



REIDICS

Revista de Investigación en
Didáctica de las Ciencias
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 8, 2021
Recibido 3 de febrero de 2021
Aceptado 18 de marzo 2021

De la formación inicial a la enseñanza del conocimiento social del profesorado novel de primaria: una relación por construir¹

From initial teacher training to the teaching of social knowledge of elementary beginnings teachers: a relationship to build

Diana Marcela Arana Hernández

Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia

Email: dmarana@utp.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4359-1720>

Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo

Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia

Email: mgutierrez@utp.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1221-2137>

Carolina Aguirre Arias

Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia

Email: carolina.aguirre@utp.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1471-4306>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.126>

Resumen

El artículo plantea la discusión sobre la formación inicial de profesores generalistas y su relación con las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales, desplegadas por profesores noveles en la educación básica primaria. Esta discusión se hace a partir de los resultados de una investigación en la que se analizan dos casos que corresponden a profesoras principiantes vinculadas laboralmente a instituciones educativas públicas colombianas. Se interpretan las relaciones existentes entre los propósitos que guían la formación en didáctica de las ciencias sociales del programa universitario cursado por las profesoras y las prácticas de enseñanza del conocimiento social que ellas desarrollan con alumnos de básica primaria. Los resultados muestran divergencias entre las finalidades propuestas por la universidad y las que expresan

¹ El artículo se deriva de una tesis doctoral dirigida por el Doctor Joan Pagés hasta el momento de su partida.

las profesoras, con las que se evidencian en sus prácticas. Se identifica una formación inicial que privilegia lo pedagógico sobre lo disciplinar, enfatiza en el currículo oficial basado en estándares de competencias, que instrumentaliza la enseñanza a través de proyectos y de unidades didácticas alejadas del contexto real de los estudiantes. Estos hallazgos llevan a plantear nuevamente la necesidad de avanzar hacia enfoques críticos en la formación inicial de maestros, comprometidos con la educación para la democracia y la transformación social, en los que se tenga en cuenta el conocimiento de la disciplina a enseñar y de su didáctica específica; que sean capaces de reflexionar, comprender y tomar decisiones sobre el por qué y para qué se enseña y se aprende este conocimiento en la educación primaria.

Palabras clave: formación inicial docente; didáctica de las ciencias sociales; profesorado novel; educación primaria; finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales.

Abstract

The article raises the discussion on the initial training of generalist teachers and its relationship with the teaching practices of the social sciences, deployed by novice teachers in primary education. This discussion is based on the results of an investigation in which two cases are analyzed that correspond to beginning teachers working with Colombian public schools. The existing relationships between the purposes that guide the training in didactics of the social sciences of the university program taken by the teachers and the teaching practices of social knowledge that they develop with primary school students are interpreted. The results show divergences between the purposes proposed by the university and those expressed by the professors, with which they are evident in their practices. An initial teacher training is identified that privileges the pedagogical over the disciplinary, emphasizes the official curriculum based on competency standards, which instrumentalizes teaching through projects and didactic units far from the real context of the students. These findings lead to raise again the need to move towards critical approaches in the initial teacher training, committed to education for democracy and social transformation, in which the knowledge of the discipline to be taught and its didactics is taken into account specific; that they are able to reflect, understand and make decisions about why and for what this knowledge is taught and learned in primary education.

Keywords: initial teacher training; didactic of social sciences; beginning teachers; primary education; purposes of social science teaching.

1. Introducción

Estudios de la UNESCO (2017) y de Madgenzo y Arias (2015), sobre formación inicial de docentes en Educación para la Ciudadanía en América Latina (Argentina, Chile, Colombia, Guatemala, México y Perú), coinciden en que esta sigue siendo un factor crítico en la región.

De acuerdo con los informes, se trata de un área poco sistematizada, muy heterogénea, basada principalmente en contenidos conceptuales de ciudadanía, con pocos aspectos didácticos y prácticos de la enseñanza, para que los futuros docentes adquieran no solo los conocimientos necesarios, sino también las habilidades y actitudes para su desempeño laboral futuro.

En ambos estudios se recomienda avanzar en la investigación y en la formulación de políticas que aporten a la preparación inicial de los docentes de la región, para que puedan contribuir a la formación ciudadana y democrática de los niños y niñas.

Los reportes de los dos informes anteriores, coinciden con los resultados de un estudio de Van Hover y Hicks (2018), sobre la formación del profesorado de historia y ciencias sociales a

nivel mundial, el cual plantea que “esta es un área limitada y heterogénea” (p.397), en la que se desconoce la importancia del profesorado en la educación ciudadana y democrática.

En el área ha predominado una formación del profesorado desde modelos positivistas, con currículos prescriptivos elaborados por expertos, que dicen a los docentes qué enseñar y cómo enseñarlo, los cuales terminan en prácticas educativas tradicionales. Según Gutiérrez y Pagés (2013), hay pocos movimientos alrededor de ideas que tengan en cuenta la complejidad de los contextos socioculturales, políticos y económicos en que están inmersas las instituciones educativas, por lo que los autores proponen los siguientes aspectos para la formación crítica del profesorado de ciencias sociales (p. 272-278):

- Una formación basada en las finalidades, los propósitos y usos de los saberes sociales;
- Con conocimientos y competencias para enseñar sobre la vida y la participación social; y,
- Una formación reflexiva, teórico-práctica.

La formación del profesorado de ciencias sociales ha de orientarse a la preparación de docentes críticos, con conocimiento del saber a enseñar (la disciplina) y capacidad para transformar este conocimiento en significativo y asimilable para los estudiantes. Que no reduzcan la enseñanza de este campo a un conjunto de actividades predefinidas por quienes formulan las políticas educativas (Ross, 2019).

La preparación docente para enseñar unas ciencias sociales críticas ha de partir de la formación inicial, porque es en esta etapa donde el futuro profesor se prepara para la vida profesional. Sin embargo, Villalón (2014) identifica las siguientes limitaciones en la formación de este profesorado:

- El privilegio de la disciplina a enseñar en la formación del docente de ciencias sociales para la educación básica secundaria, (historia y geografía), y
- La primacía del saber pedagógico sobre el disciplinar en la formación del profesorado de básica primaria.

En la formación inicial de docentes para la básica primaria, considerados generalistas porque deben prepararse para enseñar todas las áreas del conocimiento, no hay una formación específica en la disciplina a enseñar, desconociendo el principio básico que enfatiza en este conocimiento, para poder tomar decisiones sobre la mejor manera de organizar el espacio y el tiempo, prever los obstáculos del aprendizaje de los contenidos y disponer de recursos didácticos suficientes y variados, para favorecer el aprendizaje a los estudiantes (Santisteban y Pagés, 2011, p. 38).

Investigaciones de Levstik y Tyson (2008), muestran la desconexión que hay entre la formación inicial del profesorado de historia y ciencias sociales y lo que ocurre en las aulas de la educación básica, donde las prácticas educativas en general son tradicionales. Según estos autores, los primeros años de actividad profesional, están llenos de soledad y poco soporte institucional para enfrentar los retos de la práctica.

El docente novel o principiante (el que se inicia en el ejercicio de la profesión educativa (Imbernón, 1998)), se supone que debió haber construido en la formación inicial el conocimiento base necesario para la enseñanza. Sin embargo, Armento (2000), documenta los abismos existentes entre los ideales de los futuros profesores de ciencias sociales y las realidades de la

enseñanza. Abismos que, según la autora, pueden atribuirse a la inhabilidad de los programas para formar profesores noveles con los conocimientos necesarios para planear y desarrollar unas prácticas educativas orientadas a la enseñanza de las ciencias sociales, desde una perspectiva crítica, que contribuya a la formación de ciudadanos democráticos.

Según Armento (2000), la incapacidad de los docentes principiantes de implementar una enseñanza reflexiva y crítica, los lleva a evocar sus propias biografías de estudiantes, las cuales terminan orientando la toma de decisiones en el aula, por falta de comprensión crítica necesaria para analizar la cultura escolar y sus roles en ella. Esta situación ocurre porque el profesorado de ciencias sociales se ha formado para responder a estándares predefinidos por quienes formulan las políticas educativas, en las que hay ausencia de capacidad crítica para responder a los cambios que demanda la educación actual y del futuro (Ross, 2019).

El problema de la desconexión entre la formación inicial y las prácticas educativas de los docentes noveles se complejiza en los programas de licenciatura para la educación preescolar y básica primaria, por el privilegio que dan al componente pedagógico, que dificulta la toma de decisiones curriculares de los profesores generalistas y la falta de profundidad en el conocimiento disciplinar.

La desconexión entre la formación universitaria y la práctica educativa de los profesores noveles generalistas que enseñan el conocimiento social en la educación básica primaria, constituye el objeto de la investigación que dio origen a este artículo. De acuerdo con la revisión de antecedentes, falta investigación sobre la primera etapa de la vida profesional de los docentes principiantes. Y ésta es fundamental en la consolidación de cultura académica para la toma de decisiones razonadas en la enseñanza de las ciencias sociales.

El objetivo que se busca con el artículo, es analizar e interpretar las relaciones existentes entre los propósitos que guían la formación en didáctica de las ciencias sociales de un programa de licenciatura en pedagogía infantil y, las prácticas de enseñanza del conocimiento social en la educación básica primaria, de los egresados noveles del mismo programa.

2. Metodología

La investigación se ubica en el enfoque hermenéutico, busca analizar e interpretar las relaciones entre los propósitos que orientan la formación en didáctica de las ciencias sociales en un programa de licenciatura en pedagogía infantil, lo que los docentes noveles egresados de este, piensan sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales y, lo que hacen en su ejercicio profesional cuando enseñan dicho conocimiento en la educación básica primaria.

El Programa de licenciatura en pedagogía infantil elegido para el estudio, pertenece a una universidad pública colombiana, seleccionado porque según el Proyecto Educativo del Programa (PEP, 2015), su énfasis está en las didácticas específicas, desde las cuales se propone desarrollar en los estudiantes “capacidad para proyectar, desarrollar y evaluar situaciones educativas que involucren las mediaciones entre la lógica del conocimiento de cada disciplina y la lógica de su enseñanza, en el marco de su transposición didáctica” (p. 86). En el plan de estudios de este, hay dos asignaturas de construcción y didáctica de las ciencias sociales.

La estrategia metodológica es el estudio de casos (Yin, 2009), en el que se describe, analiza e interpreta una realidad compleja como lo es la enseñanza de las ciencias sociales en su contexto natural. Los casos fueron seleccionados mediante un muestreo intencional (Patton, 1990). Para este monográfico se presentan los resultados de dos de los cuatro casos de la investigación: el de la profesora con mayor experiencia docente y el de la que tiene menor experiencia. En ambos casos los profesores son noveles, se encuentran en sus primeros cinco años de ejercicio profesional.

La unidad de análisis del estudio corresponde a la identificación, análisis e interpretación de los propósitos de la didáctica de las ciencias sociales definidos por un programa para la formación de licenciados en pedagogía infantil, las finalidades sobre la enseñanza de las ciencias sociales expresadas por las profesoras noveles egresadas de este, y las desplegadas en sus prácticas cuando enseñan dicho conocimiento en la educación básica primaria.

El caso 1 corresponde a una profesora egresada del programa de licenciatura en pedagogía infantil. Al inicio de la investigación ella tenía cuatro años de experiencia y trabajaba en una institución educativa pública de un municipio de la zona cafetera colombiana.

El caso 2 corresponde a una profesora egresada del mismo programa y universidad. Al inicio de la investigación esta se encontraba en su primer año de ejercicio profesional, laboraba en una sede rural de una institución educativa pública ubicada también en un municipio de la zona cafetera colombiana.

El procedimiento para la recolección y el análisis de la información consta de tres momentos complementarios. En el primero, antes de la práctica educativa, se recolectan y analizan los programas de didáctica de las ciencias sociales cursados en la licenciatura por las profesoras noveles, los cuales fueron procesados a través de análisis de contenido documental (Delgado y Gutiérrez, 1999) para identificar las finalidades de formación en esta área.

En el mismo momento, también se realiza una entrevista semiestructurada a cada profesora, para conocer lo que piensan sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales y la forma de enseñarlas. Esta es analizada mediante la técnica de codificación teórica (Flick, 2012), que incluye la codificación abierta (fragmentación y conceptualización de los datos), la codificación axial (identificación de categorías) y la codificación selectiva (interpretación de las categorías)

En el segundo momento, durante la práctica educativa, se hace observación no participante al desarrollo de unidades didácticas de las profesoras. Las clases se registran en audio y video. También se recopila la planeación docente y la producción de los estudiantes como material complementario para el análisis.

La información obtenida en este momento es analizada a través de la codificación teórica (Flick, 2012), para identificar las finalidades que las profesoras despliegan en sus prácticas de enseñanza del conocimiento social en la educación primaria.

En el tercer y último momento del proceso se interpretan las relaciones entre los resultados obtenidos en los dos momentos anteriores, mediante la técnica de triangulación múltiple (Flick, 2014), para analizar las relaciones y diferencias entre las finalidades de las ciencias sociales que expresan y evidencian las profesoras en sus prácticas y los propósitos de formación que se

plantean en los cursos de didáctica de las ciencias sociales del programa de licenciatura en pedagogía infantil, con los resultados que se presentan a continuación .

3. Resultados

De acuerdo con el procedimiento descrito, en los hallazgos primero se presenta la síntesis de los propósitos planteados en los cursos de didáctica de las ciencias sociales para la formación inicial de licenciados en el programa de Pedagogía infantil. En segundo lugar, se identifica lo que las profesoras piensan y dicen sobre las finalidades de la enseñanza del conocimiento social, así como las vehiculadas en sus prácticas de enseñanza de este conocimiento en la educación básica. En el tercer y último momento, se relaciona e interpretan los propósitos planteados por el programa para la formación inicial de licenciados que enseñarán ciencias sociales en la educación básica primaria, con lo que los profesores noveles egresados de este, dicen que hacen y lo que hacen en sus prácticas en la educación primaria.

a) En los propósitos planteados en los cursos de didáctica de las ciencias sociales para la formación inicial de licenciados del programa de pedagogía infantil, en el que participaron las profesoras noveles que hacen parte del estudio, se encuentra lo siguiente:

Las docentes cursaron dos asignaturas relacionadas con la didáctica de las ciencias sociales durante su proceso de formación inicial (Construcción y didáctica de las Ciencias sociales I y II).

En la asignatura I, los objetivos propuestos en el programa tienen que ver con que los estudiantes aprendan a seleccionar estrategias acordes a las nociones y conceptos trabajados, utilizar de manera consciente y crítica los conocimientos y saberes de las ciencias sociales para su transposición didáctica. Reconocer los procesos de desarrollo del pensamiento social, crítico y creativo para fomentar la argumentación y la comprensión del entorno. Comprender los conocimientos teóricos y prácticos de los contenidos de las ciencias sociales para participar y transformar la sociedad y, fomentar valores y actitudes, entre otros.

Para cumplir con los propósitos anteriores, los estudiantes tienen una aproximación teórica a algunos conceptos de geografía e historia considerados clave por los profesores que elaboran los programas; así mismo estudian cómo ha de ser su enseñanza. También se incluyen de manera específica, contenidos propios de dichos niveles escolares relacionados con la organización social (la familia, la escuela, las profesiones, los grupos sociales), el entorno (el barrio, la ciudad, la vivienda, los medios de transporte), la historia (los castillos, la historia de Colombia, los símbolos patrios, los castillos) y la geografía (la tierra, el clima, la ubicación geográfica) entre otros.

Pese a que en los propósitos mencionados y analizados, la formación de licenciados parecía apuntar a la formación de sujetos críticos capaces de proponer situaciones didácticas innovadoras en la enseñanza de las ciencias sociales, al definir una lista de temas que aportan poco al desarrollo de una conciencia histórica y geográfica, se ve una concepción tradicional en la enseñanza de las ciencias sociales y de la formación inicial del profesorado.

En la asignatura II, de acuerdo con los objetivos propuestos, se pretende favorecer en los estudiantes una actitud indagadora, que los lleve a problematizar los contenidos y a seleccionar qué enseñar.

Según los contenidos escritos en el programa de esta asignatura, se priorizan los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencia de ciencias sociales, promulgados por el Ministerio de Educación colombiano, para luego proceder a planear secuencias de enseñanza y aprendizaje que son socializadas con los compañeros de clase en el aula universitaria. Con esto, la profesora pretende relacionar la teoría y la práctica, considerada según ella, fundamental en la formación en didáctica de las ciencias sociales. Sin embargo, la práctica en este caso no se ejecuta con niños y niñas en un contexto escolar real.

En el programa de la asignatura II emerge una concepción más humanista de lo que ha de ser la formación del profesorado. Existe una preocupación por el trabajo activo de los estudiantes, pero no hay una relación entre la teoría y la práctica, considerada esencial en la formación del profesorado.

En general, en los dos programas analizados se incluyen aspectos fundamentales para el desarrollo de competencias profesionales de los maestros en formación. Estas competencias se relacionan con los saberes a enseñar y para enseñar ciencias sociales que le permiten a los maestros comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje en esta área del conocimiento.

Según los objetivos que aparecen en los programas, en ambas asignaturas se pretende llegar al diseño de un producto, en el que se demuestren los aprendizajes logrados respecto a los contenidos abordados. Este producto consiste en la secuenciación de actividades para la enseñanza de contenidos propios de las ciencias sociales, sin que se evidencie prácticas en las que se relacione la teoría y la práctica en la formación de docentes reflexivos, que aprendan a tomar decisiones razonadas sobre el por qué y para qué enseñar este conocimiento.

La concepción positivista que se observa en la definición de los contenidos incluidos en la asignatura I es incoherente con lo que se plantea en los propósitos. Aunque se incluyen diferentes nociones y conceptos propios de las ciencias sociales y se enuncia que aborda los procedimientos y estrategias didácticas para el aprendizaje de estas ciencias, no se alude a problemas sociales, a la necesidad de aprender a pensar el futuro, a conceptos más genéricos que sirvan de base para que los profesores en formación tomen decisiones sobre los contenidos a abordar en el aula de clase.

En la asignatura II, las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional Colombiano (lineamientos curriculares y estándares básicos de competencias) ocupan un lugar protagónico. La planeación de propuestas didácticas por parte de los profesores en formación, que se socializan en el aula de clase universitaria, se aleja de los contextos reales en los que estos se desempeñarán en su vida profesional.

En esencia, en las dos asignaturas analizadas se prioriza lo pedagógico sobre el dominio de los contenidos científicos de las disciplinas sociales y humanas, la geografía, la historia y la educación para la ciudadanía, considerados esenciales para que los profesores en formación aprendan a tomar decisiones respecto a la enseñanza y el aprendizaje escolar de manera informada y crítica (Santisteban y Pagés, 2011).

b) En el análisis de lo que cada una de las profesoras piensa y dice sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales y la forma de enseñarlas, se identifican los siguientes resultados:

La profesora del caso 1 afirma que la enseñanza de las ciencias sociales debe partir de la observación del contexto. Para ella, la enseñanza de las ciencias sociales debe hacerse desde situaciones problema reales, con el fin de que los estudiantes se ubiquen en su contexto, desarrollen competencias ciudadanas que les permita resolver sus conflictos de manera pacífica, a través del diálogo, respetándose a sí mismos y a los demás.

La profesora del caso 2 piensa que es fundamental abordar en el aula los efectos de las actividades económicas en las que se desempeñan los estudiantes y las familias del sector rural en que se encuentran, cómo eso influye en su contexto y, cómo pueden generarse nuevas prácticas económicas sustentables en la región. Para la profesora de este caso, lo importante es buscar que los estudiantes sean conscientes de cuál es su entorno y puedan intervenir en él. Ella expresa: *“es necesario reorientar la enseñanza de las ciencias sociales hacia la formación de ciudadanos comprometidos con la comprensión del medio social y su transformación”*.

En lo que las profesoras manifiestan se identifican propósitos en la enseñanza de las ciencias sociales relacionados con el reconocimiento de los contextos y la solución pacífica de conflictos (caso 1); y, el desarrollo de habilidades que ayuden a los estudiantes a comprender el mundo en que viven y actuar en él para transformarlo (caso 2).

De acuerdo con sus declaraciones, las finalidades que guían la enseñanza del conocimiento social de estas profesoras noveles, se aproximan a un enfoque crítico; reconocen la relevancia de trabajar a partir de problemas sociales cercanos al contexto de los estudiantes y hablan de la importancia de que ellos lleguen a actuar en sus entornos para provocar cambios en favor de sus comunidades.

c) En el análisis de las finalidades vehiculadas por las profesoras noveles en las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales en la educación básica, se encuentra lo siguiente:

En el caso 1, la unidad didáctica se desarrolla en una institución educativa urbana con estudiantes de grado cuarto de básica primaria, con edades entre los 8 y 10 años. El tema central es: “Las regiones naturales de Colombia”. La profesora se enfoca en la enseñanza de contenidos declarativos en el marco de un proyecto cuyo producto final es la elaboración de materiales informativos sobre el tema, para ser expuestos por los estudiantes ante la comunidad educativa. Su objetivo es que los estudiantes identifiquen las características de las regiones naturales de Colombia a partir de la información presentada en diferentes medios (videos, textos, mapas), la escriban en sus cuadernos y la socialicen. De acuerdo con lo observado e identificado en esta práctica, la finalidad de la enseñanza de las ciencias sociales es reproducir el conocimiento.

En las clases se observa la transmisión y control total del proceso por parte de la profesora, quien plantea el trabajo en grupo para que los estudiantes respondan a lo propuesto respecto al manejo de información y materiales. Controla la participación y los estudiantes interactúan en el manejo de la información para realizar los productos solicitados. Quienes no cumplen las normas son sancionados o amenazados con sanciones, lo cual genera una relación tensa entre estudiantes y profesora, quien hace continuos llamados de atención ante la desobediencia o por comportamientos que le incomodan.

En este caso se evidencia una práctica tradicional, que desconoce el contexto de los estudiantes. No hay construcción de conocimientos; la profesora espera que ellos los adquieran a

partir del uso que hacen de la información proporcionada (lectura, reescritura –transcripción- y socialización). Existe una relación vertical entre la profesora y los estudiantes, centrada en la disciplina y el control. El resultado del proceso de análisis de esta práctica permite identificar una “enseñanza directiva de contenidos declarativos sobre las regiones naturales de Colombia”, que corresponde a un enfoque positivista de la enseñanza de las ciencias sociales.

En el caso 2, la unidad didáctica se desarrolla en un aula multigrado de una institución educativa rural, donde convergen estudiantes de diferentes grados (de transición a grado quinto de básica primaria), con edades entre los 5 y los 10 años. El tema central es el calentamiento global. El objetivo de la profesora, según se observó, es que los estudiantes analicen las causas y consecuencias de un problema socioambiental (calentamiento global), hasta llegar a comprometerse con posibles acciones para solucionarlo. Esto denota interés por el desarrollo de habilidades de pensamiento a partir del problema socioambiental (privilegio de finalidades intelectuales). Para lograrlo, la profesora promueve conversaciones en gran grupo a partir de imágenes que representan situaciones reales, relacionadas con los contenidos de clase (causas y consecuencias del problema).

Durante las clases se presentan unos momentos secuenciales que definen el curso de acción de la profesora. Generalmente inicia con una introducción para establecer conexión con los temas ya estudiados. A veces la socialización de las tareas es útil para establecer relaciones con conceptos nuevos. Hay un momento central en la clase que corresponde a las actividades individuales o en pequeños grupos, o dirigidas al gran grupo. A partir de imágenes, videos, textos o de una salida pedagógica, la profesora propone actividades diferenciadas según el nivel escolar de los estudiantes.

La conformación de los pequeños grupos varía según el nivel escolar. La mayoría de las veces se conforman tres grupos: los estudiantes de transición y primero; los de segundo y tercero, y los de cuarto y quinto grado. Otras veces se conforman grupos heterogéneos buscando apoyo y ayuda mutua entre compañeros de distintas edades y nivel escolar.

Al final de las clases, la profesora suele asignar tareas para la casa que, al igual que las actividades en la escuela, tienen como propósito aplicar lo aprendido (identificar y representar acciones en las que se producen determinados gases de efecto invernadero), profundizar en los contenidos vistos (leer información sobre el uso y aprovechamiento de los desechos del café y reflexionar sobre ello) y, además, vincular a las familias.

En las actividades propuestas en la clase, la profesora ofrece apoyo y ayuda constante y simultánea a los pequeños grupos, y resuelve inquietudes de los estudiantes. Estos a su vez, responden a las preguntas de la profesora, resuelven las actividades, expresan sus dificultades, relacionan la información de clase con sus contextos (aportan información desde sus experiencias e identifican causas y consecuencias del problema socioambiental en sus contextos), ayudan a otros compañeros, socializan sus tareas y eligen posibles soluciones al problema que pueden aplicar en sus contextos.

El análisis de las causas del problema abordado permite a los estudiantes reconocerse como parte de este, especialmente con el uso que hacen en sus fincas de los desechos del café, de herbicidas, fertilizantes y con la ganadería extensiva. Al abordar las consecuencias del problema

para la naturaleza y para los seres humanos, la profesora logró desde la observación de imágenes que representan la realidad, sensibilizar a los estudiantes frente al mismo, convirtiéndose en la base para que ellos propusieran soluciones posibles. En la observación se identifican otros logros de la profesora: integró las ciencias naturales con las ciencias sociales en torno al problema abordado; la evaluación fue parte del proceso de formación; tuvo en cuenta las capacidades y la singularidad de los estudiantes, y revisó continuamente el avance individual de ellos (en las diferentes actividades propuestas).

En definitiva, se observa una práctica guiada en la que la profesora interactúa con los estudiantes en la realización de actividades que apuntan al cumplimiento de los propósitos de la clase. Atiende las solicitudes de los estudiantes estableciendo una relación de respeto y trato amable. También se observa un trabajo cooperativo entre los estudiantes del mismo nivel escolar y entre algunos de nivel superior con los más pequeños.

En general, el análisis realizado a las prácticas educativas en los dos casos, permite vislumbrar dos tradiciones y tendencias en la enseñanza de las ciencias sociales. El caso 1 está influenciado por la tradición positivista, sigue un programa exhaustivo de objetivos y de contenidos secuenciados con la intención de que los estudiantes conserven el orden planeado. La profesora pretende que los estudiantes memoricen el conocimiento que es objeto de enseñanza y aprendizaje, para lo cual propone diferentes estrategias que terminan en la reproducción de los contenidos tal como se presentaron, cuya finalidad es “formar ciudadanos con la conciencia de pertenecer a un país o nación” (Santisteban y Pagés, 2011, p. 51).

Por su parte, la práctica de la profesora del caso 2 se aproxima a un enfoque crítico. Incluye como contenido central un problema socioambiental (calentamiento global) que puede considerarse como un problema social relevante, en torno al cual integra la enseñanza de diferentes disciplinas buscando que los estudiantes se comprometan con acciones que permitan afrontarlo y aportar a su solución. Este tipo de práctica educativa tiene como finalidad que los estudiantes aprendan a “situarse ante los problemas sociales del pasado y del presente, evaluarlos e intervenir en su gestión, para ir construyendo el futuro” (Santisteban y Pagés, 2011, p. 53).

4. Discusión y conclusiones

Analizadas las finalidades propuestas por el programa de licenciatura para las asignaturas de didáctica de las ciencias sociales, las expresadas por las profesoras y las identificadas en sus prácticas de enseñanza del conocimiento social en la educación básica, a continuación, se procede a buscar relaciones y diferencias entre éstas.

De acuerdo con el análisis realizado a los programas de formación en DCS, el propósito que tiene la universidad de favorecer en las futuras profesoras una actitud analítica y reflexiva, permite identificar una postura crítica frente a lo que ha de ser la enseñanza de las ciencias sociales. Sin embargo, al analizar la estructura de los programas y los contenidos incluidos, con los cuales se pretende cumplir los propósitos antes mencionados, se encuentran divergencias. En ambos, se prioriza un listado de contenidos (algunos de ellos descontextualizados) y se planean secuencias que responden a orientaciones curriculares de tipo técnico, que corresponden a la tradición positivista de la didáctica de las ciencias sociales (Benejam, 2002).

Así mismo, las finalidades que expresan verbalmente las profesoras noveles sobre la enseñanza de las ciencias sociales, también se ubican en el enfoque crítico (Benejam, 2002). Las dos docentes reconocen la relevancia de trabajar a partir de problemas sociales cercanos al contexto de los estudiantes.

Ambas profesoras hablan de la importancia de que los estudiantes lleguen a actuar en sus entornos para provocar cambios a favor de sus comunidades. En las afirmaciones mencionadas por ellas se evidencia que, en sus discursos, reconocen la importancia de desarrollar el pensamiento social, crítico y creativo en los estudiantes. Esto coincide con los propósitos planteados para la formación por parte de la licenciatura. En los dos programas analizados se observa de manera general que lo expresado por la universidad para la formación en didáctica de las ciencias sociales es coherente con las afirmaciones de las profesoras noveles, respecto a las finalidades de la enseñanza del conocimiento del medio social en la educación primaria

No obstante, al analizar la estructura de los programas de la licenciatura y los contenidos incluidos con que se pretende cumplir los propósitos antes mencionados, se encuentran las siguientes divergencias:

Como se mencionó antes, la formación en didáctica de las ciencias sociales que ofrecía la licenciatura cursada por las profesoras de los casos del estudio, se distribuye en dos asignaturas. En la de didáctica de las ciencias sociales I, aparece un listado de temas que, aunque pretenden aportar a la formación disciplinar termina circunscribiendo a los profesores en formación en determinados contenidos que, por una parte, incluyen temáticas descontextualizadas que dejan ver una visión eurocéntrica de la enseñanza de las ciencias sociales y, por otra parte, omiten contenidos generales e imprescindibles como el cambio y la continuidad, la diversidad, entre otros.

En el programa de didáctica de las ciencias sociales II, se observa claramente cómo se reproduce el sistema general de formación al que hace referencia Gómez (1992), en el que una parte del mismo, generalmente, al principio, se dedica a aspectos epistemológicos y metodológicos, es decir a la fundamentación. La otra parte se destina a formar en los modos, recursos y estrategias, en definitiva, en la técnica. Con esta estructuración de la asignatura se encuentra una ruptura entre teoría y práctica.

En el curso de la DCS II se planea una unidad didáctica pensada para desarrollar con estudiantes en contextos hipotéticos y se reflexiona con los compañeros de curso sobre estas. Sin embargo, todo ello se hace en un marco exclusivamente teórico en el aula universitaria.

Aunque, en las finalidades de la didáctica de las ciencias sociales expresadas por las dos profesoras noveles, que dan cuenta de las representaciones que tienen y que han construido en la formación inicial de la licenciatura, sobre el para qué enseñar este conocimiento en la educación básica, hay coincidencia con lo que la universidad esperaba formar en ellas, solo hay coherencia con las finalidades identificadas en la práctica educativa de una de las profesoras.

Este caso corresponde a la profesora con menor experiencia en el campo profesional (recién egresada), quien se preocupa por integrar los contenidos en torno a un problema socioambiental, analizado de manera conjunta desde sus múltiples causas y sus consecuencias. Esto les permitió a los estudiantes comprender la situación y pensar en posibles acciones para resolverlo o al

menos, mitigar su efecto (calentamiento global). Las representaciones y la práctica de esta profesora se mueven entre dos de las perspectivas de los *social studies* identificadas previamente por Goodman y Adler (1985), retomadas por Hernández y Pagés (2014), que son: *social studies as the great connection* y *social studies as social action*, aunque en la práctica, los estudiantes llegan hasta elaborar sus compromisos y se desconoce las acciones que pudieron haber realizado posteriormente.

En el caso 1, aunque las finalidades enunciadas coinciden con los propósitos hallados en los programas de formación, la práctica difiere totalmente de estas. El interés de la profesora hacia el aprendizaje de contenidos declarativos sobre las regiones naturales de Colombia por parte de los estudiantes, desencadena una serie de actividades en las que se transcribe y repite información tomada de diferentes medios, que los estudiantes terminan reproduciendo, lo cual da cuenta de una práctica positivista.

De acuerdo con los hallazgos de Goodman y Adler (1985), la perspectiva de la enseñanza de las ciencias sociales identificada en la práctica de la profesora I, corresponde a los *social studies as school knowledge*, desde la cual el aprendizaje consiste en la adquisición pasiva de información sin dejar tiempo para cuestionar, desafiar o analizar críticamente el conocimiento escolar. En este caso, la profesora dice una cosa y hacen otra, como se ha encontrado en otros estudios con profesores de ciencias sociales (Adler, 1984; González, 2013).

Los resultados anteriores permiten inferir que las profesoras han apropiado verbalmente en la formación inicial los propósitos relacionados con la tradición crítica de la enseñanza de las ciencias sociales. Sin embargo, en sus prácticas hay diferencias con dichas finalidades. Entre las posibles causas que permiten comprender lo que se ha encontrado aquí, están, por un lado, la falta de conocimiento disciplinar y didáctico, que puede justificar la primacía en la enseñanza del conocimiento natural sobre el conocimiento social, al momento de abordar el problema en el caso 2, y por otro, la ausencia de un pensamiento crítico. Estos hallazgos llevan a dirigir la mirada hacia la formación inicial del profesorado. Las prácticas docentes universitarias no están surtiendo los efectos esperados.

Investigaciones revisadas por Armento (2000) documentan los abismos entre los ideales de los futuros profesores de ciencias sociales, y las realidades de la enseñanza, tal como ocurre en los casos de este estudio, particularmente en el caso 1. Igual que en las investigaciones previas, esos abismos pueden atribuirse a la dificultad de los programas para formar profesores noveles con los conocimientos suficientes para que puedan planear y desarrollar unas prácticas educativas orientadas a la enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva crítica, que propenda por la formación de ciudadanos democráticos.

La formación en didáctica de las ciencias sociales no puede estar aislada de la práctica, como ocurre en las dos asignaturas cursadas por las profesoras noveles de esta investigación. Según Pagès (2009) para que los profesores comprendan el funcionamiento de la realidad y tomen decisiones sobre la enseñanza de la manera más razonada posible, ha de recurrirse necesariamente a la práctica y construir pensamiento profesional a partir de los problemas que emergen de ella.

De acuerdo con el planteamiento del autor anterior, los resultados identificados en la práctica educativa del caso 2, (calentamiento global), puede tener como una de las causas, los cambios requeridos por el Ministerio de Educación Nacional colombiano en el año 2015 (decreto 2450 de 2015 y resolución 2041 de 2016), a los programas de formación inicial docente, que les exige la reformulación de los planes de estudio para incluir desde el inicio y de manera continua, el contacto de los estudiantes de licenciaturas con las aulas escolares de educación básica

Además de la relación entre teoría y práctica requerida por el gobierno colombiano, en la formación inicial docente, ha de tenerse en cuenta la reflexión sobre los propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales, porque al maestro que empieza le resulta muy difícil saber qué tiene que enseñar y cómo, si no ha pensado antes en términos de finalidades y en lo que esto implica para construir sus clases (Titiaux- Guillon, 2003).

En este mismo sentido, Santisteban y Pagès (2011) plantean la necesidad de que el profesorado reflexione sobre las finalidades, con el propósito de que haya coherencia entre la teoría y la práctica. Esta es una condición para que el docente sea consciente de “qué concepto de sociedad, de poder, de conflicto, de organización o de relaciones sociales presentará a su alumnado” (p. 16).

Al respecto, Abellán (2014) afirma que “no hay enseñanza sin fines pero hay fines sin enseñanza” (p. 15), por lo que un primer paso en la formación inicial de profesores, es que ellos decidan con cuáles se identifican, para que puedan avanzar hacia una concepción crítica de las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, orientadas a “comprender la realidad social, a formar el pensamiento crítico y creativo, intervenir socialmente y transformar la realidad en un proceso continuo de mejora de la vida democrática” (Santisteban y Pagés, 2011, p.66).

Cuando no hay conciencia de las finalidades, ocurre lo identificado en uno de los casos analizados (Caso 1), donde la profesora enuncia unos propósitos que posteriormente no es capaz de concretar en la práctica. Esto evidencia que sigue existiendo interés por el tratamiento de contenidos sustantivos: fechas, datos, conceptos y acontecimientos, privilegiados según las políticas curriculares en el siglo XIX e inicios del siglo XX, olvidando la relación que tienen las ciencias sociales con la construcción de identidades sociales, culturales, políticas y con la memoria colectiva (Carretero, 2011; Carretero et al., 2012).

En síntesis, en el análisis realizado a los programas universitarios de didáctica de las ciencias sociales y a las prácticas de enseñanza de este conocimiento en la educación básica, desplegadas por las profesoras noveles, se identifica una formación inicial de docentes generalistas que privilegia lo pedagógico sobre lo disciplinar, cuyo énfasis es el currículo oficial, basado en estándares de competencias, que instrumentalizan la enseñanza a través de proyectos y de unidades didácticas descontextualizadas, que no se llevan a la práctica con estudiantes reales en la educación básica.

Para que la formación inicial de docentes generalistas que enseñan ciencias sociales supere la visión técnica identificada en este estudio, es necesario que ésta esté permeada por enfoques críticos, comprometidos con la educación para la democracia y la transformación social, en los que se tenga en cuenta el conocimiento de la disciplina a enseñar y de su didáctica específica, para que los profesores en formación tengan la oportunidad de reflexionar,

comprender y tomar decisiones sobre el por qué y para qué se enseña y se aprende este conocimiento en la educación básica primaria, porque mientras no se cumpla con este propósito de formación, las aulas no van a cambiar.

Referencias bibliográficas

- Abellán, J. (2014). *La reflexión sobre las finalidades de la enseñanza de la historia*. Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/290842/jaf1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Armento, B. J. (2000) El desarrollo profesional de los profesores de Ciencias Sociales. En Pagès, J., Estepa, J. Travé, G. (eds.) *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 19-39). Huelva, Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Benejam, P. (2002). Las finalidades de la Educación Social. In P. Benejam y J. Pagès (coord.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 33-52). Horsori.
- Carretero, M. (2011). *Constructing Patriotism: Teaching history and memories in global world*. Information Age Publishing.
- Carretero, M., Asensio, M. y Rodríguez (eds.) (2012). *History education and the construction of national identities*. Information Age Publishing.
- Delgado, J., & Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. España: Síntesis.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Gómez, A. (1992). *Teoría y Práctica en la Didáctica de las Ciencias Sociales*. En: *IV Symposium de Didáctica de les Ciències Socials. La teoría y la práctica en la formación del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad de Girona.
- González, G. A. (2013). *La formación inicial del profesorado de ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en Colombia: representaciones sociales y prácticas de enseñanza. Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 12, 37-45.
- Goodman, J. y Adler, J. (1985). Becoming an Elementary Social Studies Teacher: A Study of Perspectives. *Theory and Research in Social Education*, 13(2), 1-20.
- Gutiérrez, M. y Pagès, J. (2013). La formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales: Aportaciones interdisciplinares. En Pagès, J. y Santisteban, A. (eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 261-284). España: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado* (3rd ed.). Barcelona: Graó.
- Levstik & Tyson, C. A. (2008). *Handbook of research in social studies education*. Routledge.
- Madgenzo, A; y Arias, R. (2015). *Educación ciudadana y formación docente en países de América Latina. Informe regional 2015*. <https://es.slideshare.net/andresavila08/informe-regional-2015-educacin-ciudadana-y-formacin-docente-en-pases-de-amrica-latina>

- Pagès, J. (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores. En Nicolás, E. y Gómez, J. (coords.), *Miradas a la historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* (pp. 155-178). Murcia: Universidad de Murcia, Aula de debate.
- Pagès, J. (2009): *Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década*. En *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional* (pp. 140-154). Libro 2, Medellín. Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Sage.
- Presidencia de la República de Colombia. (2015). *Decreto 2450 de diciembre 17 de 2015*. Ministerio de Educación Nacional.
- Presidencia de la República de Colombia. (2016). *Resolución 2041 de 2016*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ross, W. (2019). *The Challenges of Teaching Social Studies: What Teachers? What Citizenship? What Future?* En Maria Ballbé, Neus González-Monfort, Antoni Santisteban (eds.). *Quin professorat, quin ciutadania, quin futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la historia* (pp. 39-52). Barcelona: GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Santisteban, A., y Pagès, J. (coord.) (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*. Síntesis.
- 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*, 2, 27-35.
- UNESCO (2017). La formación inicial docentes en educación para la ciudadanía en América Latina. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Formacion-inicial-docente-en-educacion-para-la-ciudadani.pdf>
- Universidad Tecnológica de Pereira (2015). *Proyecto educativo del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil (PEP)*, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Van Hover, S. y Hicks, D. (2018). *History teacher preparation and professional development*. En Metzger S; and Alan; McArthur, L (Coords.). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 391-418). Estados Unidos de América: Wiley Blackwell.
- Villalón, G. (2014). *Propósitos y prácticas de la enseñanza de la historia de una Profesora de Educación*. Universidad Autónoma de Barcelona. Retrieved from www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/125964/lhc1de1.pdf?sequence=1
- Adler, S.A. 1984 Adler, S.A. (1984). A Field Study of Selected Student Teacher Perspectives toward Social Studies. *Theory and Research in Social Education*, vol. XII, 1, 13-30.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (3a ed.). Morata.
- Yin, R. (2009). *Case Study Research: Design and Methods* (4a ed.). Sage.