



REVISTA PERSPECTIVAS:
Estudios Sociales y Educación Cívica
ISSN-L: 2215-4728
DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/rp.21.4>
<http://www.revistas.una.ac.cr/perspectivas>
N.º 21. Julio-Diciembre, 2020 • pp. 1-24

La formación inicial y las prácticas docentes como categorías de investigación en los Estudios Sociales

Initial Training and Teaching Practices as Research Categories in Social Studies

*Jéssica Ramírez Achoy**

En memoria del maestro Joan Pagès Blanch

Fecha de recepción: 15/10/2020 • Fecha de aceptación: 14/11/2020

Resumen: El artículo reflexiona las categorías de formación inicial docente (FID) y prácticas docentes para la investigación en Estudios Sociales. El interés surge de los trabajos y las líneas de investigación que se han desarrollado en la didáctica de las ciencias sociales y de la historia de las últimas tres décadas. Para el análisis utilizamos los trabajos de los años noventa que impulsaron modelos teóricos en la FID y las prácticas docentes y que en la actualidad son los referentes para comprender qué sucede cuando aprendemos a enseñar y cómo esto se traduce en acciones dentro del aula.

Abstract: The article study on the categories of Initial Teacher Training and Preservice Teachers for research in Social Studies. The interest arises from the research in the Didactics of Social Sciences of the last three decades. For the analysis we use the studies of the 1990s that promoted theoretical models in the Initial Teacher Training and Teaching Practices to understand How to learn teaching.

* Costarricense. Doctora en Didáctica con énfasis en Didáctica de la Historia, Universidad Tecnológica de Pereira (UTP), Pereira, Colombia. Profesora e investigadora en la Escuela de Historia de la Universidad Nacional (UNA), Heredia, Costa Rica. Correo electrónico: jrami@una.cr.





Palabras claves: formación inicial docente; didáctica de la historia; prácticas docentes reflexivas; docencia; Estudios Sociales.

Keywords: initial training; history didactics; preservice teachers; teaching profession; Social Studies.

Introducción

En el artículo exponemos algunos de los postulados de la formación inicial docente que desde la década de los noventa han constituido una línea de investigación en la didáctica. A estos modelos conceptuales le incluimos la categoría de prácticas docentes contextualizadas ambas al espacio de los Estudios Sociales.

El objetivo es reflexionar y analizar los modelos teóricos sobre la FID y las prácticas docentes, con la finalidad de extender el debate sobre la investigación en el área de los Estudios Sociales y del contexto centroamericano. Este artículo es parte de la tesis doctoral “Dar sentido al pasado: el pensamiento histórico en la formación inicial docente”, de la Universidad Tecnológica de Pereira y dirigida por el Dr. Joan Pagès Blanch (D. E. P.).¹

La formación inicial docente se ha convertido en una categoría central de análisis de la didáctica de las ciencias sociales, pues los cambios en las prácticas docentes están directamente relacionados con la formación que recibe el profesorado. En la primaria la profesionalización se centra en la pedagogía, mientras que en secundaria se concentra en el conocimiento de las disciplinas de referencia (historia, geografía, etc.). De esta forma se promueven aprendizajes segmentados que no se asocian a lo que sucede en el aula escolar.

Las didácticas específicas se han convertido en el puente entre la pedagogía y las disciplinas de referencia porque se basan en la construcción del conocimiento y no en sus resultados. En el caso de los Estudios Sociales, por ejemplo, nos interesan las discusiones sobre el

1 La construcción de este artículo está basada en las discusiones e ideas que el maestro Joan Pagès Blanch nos enseñó durante el proceso doctoral, por tanto, sus propuestas están reflejadas en el escrito. Su lamentable partida nos ha obligado a escribir el artículo sin su participación, aunque él hizo importantes aportes al escrito, pues revisó en múltiples ocasiones la versión que hoy le presentamos al lector y a la lectora.



desarrollo del pensamiento histórico, que se centra en el método histórico para pensar el pasado desde la interpretación y la evidencia.

En otras palabras, lo importante no es el contenido *per se*, sino las capacidades y los razonamientos que se puedan adquirir de las disciplinas. La didáctica de la historia ha enfatizado en la enseñanza del pasado, a través de las narrativas históricas, el tiempo histórico, la empatía, la imaginación histórica, los cambios y las continuidades o el significado histórico.

Sin embargo, estos procesos para pensar críticamente el pasado primero deben ser aprendidos por el profesorado en formación. No se puede enseñar lo que no se sabe, y estudios recientes afirman que docentes de Estudios Sociales no han desarrollado el pensamiento histórico cuando llegan a sus prácticas docentes (Chávez y Pagès, 2017 y 2019; Ramírez y Pagès 2019; Ramírez, 2020).

En este sentido, el artículo se divide en dos. En el primero estudiamos los modelos de FID que sirven de referencia para situar la investigación de los Estudios Sociales. En esta sección desarrollamos las discusiones estadounidenses que surgieron en la década de los noventa y que a la fecha constituyen la base de los estudios en FID.

En el segundo proponemos el estudio de las prácticas docentes a partir de dos tipologías para comprender cómo abordar el tema desde el contexto de los Estudios Sociales, y en el tercer apartado se analizan las prácticas docentes reflexivas en función de la formación inicial.

La formación inicial docente como categoría de análisis

Todo lo que pasa en el aula es ideológico y político; la educación debe ser transformadora. El sentido de educar está en la posibilidad de construir la democracia y una ciudadanía crítica. Benejam (2004) plantea que “el objetivo esencial y justificable de la Didáctica de las Ciencias Sociales es la formación de nuestros alumnos como ciudadanos de un sistema democrático y alternativo” (p. 47), donde la construcción de un sentido de democracia a través de los valores será una tarea de cada maestro y maestra.

Sobre la idea de investigar en función de una ciudadanía crítica y el desarrollo de la democracia, coincide Pagès (2009b) para quien “el



objetivo es educar ciudadanos comprometidos que sepan lo que están haciendo y lo hagan junto con los demás para construir un mundo más justo, más solidario y mucho más igualitario que el que tenemos actualmente” (p.153).

Giroux (1997a) complejiza la idea de democracia al reconocer que esta “no puede fundamentarse en un concepto de verdad o autoridad ahistórica y trascendental”, sino que implica la redefinición del papel de la ciudadanía “como agente activo en el cuestionamiento, definición y configuración de la propia relación con la esfera política y la sociedad en general” (p. 222). Si el fin de la educación ha de ser la democracia, esta debe comprenderse desde sus componentes ideológicos y políticos, para posicionar el debate educativo hacia la transformación de las injusticias sociales.

Desde estas ópticas se entiende que cualquier proyecto educativo y didáctico debe promover espacios de reflexión que fomenten la ciudadanía crítica y comprometida con el quehacer político y social. Por esta razón, la idea de la formación inicial docente parte de la necesidad social de construir pensamiento crítico para fomentar aprendizajes que impliquen la toma de decisiones y la acción del estudiantado.

La historia es trascendental en la carrera de Estudios Sociales, pero insuficiente si no se acompaña de los elementos que permitan saber cómo enseñarla. Sobre este tema, Pagès (2018) nos dice que: “Es importante formar al futuro profesorado para que sepa analizar e interpretar qué historia está enseñando y cuál es su racionalidad. Esta reflexión no se traducirá en un cambio de sus prácticas si no va acompañada de una reflexión sobre su papel como docente y el papel de su alumnado como aprendices.” (p. 58)

La formación inicial docente como categoría de análisis permite comprender el trabajo que las universidades realizan en las carreras de docencia, pues se parte de la relación entre los conocimientos aprendidos por el estudiantado en la universidad y la forma en que los aplica cuando ejerce como docente (Shaver, 1991; Armento, 2000).

El profesorado en formación de Estudios Sociales necesita aprender a reflexionar sobre sus prácticas docentes y también, requiere



aprender a pensar críticamente, como una forma de fomentar una enseñanza de la historia y una geografía crítica e interpretativa en la secundaria. Las ideas de Armento (1986, 1991, 1996, 2000), sirven como marco de referencia para explicar cómo se enseña la historia y la geografía y cómo estas son enseñadas en las prácticas docentes.

En su modelo conceptual, Armento (1996), parte de tres dimensiones para la formación inicial docente: a) el desarrollo profesional, entendido como el tránsito entre la persona profesora novata y la experta; b) los factores contextuales, sociales, políticos, culturales y económicos del desarrollo profesional y c) las interacciones entre docente-estudiantes-curriculum. Para Armento (1996):

Initial preparation is inextricable linked with schools and children as the prospective teacher becomes a novice teacher during student teaching. Thus, another set of relationships becomes relevant, that is, *the relationships that exist between prospective teachers, children, and the school social studies curriculum during teaching internships and student teaching* [la cursiva es nuestra]. (p. 495)

En la formación inicial docente se conjugan tres actores: el profesor o la profesora en formación, los educadores y las educadoras de ese profesorado y los programas de educación o planes de estudio. Esta tríada se resume en la interrelación entre estudiantes-docentes-curriculum de la universidad, donde el contexto es fundamental para ubicar los aprendizajes que obtiene el profesorado en formación.

El modelo conceptual que propone Armento implica reconocer las dinámicas de la FID, en las cuales el qué y el cómo se aprenden en la universidad y el qué y el cómo que se enseñan en los centros escolares están en estrecha relación. El curriculum y los programas de estudio se relacionan directamente con el profesorado universitario y el estudiantado de la carrera de Estudios Sociales, como se evidencia a continuación:

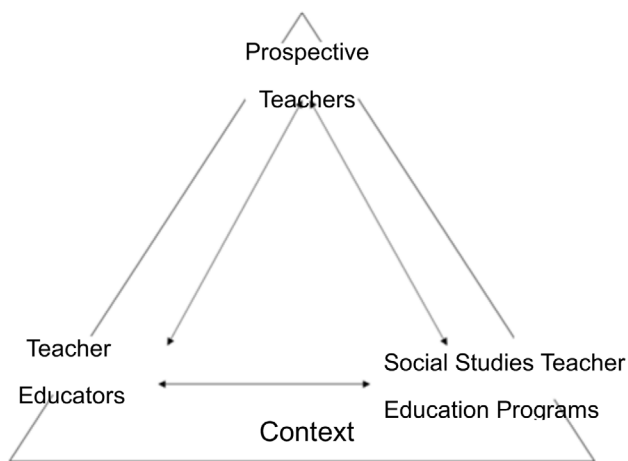


Figura 1

El desarrollo profesional del profesorado de Estudios Sociales: la formación inicial

Nota. Tomado de Armento, 1996, p. 495.

En este modelo, el currículo es dinámico, interactivo e involucra a docentes y estudiantes: “the total social studies teacher education program, including courses and experiences, becomes the *curriculum* or the content over which teachers and students interact [la cursiva es de la autora]” (Armento, 1996, p. 495). Sobre el currículo, también vamos a entender que este emerge de los problemas históricos que cada sociedad considera relevantes en un momento dado. Como construcción social, también considera la cultura que se quiere enseñar a las nuevas generaciones (Pagès, 1994).

Según Pinar (2019): “The school curriculum communicates what we chose to remember about our past, what we believe about the present, what we hope for the future” (p. 15). Para tal autor, el currículo es a) histórico, porque parte de la experiencia acumulada; b) es simbólico porque requiere situar histórica, social y autobiográficamente las vivencias en los procesos de enseñanza y de aprendizaje; c) se basa en la experiencia educativa, la cual es compleja y dialoga con los contextos y las subjetividades de quienes conforman las instituciones de enseñanza



y d) se sitúa en el aula, a través de las materias escolares, las disciplinas académicas y los “silencios” (el racismo, la misoginia, inequidad económica, entre otros).

Aprender a enseñar una disciplina es una tarea que no se puede limitar a la explicación de contenidos. Se hace necesario partir de la experiencia como estudiante y futuro o futura docente, para enfrentarse al aula y aprender a tomar decisiones sobre los procesos de enseñanza, por tal razón Armento (2000) afirma:

Los programas de formación de profesores tienen una responsabilidad especial para modelar y alimentar una enseñanza, aprendizaje e investigación ejemplar, colaborar con las escuelas para crear relaciones profesionales de apoyo y experiencias para profesores recientemente graduados. También deben construir una conexión estimulante entre los educadores durante las etapas del desarrollo profesional para promover el crecimiento de todos (incluidos los educadores de profesores) y para tomar en serio su obligación profesional para proveer únicamente profesores de máxima calidad para los alumnos” (pp. 27-28).

Sobre el tema, Ross (1987) relacionó las experiencias de un grupo de estudiantes de Estudios Sociales con sus perspectivas sobre las situaciones de aprendizaje. Este autor afirma que aprender a enseñar: “requires individuals to change the way they perceive and interpret schooling and classroom situations. During teacher education, preservice teachers begin to develop a new frame of references for the familiar circumstances of the classroom” (p. 225).

Este nuevo marco de referencias constituye el diálogo que debe fomentarse entre la universidad y la escuela para desarrollar prácticas docentes reflexivas que promuevan ciudadanía crítica. Los programas de formación del profesorado de Estudios Sociales tienen la responsabilidad de modelar la enseñanza de la materia, dotar de investigaciones que aporten al debate, así como formar profesores y profesoras de Estudios Sociales sobresalientes (Armento, 2000), y con la capacidad de visitar constantemente sus prácticas docentes.

Pagès (2008), reflexiona sobre la experiencia de los futuros profesores y profesoras de ciencias sociales en la Universidad Autónoma



de Barcelona, donde la formación en didáctica se centró en la relación teoría-práctica. Para el autor, la formación del profesorado requiere de investigaciones didácticas (saber qué pasa en las aulas) y repensar el perfil del docente de historia en función de: a) el conocimiento epistemológico de la historia y la pedagogía, más allá del aprendizaje factual; b) el conocimiento curricular que le permitiría a cada docente reconocer la racionalidad que hay detrás de los manuales y los programas curriculares; c) el conocimiento metodológico para que la y el estudiante en formación de profesora o profesor pueda diseñar clases de historia críticas y d) el conocimiento práctico para contrarrestar las representaciones sobre la enseñanza de la historia con el trabajo docente de aula.

En relación con lo anterior, diversas investigaciones muestran la discontinuidad entre lo aprendido en la universidad y las prácticas docentes. Adler (1991) afirma: “(...) there is a gap between theory, what social studies ought to be, and practice, what happens in many classrooms” (p. 210). El reto de la formación inicial actual es crear los diálogos entre la universidad y la escuela para propiciar reflexiones sobre la práctica docente, y dejar de limitar las carreras de Docencia a la especialización de contenidos disciplinares.

Sobre esa idea, Armento (1996), establece cuatro factores que se interrelacionan en la universidad en las carreras de docencia, a saber: las personas educadoras del futuro docente, los futuros profesores y las futuras profesoras, el currículo de Estudios Sociales y el programa de educación o planes de estudio de la carrera. A su vez, la escuela cuenta con cuatro factores más: el profesorado en formación, las y los docentes del aula, estudiantes de la escuela y el currículo de Estudios Sociales. La autora grafica tales relaciones de la siguiente forma:

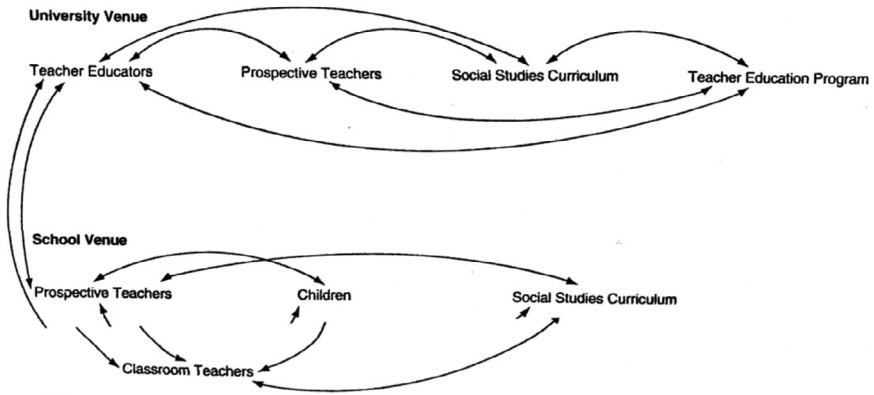


Figura 2

Interacciones entre las fases de preparación inicial y de principiante a experto en el desarrollo profesional

Nota. Tomado de Armento, 1996, p. 496.

Dentro de la propuesta de Armento, tanto en la universidad como en la escuela, el futuro profesor o la futura profesora tiene un rol dinámico, pues la formación inicial (universidad) se refleja en la escuela, a través de la interacción con estudiantes y profesores “expertos” o profesoras “expertas”. El peso del currículo se manifiesta tanto en los aprendizajes obtenidos durante la carrera universitaria como en la escuela, donde los pone en práctica.

En este sentido, se pueden realizar investigaciones que analicen la relación universidad-escuela, a través de sus distintos actores: docentes expertos, docentes novatos, estudiantes de universidad, estudiantes de colegios, currículos y programas educativos. Cada una de las flechas de la figura 2, nos indican las relaciones que pueden estudiarse para conocer más qué pasa en el aula, y cómo podemos mejorar los procesos de enseñanza.

De esta forma, lo anterior implica reconocer que la docencia no es la mera transmisión de contenidos, sino que involucra procesos de investigación y reflexión que van más allá de las disciplinas o de la aplicación de planes y programas de estudio. Sobre el profesorado de Estudios Sociales, Adler (2008) afirma: “Teachers are far more than



mere conduits of information of the curriculum developed by “experts”. *Teachers are the key to what happens in classrooms* [la cursiva es nuestra]”. (p. 329).

Lo anterior, posiciona a las y los docentes como personas tomadores de decisiones, y a la didáctica de la historia como el área que investiga qué sucede con ese o esa docente: ¿cómo aprende historia y geografía?, ¿cómo enseña lo aprendido?, ¿cuáles representaciones sobre la enseñanza crean rupturas y cuáles no en sus prácticas docentes?, ¿cómo desarrollamos experiencias de aula que se traduzcan en procesos de enseñanza significativos para el alumnado?

Las nociones sobre cómo enseñar parten de los conocimientos y las experiencias del profesorado en formación, y no de los contenidos o los discursos que se recitan en las aulas universitarias. Esto no invalida el aprendizaje disciplinar, sin embargo, lo posiciona en función de la didáctica y los procesos de enseñanza.

van Hover (2008), realizó una investigación donde le dio seguimiento a las prácticas docentes de una de sus estudiantes más destacadas de la carrera de Enseñanza de la Historia para secundaria. “Ángela” lograba en la Universidad elaborar sofisticados argumentos sobre los distintos enfoques del pensamiento histórico, sin embargo: “her classroom practice revealed that Angela did not incorporate the historical inquiry and historical thinking approaches, including the use of multiple perspectives and sources that were discussed in her methods course” (p. 354).

La práctica y el discurso de Ángela no iban de la mano porque las representaciones sobre la enseñanza tienen un papel fundamental en la docencia. Valencia (2014), ha demostrado que las representaciones del profesorado se basan en tres cuestiones:

...compatibilidad de los propósitos forjados en la escolaridad y las perspectivas que orientan la formación universitaria; de las posibilidades de discutir y reflexionar sobre estos propósitos durante la formación; y de las experiencias de análisis de las decisiones didácticas y de las prácticas de enseñanza a la luz de estos propósitos (pp. 356-357).



En la formación inicial docente, se ocupa partir de las nociones que tiene el estudiantado sobre la historia y los Estudios Sociales y contrastarlo con el bagaje epistemológico y teórico que sustenta la didáctica de la historia y la historia, y la geografía. El objetivo es enseñar al profesorado en formación a reflexionar sobre las clases que impartirá, y a tomar decisiones acerca de lo que funciona, o no, en el contexto de aula en el que trabajará.

La práctica es esencial en los procesos de formación inicial docente, pues desde esta se le da sentido a los componentes teóricos y epistemológicos enseñados en la universidad. La experiencia docente es el punto de partida para valorar los postulados teóricos que referencian los procesos de enseñanza.

Para Armento (1991) el profesorado de Estudios Sociales pasó de ser un “presentador” a un “tomador de decisiones”. Sobre esto, especifica:

In a reflective classroom, the teacher’s role is to stimulate thinking, encourage dialogue, and guide students in evaluating the worth of ideas. The role of teachers becomes a facilitate one where teachers raise questions, foster doubt, present competing views, challenge the idea of students, and promote rigorous and democratic dialogue. (p.189)

Partimos de esta noción para asumir que la docencia es una profesión donde se toman decisiones didácticas y curriculares, y donde el profesorado ejerce la función de intelectual transformativo (Giroux. 1997a), porque se espera que la enseñanza promueva la acción y el cambio de las situaciones de desigualdad social del entorno educativo.

Bajo esta premisa, el profesor o la profesora no es una simple persona mediadora o técnica del proceso educativo, pues cuenta con los conocimientos para saber qué y cómo enseñar. Thornton (1991), considera que las personas docentes de Estudios Sociales son las “porteras” (Gatekeepers) del proceso educativo, en sus palabras: “As gatekeepers, *teachers make the day-to-day decisions* [la cursiva es nuestra] concerning both the subject matter and the experiences to which students have access and the nature of that subject matter and those experiences” (p. 237). Posicionar la docencia desde el ejercicio del poder de decisión,



descarta las nociones instrumentalistas que cercan la labor del profesorado. Sobre el tema Ross, Mathison y Vinson (2014) afirman:

What is clear from studies of teacher education decision making (...) is that teachers do much more than select teaching methods to implement curricular goals defined by people outside the classroom. Teacher beliefs about social studies subject matter and student thinking in social studies as well as planning and instructional strategies, together, create the enacted curriculum of a classroom –the day-to-day interactions among students, teachers, and subject matter (p. 37).

Se asume entonces que la labor docente se construye a través de las interacciones de estudiantes-docentes-currículo y que el profesorado no es un simple receptor de las políticas curriculares, sino un profesional que ha de decidir cómo enseñar a sus alumnos y alumnas, pero además, esas decisiones están basadas en las teorías y epistemologías que dan sentido a la didáctica.

Pagès (2012), concibe la formación inicial como la interacción de la teoría (formación histórica del profesorado) con la práctica (la enseñanza de la historia escolar) unidas por los debates de la didáctica de las ciencias sociales. La reflexión sobre las prácticas es esencial en esta idea de la formación inicial docente, pues para el autor citado, enseñar es:

...un acto reflexivo que exige pensar en y sobre la acción, es un acto interactivo y de comunicación que se inscribe en unas relaciones humanas de ayuda y de mediación, es un acto complejo que incluye distintas tareas que exigen un amplio abanico de competencias, es un acto ético impregnado de autonomía y que reviste un carácter de servicio a la comunidad. (p. 6)

Las prácticas docentes en Estudios Sociales: enfoques y características

¿Por qué analizar las prácticas docentes? El curso de Prácticas Docentes de la carrera de Estudios Sociales tiene como característica



el seguimiento del trabajo estudiantil a través de los planeamientos, las evaluaciones y las reflexiones sobre las experiencias de las prácticas.

El estudiantado es quien construye sus clases, organiza los contenidos del programa de estudios y crea las estrategias de evaluación por utilizar. En el curso de Prácticas Docentes queda claro que esas elecciones son parte esencial del aprendizaje de las y los estudiantes, quienes deben aproximarse lo más que puedan a la realidad de aula.

Caracterizar el trabajo de aula del profesorado en formación, nos permite comprender la forma en la que se construyen sus clases, así como comparar los fundamentos sobre los que estructuran las lecciones de historia y cómo las desarrollan. Vinson (1998), construyó un enfoque de enseñanza (*Instructional Approach*) para retratar lo que pasa en las aulas de *Social Studies*. Este modelo se elaboró a partir de un cuestionario aplicado a 400 docentes estadounidenses. El resultado fue una tipología de las prácticas docentes en Estudios Sociales, como se muestra en la tabla 1.

En su estudio, Vinson categorizó las prácticas de las y los docentes de Estudios Sociales en 5 tipologías. *La ciudadanía transmisiva* que centra el trabajo de aula en la acumulación de contenidos y busca la enseñanza de valores democráticos que exalten la noción de patria. *La ciencia social* que se caracteriza por el conocimiento disciplinar aplicado a los procesos de enseñanza en escuelas y colegios. *La indagación reflexiva* donde la práctica docente se enfoca en la formación de una ciudadanía que problematice su entorno y tome decisiones para mejorarlo.

La criticidad social en la que se busca que el estudiantado comprenda las diferencias de clase e injusticias sociales, así como las formas ocultas de la opresión, con el fin de transformar la sociedad. El *desarrollo personal* que se centra en las experiencias de las alumnas y los alumnos con el fin de promover ciudadanías participativas.

Estas tipologías nos permiten comprender que el desarrollo de las prácticas docentes del profesorado en formación sirve como guía para analizar el trabajo de aula y caracterizarlo a partir de los contenidos, las metodologías y los propósitos de las y los practicantes a la hora de enseñar historia. Las prácticas docentes no se limitan al trabajo de aula, sino que están relacionadas directamente con los propósitos o las



Tabla 1
Tipología de las prácticas docentes en Estudios Sociales

| TIPOLOGÍA | CIUDADANÍA TRANSMISIVA | CIENCIA SOCIAL | INDAGACIÓN REFLEXIVA | CRITICIDAD SOCIAL | DESARROLLO PERSONAL |
|------------------------|---|---|--|---|--|
| CARACTERÍSTICAS | La sociedad se presenta de forma homogénea con una cultura enraizada en la historia, literatura y filosofía occidental. Busca la unidad cultural y social. Se omite la diversidad | Cada disciplina se comprende desde sus lógicas conceptuales, teorías y métodos de investigación (estructuralismo) | La ciudadanía es el centro de los procesos de enseñanza de lo social | Antepones las diferencias de clase y los discursos que reproducen las injusticias sociales (racismo, sexismo, entre otros) | El centro de los procesos de enseñanza es el estudiantado y su rol como ciudadanas y ciudadanos |
| PROPÓSITO | Fomentar una ciudadanía participativa a través de los valores democráticos de la cultura occidental | Formar una ciudadanía basada en el conocimiento científico de la ciencia social | Enseñar una ciudadanía que tome decisiones informadas de sus contextos socio-políticos | Formar una ciudadanía crítica que problematice su realidad y transforme los problemas sociales | Construir una ciudadanía que tome decisiones para la democracia y que asuma los deberes y responsabilidades de la vida en sociedad |
| CONTENIDO | Basado en datos factuales, cuya naturaleza se mantiene en el tiempo y es determinada por expertos fuera del aula | Determinado por los problemas, datos, conceptos, generalizaciones, teorías y métodos de cada disciplina social | Incluye temas individuales y sociales que emergen de los problemas del estudiantado | Desafía las injusticias sociales del status quo y los privilegios de las clases sociales | El estudiantado lo selecciona a partir de sus intereses de aprendizaje con el fin de dar sentido a sus experiencias individuales |
| METODOLOGÍA | Trabaja a partir de la descripción y persuasión. Se promueve la memorización de datos | Basa su explicación en las lógicas metodológicas de las disciplinas | Utiliza el pensamiento reflexivo para analizar y tomar decisiones sobre los problemas sociales | Propone la enseñanza reflexiva a partir del diálogo, el análisis textual, la deconstrucción de discursos, el pensamiento crítico y la acción social | Plantea la interacción entre docentes y estudiantes a partir del diálogo, con el método socrático. La docente es una facilitadora o guía del aprendizaje |

Nota. Elaboración propia a partir de Vinson, 1998, pp. 56-64.



intencionalidades que el futuro o la futura docente construye durante la carrera y su experiencia personal y que pone en práctica una vez que se enfrenta a un grupo de estudiantes.

Para Schiro (2013), las discusiones que podamos tener sobre el qué, cómo y para qué enseñar se basan en cuatro perspectivas o ideologías que sustentan los currículos. El autor parte de las teorías sociales para explicar su papel en el aula. Su propuesta es una buena vía para reflexionar en cuál o cuáles aparatos conceptuales ubicamos las prácticas docentes en Estudios Sociales y cuáles aprendizajes se pueden generar en el estudiantado.

Según Schiro (2013), hay puntos de vista teóricos que marcan nuestra forma de dar clases y de ver el currículo. La primera es la *perspectiva académica*, que consiste en transmitir el conocimiento disciplinario. Se considera que la cultura ha acumulado saberes que deben traspasarse para mantener el sentido de humanidad, por tanto, se apela al conocimiento de los métodos y los discursos de cada área social o de su *campus* con el fin de que el alumnado repita sus formas de pensamiento.

Además, se asume que las disciplinas académicas, el mundo intelectual y el mundo de la enseñanza tienen poca relación, pues la comunidad académica sostiene jerarquías donde el conocimiento y la intelectualidad se disocian de su enseñanza y de la misma sociedad. En la siguiente figura se explicita tal idea:



Figura 3
Jerarquías académicas

Nota. Elaboración propia a partir de Schiro, 2013.

La segunda perspectiva teórica es la de *eficacia social*, en esta se promueve el desarrollo de competencias para el trabajo y el aprendizaje, se basa en el estímulo de conductas. Se prioriza la adquisición de habilidades técnicas que enseñen a emprender y desarrollarse en el mundo laboral.

Una tercera perspectiva pone al estudiantado como centro de la enseñanza (*Lerner Centered*), donde el aprendizaje se da en la interacción entre las personas y el ambiente en el que se desenvuelven. El último marco teórico sobre la enseñanza es el llamado *socio-reconstruccionista* cuyo propósito es facilitar la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

En la siguiente tabla, mostramos cada una de las posturas teóricas que explica el autor:



Tabla 2
Corrientes de pensamiento sobre la enseñanza del conocimiento social

| <i>Conocimiento</i> | <i>Académico</i> | <i>Eficiencia social</i> | <i>Aprendizaje centrado en el estudiantado</i> | <i>Reconstructivismo social</i> |
|--|--|---|---|--|
| <i>La naturaleza del conocimiento es...</i> | una enunciación instructiva | capacidad para la acción | significado personal | inteligencia y postura moral |
| <i>El conocimiento da la habilidad de...</i> | comprender | hacer | actualizarse | interpretar, guiarse y reconstruir la sociedad |
| <i>La fuente de conocimiento es...</i> | la realidad objetiva como interpretación de las disciplinas académicas | la realidad, la cual es objetiva, normativa e interpretada socialmente | la respuesta personal y creativa a la experiencia | interpretación individual del pasado, presente y futuro de la sociedad |
| <i>El conocimiento deriva su autoridad de...</i> | las disciplinas académicas | su capacidad de perpetuar la sociedad a través de las habilidades proporcionadas a sus miembros | el significado que tiene para el individuo | visiones individuales sobre el futuro y el bienestar de la sociedad |
| <i>La verdad del conocimiento es verificada por...</i> | alcanzar grados de estudio (maestrías, doctorados) los cuales reflejan la esencia de una disciplina académica. | buscar si la visión sobre la naturaleza corresponde a la realidad empírica | las ideas personales de cada individuo | creencias individuales y sus habilidades para mejorar la sociedad |

Nota. Tomado de Schiro, 2013, p. 214, traducción propia.



Las prácticas docentes reflexivas

Sobre las prácticas reflexivas Thornton (1994), sostiene dos argumentos: a) enseñar modelos de prácticas reflexivas es insuficiente para que el estudiantado las interiorice y aplique y b) el profesorado es el *Gatekeeper* del currículo. Una vez que la puerta del aula se cierra, los y las docentes tienen una considerable autonomía para darle forma al currículo.

Basándose en ambas ideas, este autor sostiene que hay 3 factores que influyen en las prácticas reflexivas en el aula: 1) las decisiones que tome el o la docente deben ser racionales, basadas en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Estas decisiones están relacionadas con su perspectiva educativa y valores; 2) la autonomía que necesita el o la docente para manejar su clase y 3) la centralidad del contexto en la práctica reflexiva.

Para Thornton (2005), no existe la práctica docente perfecta, pues el profesorado constantemente problematiza su quehacer para implementar cambios que mejoren los procesos de enseñanza. La reflexión del ejercicio docente no puede ser instruccional, pues no se reduce a un discurso o a una serie de pasos para alcanzarla, necesita ser pensada e investigada desde el aula de Estudios Sociales para que produzca las transformaciones y las reflexiones propias de este modelo conceptual.

Para Adler (1994), la reflexión en la formación de maestros y maestras implica facilitarles los marcos para pensar las conexiones entre la teoría y la práctica. Ella afirma:

To be a reflective practitioner is to make sense of one's professional thinking and actions. It means thoughtfully using knowledge that comes from research; and it also means developing knowledge from practice. Teacher education, in this context, involves preparing teachers to develop and use their professional judgment in the decision-making demanded in the day-to-day practice of teaching. (p. 52)

Por último, la utilidad de conectar la teoría con la práctica está en las decisiones del profesorado sobre el qué, el cómo y el para qué enseñar. Debido a las características de los contenidos que se enseñan en



Estudios Sociales, el profesorado debe ser capaz de analizar las distintas perspectivas sociopolíticas e históricas y no cerrar el currículo a contenidos estáticos e incuestionables (Mathison, 1994).

La historia que se investiga está abierta a nuevas interpretaciones y el o la docente de Estudios Sociales debería saber cómo utilizar ese conocimiento en el aula para promover el pensamiento crítico e histórico en sus estudiantes. El papel del currículo no se limita a su simple aplicación, el profesorado debe interpretarlo y tomar decisiones sobre los contenidos, los métodos, las finalidades y la evaluación.

Dicho esto, promover la práctica reflexiva en la formación inicial docente es una de las vías que permiten fomentar aprendizajes críticos y transformadores en los Estudios Sociales. Centrar las investigaciones de didáctica de la historia en el futuro profesor o en la futura profesora de Estudios Sociales es una apuesta para romper con la enseñanza de la historia o la geografía enciclopedista y promover el pensamiento crítico y la sensibilidad social desde el aula universitaria.

Conclusión

Desde los enfoques expuestos sobre la FID y las prácticas docentes, el profesorado no es un técnico o mediador de los procesos de enseñanza, son intelectuales que requieren una formación particular y que les permita aprender a tomar decisiones didácticas y curriculares, para que trasciendan una enseñanza bancaria de los Estudios Sociales. Lo anterior, implica fortalecer la competencia didáctica a través de la teoría y la epistemología de la didáctica de la historia, las ciencias sociales o las disciplinas de referencia.

Se ocupa de investigación y propuestas *que le permitan al estudiantado reconocerse como docentes*, más allá de los discursos sobre la historia, la geografía y la pedagogía. En este sentido, hay que profundizar en investigaciones sobre cómo enseñar a enseñar para que el estudiantado en formación adquiera la capacidad de leer entre líneas las intencionalidades de los currículos y de poder decidir sobre estos. Pero, además, ocupamos que aprendan un pensamiento crítico, histórico y creativo que les dé las herramientas para que desarrollen su



profesión desde la intelectualidad, la justicia social y el compromiso por un mundo mejor.

Armento (1996, 2000), nos ofrece un modelo teórico interactivo donde dialogan distintos actores y espacios de la formación docente. La reflexión de estas interacciones permite analizar lo que sucede en el aula y problematizarlo en función de las prácticas docentes reflexivas.

En este sentido, requerimos investigaciones en el área de los Estudios Sociales que problematicen: ¿qué caracteriza las prácticas de profesoras y profesores nóveles? ¿Cuáles finalidades se persiguen con la enseñanza de la historia? ¿Se logran? ¿Cómo y por qué? ¿Desarrollan el pensamiento crítico con sus estudiantes? ¿Cuál es la relación con la FID, las prácticas docentes y los currículos? ¿Cómo construir programas de formación que posicionen a las y los docentes desde la intelectualidad y la justicia social?, para de esta forma disminuir la brecha entre la universidad y la escuela.

Por tanto, requerimos construir desde el aula modelos que se contextualicen a la realidad latinoamericana y que la expliquen desde sus dimensiones socioculturales, para construir debates sobre la formación inicial que impacten la docencia. Sobre este tema hay estudios que han abierto la discusión (Monroy, 2016; Davini, 2010 y 2018,), pero se requieren más datos de lo que sucede, tanto en el aula universitaria como en la escolar.

Consideramos que tanto la categoría de FID como la de prácticas docentes deben situarse e investigarse desde el aula. En este espacio, surgirá la teorización que requerimos para pensar: ¿cómo enseñamos a enseñar? Los modelos teóricos que mejor explican este tema partieron siempre del dato empírico (Adler, 1991; Armento, 1996) y de la reflexión sobre las investigaciones y los debates de su época.

Aportar nuevas ideas y construir marcos teóricos requiere de colaboraciones en el nivel regional, pues los problemas sobre la enseñanza son, cada vez más, globales; por tanto, las alternativas para mejorarlos también han de surgir de la suma de experiencias investigativas.

En Iberoamérica, la FID es una categoría que está teniendo un amplio desarrollo y se ha investigado a partir de contextos específicos, por lo cual, necesitamos profundizar: ¿qué se está investigando? ¿Cómo se está haciendo? ¿Para qué se hace? ¿Cuáles son las alternativas que se



proponen a la formación inicial? ¿Cómo se implementan esas alternativas y cuáles son sus resultados? Esto dará pie al trabajo en conjunto, entre redes o grupos de investigación que estén interesados en ampliar el debate y generar nuevas ideas y nuevos marcos teóricos en la formación inicial.

En esta línea, proponemos proyectos de investigación en el nivel regional, que comparen la FID desde distintos contextos. Las semejanzas y las diferencias que se ubiquen serán un buen punto de partida para proponer otras formas de enseñar la didáctica, la historia y la geografía a las y los docentes en formación inicial.

En el campo de los Estudios Sociales para Centroamérica, se necesita investigar en distintas áreas. En este sentido, situamos a los Estudios Sociales dentro de la didáctica de las ciencias sociales, la didáctica de la historia y de la geografía, pues estos marcos nos dan una base teórica y metodológica para pensar el desarrollo de programas de investigación y agendas de trabajo que generen nuevos conocimientos sobre la enseñanza de lo social.

Referencias bibliográficas

- Adler, S. (1991). The education of social studies teachers. En Shaver, J. (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning. A project of the National Council for the Social Studies* (pp. 210-221). McMillan.
- Adler, S. (1994). Reflective Practice and Teacher Education. En Ross, E. W. (Ed.), *Reflective Practice in Social Studies* (pp. 51-58). National Council for the Social Studies.
- Adler, S. (2008). The education of social studies teachers. En Levstik, L. (Ed.), *Handbook of research in Social Studies* (pp. 329-351). Routledge.
- Armento, B. (1986). Research on teaching Social Studies. En Wittrock, M. C. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 942-952). Macmillan.
- Armento, B. (1991). Changing conceptions of research on the teaching of social studies. En Shaver, J. (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning. A project of the National Council for the Social Studies* (pp.185-196). McMillan.



- Armento, B. (1996): *The professional development of social studies educators*. En Sikula, J. et ál. (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 485-502). McMillan.
- Armento, B. (2000). El desarrollo profesional de los profesores de Ciencias Sociales. En Pagès, J., Estepa, J. y Travé, G. (Eds.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 19-39). Universidad de Huelva.
- Benejam, P. (2004). Las finalidades de la educación social. En Benejam, P. y Pagés, J. (Coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 31-51). Universitat de Barcelona.
- Chávez, C. y Pagès, J. (2017). Didáctica de la historia y enseñanza del pensamiento histórico en formación inicial de docentes de secundaria de Chile. En Martínez, R., García, R. y García C. R. (Coords.), *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 73-82). Universidad de Córdoba y Asociación Universitaria de Profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Chávez, C. y Pagès, J. (2019). Habilidades de pensamiento histórico desarrolladas por estudiantes de formación inicial del profesorado de historia de Chile. En João, M., Días, A. y De Alba, N. (Coords.), *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp.776-788) Escola Superior De Educação.
- Davini, M. C. (2010). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Davini, M. C. (2018). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Giroux, H. (1997a). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Mathison, S. (1994). Critical Reflection on Classroom Practice: teaching as a Investigate Activity. En Ross, E. W. (Ed.), *Reflective Practice in Social Studies* (pp. 23-28). National Council for the Social Studies.
- Monroy, F. (Coord.). *Temas de formación docente. Reflexiones, diálogos y propuestas*. CAPUB.
- Pagès, J. (1994). “La didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum de historia y la formación del profesorado”. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 38-51.
- Pagès, J. (2008). Formar profesores de historia en España: cuando Clío se resiste al cambio. El caso de la Universidad Autónoma de Barcelona. En Zamboni, E. y Fonseca, G. (Orgs.), *Espaços de formação de professor de historia* (pp. 45-76). Ed. Papirus.



- Pagès, J. (2009b). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (7), 69-91.
- Pagès, J. (2012a). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. *Nuevas Dimensiones. Revista Electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 5-14.
- Pagès, J. (2018). Aprender a enseñar historia. Las relaciones entre la historia y la historia escolar. *Trayectorias universitarias*. 4(7), 53-59.
- Pinar, W. (2019). *What is curriculum Theory?* Routledge.
- Ramírez, J. (2020). *Dar sentido al pasado: el pensamiento histórico en la formación inicial docente* [Tesis de doctorado]. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Ramírez Achoy, J. y Pagès, J. (2019). Pensar históricamente en la Universidad: ¿Cómo aprende historia el futuro profesorado de Estudios Sociales? En João, M., Días, A. y De Alba, N. (Coords.), *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp.789-798). Escola Superior De Educação.
- Ross, E. W. (1987). Teacher Perspective Development: A Study of Preservice Social Studies Teachers. *Theory and Research in Education*, 4 (XV), 225-243.
- Ross, E. W., Mathison, S. y Vinson, K. (2014). Social Studies Curriculum and Teaching in the Era of Standarization. En Ross, E. W. (Ed.), *The Social Studies Curriculum. Purposes, Problems and Possibilities* (pp. 25-50). Suny Press.
- Schiro, M. (2013). *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*. SAGE
- Shaver, J. (Ed.). (1991). *Handbook of research on social studies teaching and learning. A project of the National Council for the Social Studies*. McMillan.
- Thornton, S. (1991). Teacher as Curricular- Instructional Gatekeeper in Social Studies. En Shaver, J. (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning. A project of the National Council for the Social Studies* (pp. 337-248). McMillan.
- Thornton, S. (1994). Perspectives on Reflective Practice in Social Studies Education. En Ross, E. W. (Ed.), *Reflective Practice in Social Studies* (pp. 5-12). National Council for the Social Studies.
- Thornton, S. (2005). *Teaching Social Studies That Matters. Curriculum for Active Learning*. Teachers College Press.
- Valencia, L. (2014). *Aprender a ser profesor y profesora de Historia. Los propósitos de la enseñanza en la formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales*



- de la Universidad de Santiago de Chile* [tesis doctoral]. Doctorado en Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Valencia, L. (2016). Aprender a ser profesora y profesor de historia y ciencias sociales. Los propósitos de la enseñanza en la formación inicial. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (15), 75-87.
- van Hover, S. (2008). The professional development of social studies Teachers. En Levstik, L. y Tyson, C. (Eds), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 352-372). Routledge.
- Vinson, K. (1998). The “Traditions” Revisited: Instructional Approach and High School Social Studies Teachers. *Theory & Research in Social Education*, 26(1), 50-82. DOI: <https://doi.org/10.1080/00933104.1998.10505834>.