LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO Y LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: REPRESENTACIONES SOCIALES, DISEÑO DE CLASES Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA[1]

Initial Teacher Training and Education for Citizenship: Social Representations, Design of Classes and Teaching Practices

Gustavo A. González Valencia[2]
Integrante GREDICS
Universitat Autònoma de Barcelona
gustavoalonsogonzalez@yahoo.com

Recibido: 25.04.2013 / Aceptado: 10.06.2013

Resumen. El presente trabajo muestra los hallazgos de una investigación cualitativa sobre las representaciones sociales que acerca de la educación para la ciudadanía tenían un grupo de profesores de ciencias sociales en formación (que cursaban el último año al tiempo en que realizaban el prácticum). El trabajo desveló las representaciones, indagó en la manera en que se reflejaban en el diseño de las clases y de las prácticas de enseñanza. La investigación fue realizada con 50 estudiantes en una titulación de una universidad pública de Colombia. En el proceso se realizó una propuesta de formación en temas de educación para la ciudadanía. La investigación muestra que las representaciones sociales son heterogéneas y que se reflejan de manera diferente en el diseño y las prácticas de enseñanza, y muestra en algunos casos la existencia de contradicciones, continuidades y rupturas. El artículo finaliza haciendo algunas sugerencias y proponiendo ideas para el debate.

Palabras clave. Representaciones, prácticum, prácticas de enseñanza, propuesta de formación, profesorado en formación.

Abstract. This paper presents the findings of a qualitative research on social representations about citizenship education in a group of students teacher of social studies who were in the final year of training, time in doing the practicum. The work revealed the representations and tracked as they are reflected in the design of the classes and teaching practices. The research was conducted with 50 students in a degree in a public university in Colombia. In the process there was a proposal for training in education for citizenship. Research shows that social representations are heterogeneous and reflected differently in the design and teaching practices, and in some cases show the existence of contradictions, continuities and ruptures. The article concludes with some suggestions and proposing ideas for discussion.

Keywords. Representations, preservice stage, teaching practices, training proposal, student teacher.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo da cuenta de una investigación cualitativa acerca de la formación inicial del profesorado de ciencias sociales en temas de educación para la ciudadanía. De manera concreta se indagaron las representaciones sociales que sobre este ámbito de las ciencias sociales tenían los estudiantes que estaban en el último año de su formación para profesor, periodo en el que realizaban el prácticum. La investigación se hizo en una titulación que forma profesores de ciencias sociales en una universidad pública de Colombia. El trabajo de campo se realizó durante un cuatrimestre académico, tiempo en el que se llevó a cabo un programa de formación en temas relacionados con la educación para la ciudadanía. Esto permitió desvelar y hacer un seguimiento de la estructura, el contenido de las representaciones sociales[3] (Araya, 2002; Rodríguez, 2007) y la manera en que estas se reflejaron en las prácticas de enseñanza.

La investigación partió del reconocimiento de que la formación de ciudadanos es la finalidad central de la enseñanza obligatoria, en la cual las ciencias sociales tienen una responsabilidad central.

La formación inicial del profesorado ha sido una de las líneas de investigación más prolíficas en la didáctica de las ciencias sociales. Acerca de esta existe una amplia

producción bibliográfica, investigaciones e innovaciones. Sin embargo, el profesorado en formación continúa expresando que existe una brecha entre los discursos y las prácticas de la universidad y lo que sucede en la enseñanza, en las aulas. También señala de manera reiterada que es en la práctica donde se aprende a ser profesor.

En este trabajo se preguntó qué representaciones tiene sobre la educación para la ciudadanía el profesorado en formación y cómo se refleja esto en las prácticas de enseñanza. La investigación fue de carácter cualitativo y empleó métodos mixtos en la recolección y el análisis de la información.

Los hallazgos del trabajo muestran la existencia de unas representaciones sociales heterogéneas que se reflejan de manera diferencial en el diseño de las clases y las prácticas de enseñanza. El artículo finaliza con algunas propuestas para el debate y la cualificación de la formación del profesorado.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES: UNA MIRADA GENERAL

La mayoría de las investigaciones sobre la formación inicial del profesorado de ciencias sociales parten del reconocimiento de que es una fase sensible en la que se pretenden proporcionar los conocimientos —generales y específicos— y desarrollar las competencias profesionales para ser profesor del área (Liston, 2003; Pagès, 2002b). A pesar de la numerosa investigación acumulada, aún se sabe poco del impacto de la formación en las prácticas iníciales de los profesores de ciencias sociales (Adler, 2008; Avery, 2010).

Adler (2008) realizó un estado de la cuestión de las investigaciones sobre la formación inicial del profesorado. En él revisó los trabajos realizados entre 1994 y 2005 en Estados Unidos. Su investigación se centró en las siguientes cinco cuestiones:

- What are current practices in social studies teacher education and what impact do they have on preservice teacher beliefs, attitudes, and practices?
- What do we know about the beliefs and attitudes of social studies teacher candidates and teachers, and what do we know about factors that may contribute to a restructuring of those beliefs and attitudes?
- What do we know about the content knowledge and the development of pedagogical content knowledge of social studies teacher candidates?
- What is known about social studies teacher educators, and what can be learned from self-studies conducted by teacher educators?
- How have policy initiatives and politic affected teacher education programs and participants? (Adler, 2008: 333)

La investigadora señala que en Estados Unidos «while these programs [de formación inicial del profesorado] followed the National Council for the Social Studies (NCSS) standards for teacher preparation, which called for some course work across the social sciences, most teacher candidates had deficiencies in their course work in some areas» (Dumas, 1993 en Adler, 2008: 334). Esta preocupación se puede hacer extensiva a diferentes contextos, entre los que se pueden mencionar Colombia y España, donde el excesivo interés por cumplir con las exigencias de las instituciones de acreditación, así como por defender parcelas específicas del conocimiento, llevan a rupturas o vacíos en la formación del profesorado de ciencias sociales.

A partir de este estudio se concluye que ha habido un avance importante en la indagación sobre cuestiones generales, pero en menor medida respecto a lo que sucede en las prácticas de enseñanza. Lo anterior lleva a preguntarse cómo se ha modificado la formación inicial a partir del aparente cambio en las finalidades y estructuras curriculares y cuáles son los conocimientos y experiencias de los nuevos profesores de ciencias sociales en relación con la educación para la ciudadanía.

Las investigaciones sobre la formación inicial del profesorado se pueden clasificar en tres grupos:

- El primer grupo tiene una mayor orientación teórica y ha indagado las representaciones que sobre finalidades de la enseñanza, el aprendizaje del área, los conceptos o las competencias específicas tiene el profesorado de ciencias sociales en formación inicial. Estas investigaciones representan el grupo con mayor peso.
- En el segundo, se incluyen las investigaciones que abordan de manera directa lo que sucede en las prácticas iniciales de enseñanza.
- El tercer grupo estudia los aspectos relativos a los conocimientos o representaciones de estudiantes sobre contenidos concretos y lo que sucede en las prácticas de enseñanza. Estas investigaciones intentan determinar los posibles cambios que se pueden generar en las representaciones iniciales como consecuencia de las prácticas. Es necesario señalar que este grupo es el minoritario.

A la anterior clasificación es necesario añadir el matiz asociado a los niveles de escolaridad y la estructura de la

formación: maestros de primaria con formación y actividad profesional generalista, y profesores de secundaria y de bachillerato centrados en el conocimiento disciplinar.

Según Adler (1991, 2008) la mayoría de las investigaciones que revisó solo indagan en lo que se piensa y son pocas las que intentan hacer un seguimiento a lo que se dice, se piensa y finalmente se hace en las prácticas de enseñanza. Lo anterior lleva a plantear la necesidad de realizar estudios que trasciendan la mirada teórica e indaguen en lo que sucede en la enseñanza, que es donde reside la esencia y la relevancia de los planteamientos didácticos.

Para España, Pagès plantea que algunos de los intereses que han movilizado la investigación sobre la formación inicial están relacionados con los siguientes planteamientos: «¿en qué consiste preparar para ser profesor o profesora de historia?, ¿qué significa formar las competencias en didáctica de la historia de los futuros profesores? […] ¿Qué sabemos sobre la formación inicial de los profesores y las profesoras de historia?, ¿cuáles son las concepciones de los futuros profesores de historia sobre su enseñanza? […], ¿cuál es el impacto de la práctica en la construcción de su competencia didáctica?, ¿qué relaciones tiene con la formación teórica?» (Pagès, 2004: 158). De las referencias de Adler (2008) y Pagès (2004) se infiere que uno de los aspectos que se ha investigado poco es la transición entre la formación inicial y las primeras prácticas.

En las investigaciones, el panorama se reduce cuando se trata de estudios con mayor grado de concreción, como en este caso la educación para la ciudadanía. Es importante señalar que, tanto en el contexto anglosajón como en el español, hay pocas investigaciones que indaguen sobre las representaciones, el diseño de la clase y las prácticas de enseñanza en la formación inicial de los y las docentes.

Es pertinente señalar algunos aspectos sobre la formación del profesorado en Colombia. Esta se realiza en licenciaturas específicas. La estructura de estas está integrada por tres componentes: *a*) el disciplinar —fundamentalmente geografía e historia—, *b*) el pedagógico, el didáctico y curricular y, *c*) el investigativo. Esta formación tiene una duración de cinco años. En este periodo de tiempo los futuros profesores llevan a cabo un determinado número de horas de observación de clases y, en el último curso, prácticas de enseñanza en la educación secundaria.

¿Qué se ha investigado sobre la formación del profesorado?

La investigación sobre la formación del profesorado incluye diversos ámbitos. Así, por ejemplo, Adler y Goodman (1983) estudiaron las finalidades que para los docentes en formación tiene la enseñanza de los estudios sociales. Ross (1987) investigó acerca de la actitud del profesorado hacia la enseñanza de los estudios sociales. Dinkelman (1999) desarrolló una investigación sobre las concepciones del profesorado en formación sobre ciudadanía democrática. Pagès (1999) analizó las representaciones del profesorado acerca de la formación didáctica. Virta (2002) llevó cabo un estudio acerca de las creencias de los estudiantes de profesorado sobre la enseñanza de la historia. Bravo (2002) investigó dos programas de formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales. Vásquez (2004) indagó el conocimiento y la preparación profesional del profesorado en aspectos pedagógicos y disciplinarios. Llobet (2005) investigó acerca de la formación de los maestros de primaria en didáctica de las ciencias sociales. Santisteban (2005) indagó las representaciones sociales del tiempo histórico en maestros en formación. Y, por último, Jara (2010) realizó un estudio sobre la enseñanza del pasado reciente con profesores en formación y durante su primer año de actividad profesional.

La mayoría de estas investigaciones indagan aspectos amplios dentro de las ciencias sociales. Solo los trabajos de Dinkelman (1999), Santisteban (2005) y Jara (2010) intentan dar cuenta de un concepto específico como es la ciudadanía democrática, el tiempo histórico o una categoría más amplia como es la enseñanza del pasado reciente en Argentina. No obstante, únicamente Santisteban (2005) y Jara (2010) hacen el recorrido desde las representaciones hasta las prácticas de enseñanza. Algunas de las conclusiones de la investigación del primero son:

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

Asimismo, Jara (2010) muestra que el conocimiento del contenido específico no proviene solo de la formación inicial, sino también de los aprendizajes construidos durante la enseñanza obligatoria, y que las prácticas de enseñanza corresponden a esquemas rutinarios sistematizados en la propia experiencia de aprendizaje de la enseñanza de la historia.

Los estudios evidencian la necesidad de indagar las representaciones que tiene el profesorado en formación y conectarlas con lo que sucede en el aula. Seguir este

continuo es una manera de avanzar en la reducción de la brecha entre los discursos, el pensamiento y la acción que cuestionan el profesorado en formación (PeF).

La educación para la ciudadanía en la formación del profesorado

La educación para la ciudadanía es un ámbito de las ciencias sociales que ha estado presente de diferentes maneras y con distinta intensidad en la enseñanza obligatoria (Audigier, 2002). En los últimos quince años se ha generado un interés creciente por esta área (Santisteban y Pagès, 2007) y una de las razones es la preocupación por la poca o baja participación o compromiso ciudadano de los adolescentes y jóvenes. Sobre la educación para la ciudadanía se han hecho estudios para conocer el nivel de conocimiento cívico de los adolescentes y jóvenes; una muestra son las pruebas relativas a este tipo de conocimiento y realizadas por la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) (1999[4], 2009[5]). Pero en pocas ocasiones se han estudiado las representaciones que tiene el profesorado y, mucho menos concretamente con el que está en formación.

En el estudio del conocimiento cívico realizado por la IEA (1999 y 2009) se incluyó un cuestionario que contestaron profesores responsables de esta asignatura. Los resultados de las preguntas sobre las finalidades, los métodos o las estrategias que emplean para la enseñanza muestran una brecha entre las concepciones y las posibles prácticas de enseñanza. Por su parte, Lee y Fouts (2005) se aproximan a conclusiones similares. Es importante señalar que ambos estudios son análisis estadísticos y no entran en el aula de clase.

Por su parte, Evans (2006) indagó las concepciones que tenía el profesorado responsable de enseñar educación para la ciudadanía en Canadá y Reino Unido. En sus hallazgos encontró una tendencia hacia una concepción ecléctica de la asignatura, que integraba desde lo tradicional hasta lo crítico. Las prácticas del aula tendían a ser variadas y correspondían a la concepción que tuviera el profesor, pudiendo ir desde prácticas asociadas a la instrucción cívica hasta las interesadas por atender la diversidad social y cultural. Una consideración que ayuda a comprender la última tendencia puede ser el marcado interés que existe en estos dos países por reconocer y atender la diversidad cultural. Esta investigación es un referente directo porque indaga las concepciones y accede al aula de clase. Seguir este continuo aporta información relevante para la investigación en didáctica de las ciencias sociales.

En Colombia, Sánchez (2006) realizó un estudio sobre las concepciones acerca de la ciudadanía intercultural del profesorado en activo. En este abordó tres componentes: las actitudes hacia la ciudadanía democrática, el diseño de las clases y las prácticas. Las conclusiones se quedan en planteamientos generales sobre las actitudes y las valoraciones que tiene el profesorado sobre la importancia de la educación para la ciudadanía intercultural y dan poca información sobre las implicaciones didácticas.

Sobre el profesorado en formación, se puede mencionar el trabajo de Dinkelman (1999), quien hizo una investigación sobre las concepciones de cinco estudiantes de último año acerca de la ciudadanía democrática. El estudio concluyó que, para dos de ellos, la ciudadanía democrática era algo externo a la enseñanza de las ciencias sociales, mientras para el resto tenía una estrecha relación. Una segunda conclusión fue que las concepciones cambiaron en la medida que los estudiantes realizaban las prácticas de enseñanza. Es importante señalar que esta investigación solo indagó las concepciones y no observó las prácticas de enseñanza.

McCall (1995) y Smith (2000) abordaron la influencia de una formación relativa a la diversidad cultural en futuros profesores de ciencias sociales. Estos investigadores encontraron que era factible modificar las creencias y los conceptos, pero también que las representaciones no lograban materializarse en las prácticas de enseñanza. De su investigación es relevante resaltar la influencia del bagaje generado en la enseñanza obligatoria sobre el tema investigado.

Es pertinente indicar que han sido numerosas las investigaciones sobre el pensamiento, las creencias, las concepciones, etc., del profesorado en activo sobre diferentes temas de la enseñanza de las ciencias sociales. En este sentido, es reconocido el trabajo de R. W. Evans (1991) sobre las concepciones de los profesores acerca de la historia. Este fue un trabajo innovador y útil para la investigación en didáctica de las ciencias sociales. Mostró que identificar las concepciones permite tener un marco de referencia para comprender las decisiones didácticas y las prácticas de enseñanza que realiza el profesorado. El interés por indagar las representaciones sociales está en reconocer que el «conocimiento base y la ideología de los profesores de historia están directamente relacionados con su planificación y su enseñanza interactiva» (Pagès 2002a: 214).

LA INVESTIGACIÓN: PROPUESTA METODOLÓGICA

La investigación fue realizada con 50 estudiantes de profesorado de ciencias sociales de una universidad

pública de Colombia durante cuatro meses. En este tiempo se elaboró y llevó a la práctica una propuesta de formación sobre aspectos asociados a la educación para la ciudadanía, pudiéndose desvelar con mayor profundidad las representaciones, haciendo un seguimiento del alumnado e identificando la manera como se proyectan sus representaciones en el diseño de las clases y las prácticas de enseñanza. La formación tuvo una duración de 24 horas distribuidas en un cuatrimestre.

El propósito de la formación fue generar un espacio para la discusión, la reflexión y el aprendizaje alrededor de la educación para la ciudadanía y las competencias ciudadanas. La propuesta tuvo tres ejes, los cuales se encuadran en una perspectiva crítica de la sociedad y de sus implicaciones en las prácticas de enseñanza (Benejam, 2001): *a*) la educación para la ciudadanía; *b*) las competencias ciudadanas, y *c*) la educación para la ciudadanía y las competencias ciudadanas desde las ciencias sociales.

En los diversos encuentros de formación se emplearon estrategias como lecturas críticas y comentarios de textos, estudios de caso (de la experiencia del *prácticum*), grupos de discusión, visitas a páginas web, y talleres de preguntas y respuestas abiertas.

Las técnicas de recolección y análisis de la información se enmarcaron en los métodos mixtos (Teddlie y Tashakkori, 2009). Las técnicas para la recolección de la información fueron: el cuestionario estructurado, la entrevista en profundidad, el grupo focal y los productos obtenidos durante la formación. Para el análisis de los datos se emplearon la estadística descriptiva, el análisis de discurso y el análisis de contenido, siguiendo los planteamientos de la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002). El planteamiento teórico para el análisis de la información tomó como referencia los planteamientos de Habermas (1966) sobre los intereses que guían la generación de conocimiento en las ciencias sociales y que son: el técnico, el práctico y el emancipatorio. La perspectiva que guió el análisis fue la socioantropológica (Miles y Huberman, 1999), en la que un elemento relevante es el contacto del investigador con el entorno que investiga.

Los datos con los que se hizo el análisis provienen de 50 cuestionarios (realizados al inicio y al final de la información), 18 entrevistas en profundidad, 1 grupo focal y la revisión de 12 dosieres de diseño de las clases.

ALGUNOS HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

Sobre las representaciones sociales acerca de la educación para la ciudadanía

Las representaciones sociales sobre la educación para la ciudadanía que tiene el Profesorado en Formación (PeF) son heterogéneas. Esta diversidad se ve reflejada en los componentes estructurales y de contenido (teóricos) de las mismas. Estos dos aspectos se vieron en los diferentes momentos, actividades y productos de la investigación y de la propuesta de formación. De la misma manera, se vieron reflejados en el diseño de las clases, momento en el que se da una transición entre las representaciones y las prácticas de la enseñanza. Estos hallazgos van en la misma línea de lo planteado por Adler y Goodman (1983) y Santisteban (2005).

La diversidad en el contenido de las representaciones sociales se refleja en que se pueden encontrar referencias a diferentes tradiciones epistemológicas y teóricas de las ciencias sociales. Estas pueden ir desde la positivista a la crítica y, en algún caso, a la posmoderna. Esta diversidad de contenido en las representaciones va en la misma línea de algunas conclusiones planteadas por Adler y Goodman (1983), Dinkelman (1999) y Evans (2006).

Para hacer una clasificación de las representaciones sociales sobre la educación para la ciudadanía se tomaron como referencia los intereses que Habermas (1966) le confiere a la generación de conocimiento en las ciencias sociales. La mayoría del grupo tendía a encontrarse entre una perspectiva práctica y otra crítica. Es necesario señalar que en muchos casos se dan puntos de transición o sincretismos entre un interés y otro. Esto se diferencia de lo planteado por Adler y Goodman (1983) y Dinkelman (1999) cuando plantearon tipologías o una clasificación cerrada. Los hallazgos en este sentido se acercan más a lo planteado por Santisteban (2005).

En términos de aquello que se entiende como educación para la ciudadanía, la variedad de representaciones va desde aquellos que piensan que se trata de: *a*) educar en normas de urbanidad y buen comportamiento;[6] *b*) una educación en valores; *c*) enseñar leyes y normas jurídicas, y *d*) asociar a la formación de un sentido crítico, político y de participación social. Es necesario señalar que los PeF que hacían referencia a la educación en valores asociaban éstos al catolicismo o al cristianismo y en ningún caso a una perspectiva laica.

Durante la sesiones de formación se hicieron preguntas sobre conceptos específicos como ciudadanía o política. Las respuestas de los PeF ponían de relieve que poseían una idea general de lo que eran estos conceptos, pero tenían dificultades para definirlos con claridad. En algunos casos los asociaban a una perspectiva técnica, es decir, relacionaban la ciudadanía con la posesión de un documento de identificación y con el hecho de poder votar en las elecciones o se referían a la política como el gobierno del Estado o los partidos políticos. Estas respuestas reflejaban en algunos casos la existencia de contradicciones entre las representaciones que tenían sobre la educación para la ciudadanía y los conceptos específicos. Se puede afirmar, pues, que existen contradicciones o rupturas entre la representación social que tenían sobre la educación para la ciudadanía y los conceptos. A modo de ejemplo se puede decir que la representación podía corresponder a una perspectiva práctica de las ciencias sociales, mientras la definición de algunos conceptos lo hacía con una perspectiva técnica o instrumental. Este tipo de contradicciones reflejan la necesidad de trabajar de manera concreta sobre estos aspectos.

Sobre las propuesta de formación

Al iniciar la formación y el cuatrimestre se comprobó que las representaciones estaban más cerca de las perspectivas positivistas o prácticas, pero al finalizar el curso se aproximaron a la perspectiva práctica o crítica. Lo anterior se vio reflejado en la calidad de las reflexiones elaboradas por los estudiantes de profesorado en las actividades y algunas respuestas a preguntas realizadas en la formación. En este sentido se puede decir que una propuesta de formación en temas de educación para la ciudadanía como la realizada puede contribuir a generar algunos cambios en las representaciones sobre contenidos relativos a esta materia y en aspectos generales de la formación en didáctica de las ciencias sociales. Los PeF también manifestaron que eran más conscientes de la importancia de abordar con mayor profundidad el tema y lo empezaron a hacer en el diseño y las prácticas de enseñanza.

La formación realizada mostró la importancia de tratar de desvelar las representaciones sociales del PeF y las líneas de continuidad y ruptura que pueden tener entre las representaciones, el diseño de las clases y las prácticas de enseñanza. Desvelar y comprender esto puede llevar a identificar necesidades específicas en la formación y resolver problemas de esta. Evidenciar lo anterior puede emplearse como una estrategia concreta para desarrollar mayores niveles de reflexión sobre las representaciones y su repercusión en las prácticas de la enseñanza. En última instancia, es fundamental para formar profesionales reflexivos (Schön, 1992).

Sobre el diseño de las clases

Uno de los aspectos más interesantes de la investigación está relacionado con la transición de la representación social a las prácticas de enseñanza, es decir, aquello referido al diseño de las clases y las decisiones didácticas que toma el profesorado en formación antes de las prácticas de enseñanza. En la mayoría de los casos, las representaciones se ven reflejadas en el diseño, pero esto no significa que lleguen a las prácticas de enseñanza.

En el diseño intervienen algunos factores que explican cómo se concretan las representaciones sociales. Son los siguientes: *a*) lo que demanda la universidad; *b*) la experiencia como alumno; *c*) la valoración de las estrategias que sus profesores utilizaron con éxito; *d*) lo aprendido en la formación didáctica; *e*) los textos escolares, y *f*) la experiencia de otros PeF. A partir de estos seis elementos se identifican, diseñan o rediseñan las clases. Estas referencias tienden a reafirmar la lógica del ensayo y error planteada por Adler y Goodman (1983) y Adler (1991), y muestran la influencia de la experiencia como alumnos en las prácticas de enseñanza.

En el diseño de las clases merece una mención especial el uso de los textos escolares. En la investigación se encontró el peso e influencia que tienen éstos en el diseño de las clases. Al indagar los criterios que seguían para elegir uno u otro texto, los PeF manifestaban dos razones básicas: la recomendación del profesor titular o la facilidad de acceso al texto. En ningún caso dieron razones cercanas a un criterio académico. Esto, en algunos casos, aproxima al PeF a ser un técnico del libro y no un profesional de la enseñanza.

Sobre las prácticas de enseñanza

Un aspecto relevante de la investigación fueron las referencias a cómo eran las prácticas de enseñanza de los PeF. La lógica que las guía tiende a ser de tres tipos: *a*) los PeF siguen los lineamientos definidos por el instituto; *b*) los PeF conocen los lineamientos del instituto y tratan de seguirlos; *c*) los PeFs conocen los lineamientos, pero los adaptan a sus intereses y a lo que consideran que sus alumnos necesitan. En la investigación se encontró que la preferencia por una u otra lógica está asociada a los grados de libertad y autonomía que poseen los PeF. En este sentido, a más grados de libertad y autonomía concedidos por el instituto, las representaciones sociales son más cercanas a la perspectiva crítica. Es decir, que

en los PeF que asocian la educación para la ciudadanía con un horizonte político, las prácticas están asociadas a la tercera alternativa. Por el contrario, a menos grados y representación social asociada a la perspectiva técnica, se tiende a seguir la primera opción.

La influencia de la libertad y la autonomía es diferente en el diseño y las prácticas de enseñanza, porque estos dos aspectos se ven influenciados por la estructura y el contenido de la representación que tienen los PeF sobre la educación para la ciudadanía; es decir, tiende a existir una asociación entre el tipo de representación y el grado de autonomía y libertad del PeF.

Sobre la metodología de la investigación

En términos de la metodología de la investigación, se puede decir que en la identificación de las representaciones, su contenido y estructura, el análisis cuantitativo y cualitativo hicieron aportes de manera diferencial. En el primer momento, el análisis cuantitativo contribuyó a identificar las estructuras de las representaciones, sus descriptores básicos. El análisis cualitativo permitió desvelar el contenido de las mismas. Esto muestra la pertinencia de utilizar métodos mixtos en las investigaciones en didáctica de las ciencias sociales, especialmente en aquellas que intentan identificar la estructura de las representaciones y hacer un seguimiento de ellas en el aula de clase.

IDEAS PARA CONTINUAR LA INVESTIGACIÓN Y EL DEBATE

La investigación permitió desvelar algunos aspectos relevantes asociados a la formación inicial del profesorado en temas de educación para la ciudadanía, así como en otros de carácter general que intervienen en la enseñanza de las ciencias sociales. A partir de lo anterior, es pertinente plantear algunas ideas para continuar el debate y la investigación en estos ámbitos.

¿Cuáles son las nuevas preguntas? Parecería que la tendencia es hacer indagaciones con un mayor grado de concreción en categorías o contenidos específicos de la enseñanza de las ciencias sociales. Por otro lado, se debería pasar de investigaciones de carácter «teórico» a otras que conecten las representaciones con las prácticas de enseñanza. Aún se encuentran investigaciones que se quedan en el nivel teórico y no acceden a las prácticas de enseñanza. ¿Cómo se puede desvelar la relación entre prácticas de enseñanza y aprendizaje si no se accede al aula de clase? Es necesario investigar para acortar la brecha entre estas dos dimensiones.

En términos de la formación inicial, es necesario incluir o fortalecer en las titulaciones la presencia de créditos, contenidos o asignaturas que traten de reducir la fragmentación y la separación de las disciplinas sociales. Esto asume una relevancia especial cuando se trata de enseñar hechos o contenidos que desbordan a la historia o la geografía. El desarrollo de competencias didácticas en esta dirección continúa siendo una tarea pendiente.

Es necesario que el profesorado comprenda que la enseñanza de los hechos sociales se debe hacer desde la perspectiva analítica de las áreas de referencia y, de manera paralela, tiene que desarrollar los conocimientos didácticos para su aplicación. Porque la enseñanza de las ciencias sociales no solo consiste en enseñar contenidos específicos. El desarrollo de una perspectiva analítica puede llevar a una mayor riqueza explicativa y de comprensión de los hechos sociales por parte de los alumnos.

Sería pertinente fortalecer la formación específica y explícita en temas de educación para la ciudadanía. La investigación demostró por un lado, que la formación exclusiva en las disciplinas tradicionales (historia y geografía) no es suficiente para que el profesorado en formación comprenda la relación de estas con la educación para la ciudadanía. Por otro lado, el estudio evidenció que un programa de formación contribuye a que las representaciones sociales sobre este ámbito sean más sólidas y estructuradas, así como a desarrollar sus implicaciones didácticas.

En un país como Colombia, o en contextos similares, es necesario que los PeF no asocien la educación para la ciudadanía solo con hechos de actualidad. Este tipo de educación ha de trascender las coyunturas sociales y debe corresponder al propósito del desarrollo de pensamiento crítico y la participación.

La enseñanza de conceptos como ciudadanía, democracia, política, etc. debe llevar a desvelar la existencia de las desigualdades y conflictos sociales. Es necesario que la reflexión esté orientada a la búsqueda de una mayor justicia social. Este compromiso asume especial interés en un país como Colombia, donde existen profundas desigualdades sociales, exclusión política, concentración de la riqueza, etc. En esta dirección, el propósito de la enseñanza de las ciencias sociales y, de manera específica, de la educación para la ciudadanía debe ser contrasocializadora.

Sería pertinente que los PeF reflejen en el diseño de las clases de manera concreta cómo el contenido que deben enseñar contribuye a la formación democrática de los

alumnos. Esto puede contribuir a que estos comprendan con mayor profundidad las relaciones que existen y se pueden construir entre la enseñanza de las disciplinas de referencia del área y la educación para la ciudadanía.

La investigación reflejó que durante el *prácticum* sería adecuado proporcionar a los PeF un mayor nivel de autonomía y libertad en el diseño y las prácticas de enseñanza. Los PeF con mayores niveles de autonomía y libertad elaboraron mejores reflexiones sobre sus prácticas de enseñanza, lo que es un indicador de los beneficios que puede generar en la línea de cualificar las prácticas de enseñanza y formar un profesorado reflexivo.

Sería pertinente preguntarse cómo influyen las representaciones que tiene el profesor sobre conceptos asociados a la educación para la ciudadanía y las representaciones que construyen los alumnos y luego indagar en ello. Podría ser una manera de acercar al profesorado en formación a entender la relación que existe entre sus representaciones, las prácticas de enseñanza y el aprendizaje del alumnado. Lo anterior puede contribuir a evidenciar y comprender algunos aspectos que facilitan o dificultan el aprendizaje de los contenidos sociales. Esta relación continúa siendo una caja negra sobre la que es necesario investigar y asume una especial relevancia si se desea formar profesionales reflexivos.

NOTAS

[1] Esta investigación fue realizada gracias al apoyo de una beca predoctoral de la Universidad Autónoma de Barcelona. La tesis se denominó «La formación inicial del profesorado de ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en Colombia: Representaciones sociales y prácticas de enseñanza». Dirigida por el doctor Antoni Santisteban Fernández y realizada en los estudios de doctorado en didáctica de las ciencias sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona. La tesis fue presentada el 27 de abril del 2012.

[2] Gustavo A. González Valencia. Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales, integrante del Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials de la Universitat Autónoma de Barcelona.

[3] La concepción de representaciones sociales se enmarca en los planteamientos de Jodelet (1984).

[4] El informe de 1999 fue firmado por: Torney-Purta, J.; Schwille, J. y Amadeo, J.

[5] El informe del 2009 fue firmado por: Schulz, W.; Ainley, J.; Fraillon, J.; Kerr, D. y Losito, B.

[6] Esto es según en la perspectiva del *Manual de urbanidad* de Carreño. Este libro lo usa de manera amplia el profesorado responsable de enseñar este tipo de contenidos y es el reflejo de una perspectiva, en la cual el eje es el respeto de las tradiciones, la obediencia a los superiores y las normas establecidas. El eje de esta propuesta es el obediencia absoluta a la norma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADLER, S. (1991). «The Reflective Practitioner and the Curriculum of Teacher Education». *Journal of Education for Teaching*, 17(2), pp. 139-50.

— (2008). *The Education of Social Studies Teachers. Handbook of Research in Social Studies Education*. Nueva York: Routledge, pp. 329-350.

ADLER, S. y GOODMAN, J. (1983). «What is Social Studies? Student Teacher Perspectives». Presentation to the National Council for the Social Studies (San Francisco, CA). Recuperado el 20 de mayo de 2009 de la base de datos Education Resources Information Center (ERIC).

ARAYA, S. (2002). *Representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. San José (Costa Rica): Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

AUDIGIER, F. (2002). «Un estudio sobre la enseñanza de la historia, la geografía y la educación cívica en la escuela elemental en Francia: temas, métodos y preguntas». *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 1, pp. 3-16.

AVERY, P. (2010). «Investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales y la educación del profesorado». En: ÁVILA, R., RIVERO, M. y DOMÍNGUEZ, P. (coords.). *Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales* pp. 337-355. Zaragoza: a+d digital.

BENEJAM, P. (2001). «Los contenidos de la didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado». En: ARRONDO, C. y BEMBO, S. (eds.), *La formación docente en el profesorado de historia: un ámbito en conflicto.* pp. 61-70. Rosario: Homo Sapiens.

BRAVO, L. (2002). «La formación inicial del profesorado de secundaria en didáctica de las ciencias sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona: un estudio de caso». Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. (Tesis doctoral).

DINKELMAN, T. (1999). *Conceptions of Democratic Citizenship in Preservice Social Studies Teacher Education: A Case Study.* Quebec: American Educational Research Association. Recuperado el 20 de junio de 2009 de la base de datos Education Resources Information Center (ERIC).

EVANS, M. (2006). «Educating for Citizenship: What Teachers Say and What Teachers do». *Canadian Journal of Education*, 29(2), pp. 410-435.

EVANS, R. W. (1991). «Concepciones del maestro de historia». *Boletín de didáctica de las ciencias sociales*, 3-4, pp. 61-94.

HABERMAS, J. (1966). *Teoría y praxis: ensayos de filosofía social*. Buenos Aires: Sur.

HESSE-BIBER, S. (2010). *Mixed Methods Research: Merging Theory with Practice*. Nueva York: Guilford Press.

JARA, M. (2010). «Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia». Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. (Tesis doctoral).

JODELET, D. (1984). «La representación social: fenómenos, conceptos y teoría». En MOSCOVICI, S. (coord.). *Introducción a la psicología social,* pp. 469-494. Barcelona: Paidós.

KOEPPEN, K. (1998). «The Experiences of a Secondary Social Studies Student Teacher: Seeking Security by Planning for Self». *Teaching and Teacher Education*, 14(4), pp. 401-11.

LEE, W. O. y FOUTS, J. (2005). *Education for Social Citizenship: Perceptions of Teachers in USA, Australia, England, Russia and China*. Hong Kong: Hong Kong University Press.

LISTON, D. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Ediciones Morata.

LLOBET, C. (2005). «La formació inicial dels mestres d'educació primària de la UAB en didàctica de les ciències socials: un estudi de cas». Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. (Tesis doctoral).

MCCALL, A. (1995). «We were Cheated! Students' Responses to a Multicultural, Social Reconstructionist Teacher Education Course». *Equity y Excellence in Education*, 28(1), pp. 15-24.

MILES, M. y HUBERMAN, A. (1999). *Qualitative Data Analysis* (2.ª ed.). California: SAGE.

PAGÈS, J. (1999). «La representaciones previas de los estudiantes de maestros de ciencias sociales, geografía e historia». *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4(4), pp. 161-178.

— (2002a). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En BENEJAM, P. y PAGÈS, J. (coords.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori, pp. 209-226.

— (2002b). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Pensamiento Educativo*, 30, pp. 255-269.

— (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.* Murcia: Universidad de Murcia-Aula de debate, pp. 155-178.

RODRÍGUEZ, T. (2007). «Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales». En: RODRÍGUEZ, T. y GARCÍA, M. (coords). *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. Guadalajara: Editorial CUCSH-UdeG, pp. 157-190.

ROSS, E. (1987). «Preservice Teachers' Perspectives toward Secondary Social Studies Education». *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Washington, DC. Recuperado el 3 de diciembre de 2010, de la base de datos Education Resources Information Center (ERIC).

SÁNCHEZ, I. (2006). «Educación para una ciudadanía democrática e intercultural en Colombia». Barcelona: Universitat de Barcelona. (Tesis doctoral).

SANTISTEBAN, A. (2005). «Les representacions i l'ensenyament del temps històric. Estudis de cas en formació inicial de mestres de primària en didàctica de les ciències socials». Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. (Tesis doctoral).

SANTISTEBAN, A. y PAGÈS, J. (2007). «La educación democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual». En: ÁVILA, R., LÓPEZ, R. y FERNÁNDEZ, E. (eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 353-367.

SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.

SCHULZ, W., AINLEY, J., FRAILLON, J., KERR, D. y LOSITO, B. (2009). *International Report: Civic Knowledge, Attitudes, and Engagement among Lower-Secondary School Students in 38 Countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

SMITH, R. (2000). «The Influence of Teacher Background on the Inclusion of Multicultural Education»: A Case Study of Two Contrasts. *Urban Review*, 32(2), pp. 155-76.

STRAUSS, A. y CORBIN, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellin: Universidad de Antioquia.

TEDDLIE, C. y TASHAKKORI, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. California: SAGE Publications.

TORNEY-PURTA, J., SCHWILLE, J. y AMADEO, J. (1999). *Civic education across countries: twenty-four national case studies from the IEA civic education project Fase II*. Amsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

VÁSQUEZ, N. (2004). «Formación del profesorado de Historia en Chile. La formación inicial y permanente de los educadores de la V región en el marco de la reforma educacional». Barcelona: Universitat de Barcelona. (Tesis doctoral).

VIRTA, A. (2002). «Becoming a History Teacher: Observations on the Beliefs and Growth of Student Teachers». *Teaching y Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 18(6), pp. 687-698.