

REPRESENTACIONES SOCIALES EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑAR Y APRENDER CIENCIAS SOCIALES EN EL ALUMNADO DE FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORADO

Social representations on student's initial teacher training about practice of teaching and learning social science

ARITZA SAENZ DEL CASTILLO VELASCO¹

Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales (Universidad del País Vasco)

aritza.saenzdelcastillo@ehu.es

Recibido: 29.03.16 / Aceptado: 13.09.16

Resumen. El presente artículo analizará las percepciones e imaginarios que posee el alumnado de formación inicial del profesorado sobre la actividad docente y de aprendizaje de las Ciencias Sociales. Partiendo de su propia experiencia y de la memoria viva, a través de un ejercicio de rememoración se obtendrá información respecto a diferentes variables relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales como son: las valoraciones de los discentes respecto a las Ciencias Sociales y su aprendizaje, la metodología de enseñanza, las estrategias y las técnicas de aprendizaje desarrolladas, los recursos y materiales didácticos presentes en el día a día del aula, la funcionalidad de esta área de conocimiento y las propuestas de mejora planteadas por parte del estudiantado. Todo ello permitirá evaluar los conocimientos previos de los y las discentes respecto a la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales y que marcarán el punto de partida de su formación didáctica.

Palabras clave: didáctica de las Ciencias Sociales, recuerdos del alumnado sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, memoria viva, continuidades y cambios en el aula de Ciencias Sociales, valoración del alumnado.

Abstract. This article analyzes the perceptions and imaginary that students of Initial Teacher Training have of the teaching and learning of Social Sciences. Based on their own experience and memory and through a recalling exercise, we obtain information regarding different variables related to the teaching and learning of Social Sciences, such as assessments of the students regarding Social Sciences and its learning, teaching methodology and learning techniques, strategies developed, resources and teaching materials in the classroom, the functionality of this area of knowledge and improvement proposals raised by the students. This allows assessing previous knowledge of the students with respect to the teaching and learning of Social Sciences, and marking the starting point of their educational training.

Keywords: teaching, students' memories, Social Sciences, living memory, continuities and changes in the classroom, assessment of students.

INTRODUCCIÓN

Las diferentes reformas educativas implantadas en los últimos años, al objeto de mejorar la calidad de la enseñanza y los rendimientos académicos del alumnado, han planteado reflexiones profundas respecto al proceder del profesorado y estudiantado. Entre estos debates, la renovación didáctica ha ocupado un lugar preferente, y muy especialmente la metodológica y los recursos didácticos en ella empleados. De este modo, desde las facultades de Educación, así como desde los másteres o posgrados en formación del profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato se ha hecho hincapié en el cómo enseñar-aprender a la par que en el qué (Robalino y Körner, 2006). En este aspecto, las metodologías activas de enseñanza y

el uso de las nuevas tecnologías y materiales didácticos al servicio de la transmisión del saber se han transformado en contenidos imprescindibles y transversales a todas las materias (Bernardi, 2007; Borghi, 2009; Cuenca, 2001; Durán *et al.*, 2011; Quinquer, 2004; Sobrino, 2009).

Aun así, poco se sabe de su implantación en las aulas y su acogida por parte del alumnado. Como reconocieran Marc-André Éthier y David Lefrançois, el problema de las investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales reside en que estas raramente ponen el foco de estudio en «la manera en la que se enseña o se evalúa [...] en las prácticas de los profesores, alumnos [...], en las condiciones y medios de enseñanza...» (Éthier y Lefrançois, 2010, p. 33). Para atajar esta situación, el presente artículo, a

través de un ejercicio de rememoración ensayado sobre el alumnado de formación inicial del profesorado, analizará las percepciones sobre la acción docente y se aproximará a lo que puede ser la realidad en relación con las nuevas metodologías y su implantación en las prácticas de las y los profesores que han impartido las asignaturas de las Ciencias Sociales en educación secundaria y bachillerato en la Comunidad Autónoma Vasca y qué valoraciones se reflejan en la opinión del alumnado respecto a lo que consideran una «buena o mala» enseñanza. Así, pondrá el foco de interés en analizar si el mayor conocimiento que se va adquiriendo sobre los procesos de enseñanza derivados de las investigaciones en el campo de la didáctica está dando lugar a una transformación de las prácticas docentes y cómo encajan estas en las estrategias de aprendizaje del alumnado y sus intereses y qué recuerdo les han dejado (Sanmartí, 2010; Beltrán *et al.*, 2004). En definitiva, esclarecer si «la enseñanza, acerca de cuya renovación parecen confluír innumerables motivaciones [...] continúa impartándose con métodos y contenidos ampliamente superados y por tanto estériles y contraproducentes» (Borghi, 2010, p. 82).

Este estudio centrado en el «desarrollo del currículo desde la óptica de su funcionamiento y consecuencias en el aula» ha despertado el interés de los investigadores en los últimos años (Prats, 2003, p. 12).² Numerosos autores, a través de cuestionarios, encuestas y entrevistas realizadas al profesorado y al alumnado, han reflexionado sobre las diferentes tipologías de enseñanza-aprendizaje desarrolladas en las escuelas estadounidenses, británicas y españolas, donde destacan la continuidad de la narrativa expositiva y descriptiva de la «Great Tradition» (Cuban, 2015, 1993; Cannadine *et al.*, 2011; Von Heyking, 2004; Cuesta, 1997; Galindo, 1996; Sylvester, 1994; Blas Zabaleta, 1993; Blanco, 1992; Evans, 1991; Tye, 1985; Goodlad, 1984).

Recogiendo estas aportaciones, el presente artículo se suma a las investigaciones que emplean las representaciones sociales como instrumento de análisis para el examen de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, las representaciones del alumnado contribuirán a indagar en el pensamiento y actitudes del profesorado, así como en las ideas previas de los y las discentes (Pagès, 1996). Se considera importante este estudio, pues las experiencias recibidas en el ámbito de la enseñanza por parte de los alumnos que cursan la formación inicial del profesorado dejarán una impronta que a la postre tendrá una influencia destacada en su desarrollo profesional. En otras palabras, el bagaje cultural, y en especial los modelos intelectuales, influenciarán sobremanera en sus concepciones como docentes (Evans, 1991). Así, las experiencias surgi-

das de la observación acerca de cómo los estudiantes marcarán sus ideas previas y sus creencias sobre la naturaleza de la enseñanza y de cómo debe llevarse a la práctica (Martin, 2004; Shkedi y Laron, 2004; Stuart y Tatto, 2000). En este sentido, esta investigación identificará las ideas previas del alumnado referidas a la enseñanza y situará el punto de partida de la formación inicial del profesorado, contribuyendo desde las facultades de educación a una enseñanza más significativa, pues «es de suma relevancia que los formadores de profesores conozcan el pensamiento de sus estudiantes, de forma que les ayude a diseñar estrategias más efectivas para “enseñar a enseñar” y a “planificar estrategias de transformación de sus creencias iniciales” y “conseguir el cambio conceptual” que les capacite didácticamente» (De Vicente, 2004, p. 433; Pagès, 1996, p. 167). En segundo lugar, este tipo de investigación aporta información sobre el pensamiento del profesorado que resulta valiosa para la reflexión crítica de los profesionales ya experimentados en aspectos epistemológicos y disciplinares (Evans, 1991). Finalmente, mediante la rememoración y el relato autobiográfico, los alumnos y alumnas emprenderán un proceso de reflexión sobre su formación y experiencia educativa, que incentivará su capacidad autocrítica (Guardián-Fernández, 2007).

Un segundo objetivo de esta investigación es analizar la acogida que han recibido estas innovaciones entre los alumnos y alumnas. En esta línea, se pretende evaluar la efectividad o el fracaso de determinadas innovaciones docentes, pues «algunas han fracasado por no considerar las reacciones del alumnado ante los nuevos formatos (sobre el ritmo de la clase y tareas) que se les han ofrecido». Así, es «preciso considerar las innovaciones en un marco conceptual de análisis de la práctica teniendo en cuenta la rutina y la lógica del alumnado, ya que la estructura alternativa rompe con ciertas expectativas muy arraigadas» (Martínez Valcárcel *et al.*, 2006, p. 67).

Igualmente, la relevancia de esta investigación reside en la posibilidad de analizar y comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje en su integridad (desarrollo curricular y metodología, materiales didácticos, actitudes y aptitudes profesionales...), y establecer una visión diacrónica que permita indagar en el alcance de las distintas reformas educativas (Martínez Valcárcel *et al.*, 2004).

METODOLOGÍA DE ANÁLISIS

La presente investigación se desarrollará en dos fases. Primeramente, se emprenderá un proceso de recogida de información basado en el método cualitativo de las histo-

rias de vida, donde las declaraciones por escrito o narraciones del alumnado de formación inicial del profesorado se constituirán en la principal fuente que nos acerque a las representaciones sociales de lo que acontece en las aulas (Martínez Valcárcel *et al.*, 2006). Este proceso basado en la memoria viva se realizará mediante un cuestionario abierto que el estudiantado deberá responder libremente y de forma exhaustiva —una descripción—, sin ninguna clase de restricción o categorías prefijadas que puedan limitar sus respuestas (Beltrán *et al.*, 2004). Este ejercicio será guiado a través de la rememoración de los siguientes apartados o unidades de análisis: valoración sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales; funcionalidad otorgada por el alumno a lo aprendido, en sintonía con lo que plantea Ivo Mattozzi (1995), cuestionándose si los docentes facilitan las condiciones para emplear los conocimientos históricos para comprender el mundo actual; metodología de la enseñanza, opinión razonada sobre la metodología docente; materiales didácticos empleados, metodología de aprendizaje; aspectos relevantes en el aprendizaje de la Historia; valoración de la asignatura de Ciencias Sociales y problemas detectados en el proceso de aprendizaje, cambios y continuidades (propuestas de mejora en el proceso de aprendizaje, propuestas de mejora en el proceso de enseñanza).

Mediante estas preguntas el estudiantado tendrá la oportunidad de rememorar y significar sus experiencias en el aula de Ciencias Sociales, y nos aportará una valiosísima información de cara a tomar decisiones en el ámbito curricular y didáctico. No en vano, este método cuantitativo de investigación nos permite contextualizar las respuestas en el entorno del aula, el lugar de la verdadera realidad de la práctica docente y de aprendizaje, lo que nos ayudará a elaborar esquemas de interpretación más profundos (Stake, 2010). De igual manera, nos permite acercarnos a la percepción de la realidad de las aulas en un mayor grado y representatividad, pues la casuística-muestra de institutos de educación secundaria y bachillerato analizada será más amplia que si recurrimos a otros métodos de indagación (observación directa). Por último, este método de investigación posee la ventaja de no alterar la práctica docente, pues no interfiere directamente en la observación del profesorado, que podría verse intimidado ante posibles juicios u opiniones del investigador y variar en el desempeño habitual de sus funciones (Martínez Valcárcel *et al.*, 2004).

Por el contrario, la investigación cualitativa descrita puede incurrir en errores manifiestos de subjetividad. Así, tanto profesores como alumnos «tenden a ofrecer al investigador una visión interesada de la realidad, resaltan-

do los aspectos positivos de su papel en el aula y atribuyendo la responsabilidad de los aspectos negativos a los “otros”» (Merchán, 2009, p. 4). Aun así, y coincidiendo con Merchán, esto no contradice la validez del método, sino que nos obliga a un procesamiento más concienzudo de los datos autobiográficos, conscientes y explícitos y muy significativos declarados por el alumnado. En consecuencia, nos acercan a una memoria que necesariamente debe ser interpretada a lo largo del relato, ejercicio que por otra parte toda fuente de información requiere, y analizar su nivel de coherencia. Teniendo esto presente y considerando los resultados aportados por otras investigaciones en cuanto al contraste de diferentes narraciones sobre el proceder de un mismo docente, se llega a la conclusión de que las coincidencias sobrepasan el 70% en el peor de los casos. Uno de los apartados que mayor coincidencia registra es el que analiza la metodología de la enseñanza, aspecto de relevancia en esta investigación que anticipa la solidez del método empleado (Martínez Valcárcel, 2004).

La estructuración jerárquica y encadenada de los recuerdos también puede ser un inconveniente a la hora de aflojar una información fiable. Por ello, nos centraremos en recuperar los primeros estadios del recuerdo que coincidan con un tema específico (las clases de Ciencias Sociales y predominantemente de Historia) y durante un periodo de tiempo determinado (ESO y bachillerato, pero con predilección por esta última etapa al ser la más cercana cronológicamente) (Berntsen y Rubin, 2012).³

En una segunda fase de la investigación, procederemos al procesamiento de la información obtenida a través del análisis del discurso. Para ello emprenderemos un proceso de categorización a través de las regularidades y tendencias mostradas en las diferentes declaraciones aportadas por el alumnado, teniendo presente su contenido y su significado (Valcárcel *et al.*, 2006). Estas categorías correspondientes a cada unidad de análisis no serán excluyentes unas de otras, ya que en numerosas narraciones las encontramos entrecruzadas. Es lógico pensar así, pues la actividad docente y de aprendizaje y su desarrollo no es monolítica y puede combinar diferentes aspectos. Ello nos llevará a que cada categoría y su cuantificación esté referenciada al conjunto de alumnos y alumnas entrevistados, es decir, que un gran número de estudiantes la han destacado en sus relatos. Esta homogeneización de la información facilitará la interpretación del conjunto de respuestas recogidas y posibilitará establecer relaciones entre ellas, y, en última instancia, cifrar los resultados obtenidos. En consecuencia, este análisis cuantitativo nos permitirá cruzar diferentes variables y establecer comparaciones con otras investigaciones a nivel nacional e internacional. Sabemos que este proceder conlleva la

pérdida de matices, que pueden ser importantes por su riqueza y diversidad, pero aporta una valiosísima visión de conjunto que sintetiza de una forma clara los resultados obtenidos (Barton, 2006).

Dicho lo cual, la muestra recogida que trabajaremos consta de quinientos cuestionarios y abarca al alumnado de las tres facultades de educación de Euskadi que cursaron el grado de educación infantil y primaria entre los años 2012 y 2015. No obstante, este artículo, embrión de la investigación en curso, mostrará los primeros resultados obtenidos tras procesar treinta relatos-narraciones. Estos corresponderán a estudiantes nacidos entre 1994 y 1996 (76,6%) y que cursaron bachillerato en el curso académico 2013-2014. Mayoritariamente lo realizaron en institutos radicados en la provincia de Álava (63,3%) y responden a entornos socioculturales y económicos heterogéneos. Aun así, el alumnado perteneciente a las otras provincias vasco-navarras no es desdeñable (Bizkaia 23,3%, Gipuzkoa 10% y Navarra 3,3%). Se considera importante este análisis preliminar, pues como investigación cuantitativa y cualitativa nos ofrecerá una instantánea fija, con sus importantes matices, y una aproximación crítica a la realidad que se ha producido en treinta centros de enseñanza de la Comunidad Autónoma Vasca (Barton, 2006; Jiménez y Torres, 2004; Bertaux, 1993).

RESULTADOS

Tras procesar la información proveniente de los relatos, se puede anticipar que las asignaturas de las Ciencias Sociales impartidas durante la Educación Secundaria y Bachillerato, por lo general, reciben una valoración muy baja. Así, más de la mitad de las alumnas y alumnos interrogados consideran las Ciencias Sociales como un área de conocimiento poco motivadora, aburrida y que despierta poco interés (Tabla 1). La razón esgrimida tras estas valoraciones generalmente pone el foco de atención en los y las profesoras y su actividad, la cual consideran poco adecuada.

Tabla 1. Valoración de las Ciencias Sociales por parte del alumnado

Valoraciones	N.º de alumnas/os	%
Mala (aburrido, poco interés...)	17	56,7
Bien (aprendí bastante)	2	6,7
Muy bien (útil, del gusto...)	7	23,3
Excelente (del gusto, aprendí mucho, muy útil)	2	6,7
No valora	2	6,7

En este análisis destaca la respuesta de un alumno que condiciona su evaluación al tipo de personal docente y «sus maneras de enseñar». Tras esta aseveración y teniendo en mente las argumentaciones de las valoraciones negativas antes citadas, donde insisten en la actividad docente como principal causa, es conveniente analizar la metodología didáctica empleada por el profesorado, para identificar cuál es el contexto en que se producen tales desaprobaciones.

De las narraciones obtenidas hemos construido seis categorías en cuanto al modo de enseñanza. Son las siguientes: exposición del docente; procesos hipotético-deductivos iniciados y guiados por el profesorado y que requieren del concurso investigador de los y las estudiantes; debates y simulación de juicios; recurso a la Historia oral; trabajo de campo y visita a recursos didácticos externos al centro de enseñanza; investigación sobre un tema concreto y exposición frente a sus compañeros. Estas categorías no son excluyentes, pues en los recuerdos de buena parte del alumnado no aparecen de forma aislada, sino que al describir el modo de enseñanza han hecho alusión a más de un tipo. En este punto cabe destacar la preponderancia de los métodos de enseñanza magistro-centristas basados en la transmisión de los contenidos a través de la exposición oral del profesor (Tabla 2). A excepción de la experiencia de un alumno, la inmensa mayoría concuerda que el método prevaleciente en la enseñanza de esta área ha sido el método expositivo. No obstante, la práctica docente también intercaló otras maneras de enseñanza, pero con mucha menos frecuencia. Nos referimos a prácticas que devuelven el protagonismo del aprendizaje a las y los estudiantes, y que podrían ser consideradas como metodologías activas. Así, alrededor de un 50% de los discentes ha tenido contacto con procesos de enseñanza basados en investigaciones y presentaciones, en discusiones y debates argumentados, o en prácticas intergeneracionales relacionadas con la construcción del conocimiento histórico a través de la Historia oral, donde el docente ha actuado únicamente de guía y apoyo. Estas guardarían una estrecha relación con los tipos de enseñanza que promueven el descubrimiento y un aprendizaje útil para la sociedad (Pagès, 1994).

A tenor de los resultados, las peores valoraciones de los y las estudiantes frente a las Ciencias Sociales resaltadas en el apartado anterior han venido determinadas por la metodología magistro-centrista. De este modo, el 100% del alumnado que ha manifestado una pobre valoración de esta área de conocimiento, ha desarrollado su aprendizaje bajo experiencias donde el profesorado se limitaba a ser un mero transmisor de conocimientos y el discente se transformaba en un sujeto pasivo, carente de toda inicia-

tiva. Por el contrario, las valoraciones más positivas están relacionadas con experiencias activas que, aunque poco frecuentes, han forjado una opinión favorable hacia esta área de conocimiento.

Tabla 2. Metodología didáctica desarrollada por el profesorado

Tipología	N.º de alumnas/os	%
Exposición	29	96,7
Investigación y presentaciones	7	23,3
Debate	6	20
Historia oral	2	6,7
Trabajo de Campo	1	3,3

Dentro de la metodología didáctica desarrollada por el profesorado, el análisis de los materiales didácticos empleados es un capítulo importante, pues guarda una estrecha relación con el modo de ejecutar el proceso de enseñanza y lo condiciona sobremanera; a su vez, muestra el índice de apertura hacia las innovaciones y las nuevas tecnologías por parte del cuerpo docente y la asimilación por parte del alumnado.

Tabla 3. Materiales didácticos principales empleados en la enseñanza

Materiales didácticos	N.º de alumnas/os	%
Manuales	29	96,6
Apuntes del profesor	1	3,3

A excepción de un alumno, la inmensa mayoría ha relatado que el principal material didáctico utilizado por los y las profesoras durante las horas de clase fue el libro de texto. Con él, los alumnos seguían la lección e identificaban los contenidos más relevantes previa indicación y explicación del maestro. A continuación transcribimos parte de un relato que ejemplifica a la perfección este proceder:

Entraba el profesor en clase y directamente se ponía a hablar, después cogíamos el libro y comenzábamos a leer y a subrayar lo que él consideraba importante de aprender. Alguna vez solíamos preguntar lo que no entendíamos y el profesor trataba de explicarlo de otra manera, con otras palabras (Informante n.º 15).

Tabla 4. Otros materiales didácticos empleados en la enseñanza

Materiales didácticos	N.º de alumnas/os	%
Vídeos	27	90
Fotografías	7	23,3
Mapas	7	23,3
Textos históricos ⁴	4	13,3
Apuntes-fichas del profesor	4	13,3
PowerPoint	2	6,7
Canciones	2	6,7
Periódicos	2	6,7
Charlas con entendidos en la materia	1	3,3
El entorno como recurso didáctico	1	3,3
Pizarra digital	1	3,3
Ordenador	1	3,3
Artículos	1	3,3

Como materiales complementarios destacarían, en primer lugar, los medios audiovisuales e iconográficos. La proyección de películas y documentales como actividad de refuerzo en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, y en especial de la historia, es una actividad bastante extendida entre el profesorado. Así, a excepción de tres estudiantes, todos los alumnos interrogados han destacado su empleo. A su vez, el recurso a imágenes, fotografías y mapas como complemento a la explicación resulta también habitual. En lo que respecta a su frecuencia, la mayoría de las y los estudiantes coincide en que son utilizados «de vez en cuando» (56,7%), mientras que una minoría indica por igual su uso frecuente o su uso escaso (16,7%). De este modo, parece que el personal docente recurre a otros materiales didácticos para desarrollar el proceso de enseñanza, aunque no con demasiada frecuencia a juicio del alumnado. Por su parte, el alcance de las TIC es incipiente, pues entre las experiencias de los discentes no ha sido muy significativo su uso y únicamente lo han destacado un 13,3% (pizarra digital, ordenador, PowerPoint...). Ahondando en esta parcela, el uso de Webquest, blogs, videojuegos de simulación, etc., parece estar ausente de la práctica docente (Martínez Valcárcel, 2004b).

Una vez analizado el proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales, será conveniente centrar el foco de estudio en el proceso de aprendizaje. Primeramente, antes de iniciar cualquier actividad formativa resulta imprescindible

que el alumnado sepa su funcionalidad, es decir, para qué va a servir y cuáles van a ser los objetivos a alcanzar. De esta manera, el conocimiento previo de la utilidad de unos contenidos a aprender contribuye de forma destacada al aprendizaje significativo y fomenta la motivación intrínseca de las y los estudiantes (Ballester, 2002). Respecto a las Ciencias Sociales y su aprendizaje, más de la mitad del alumnado manifiesta conocer su funcionalidad una vez finalizados los estudios de bachillerato y ESO, aunque entre ellos un 16,7% no le otorgan demasiada importancia (Tabla 5).

Tabla 5. Funcionalidad de las Ciencias Sociales

Funcionalidad	N.º de alumnas/os	%
No	9	30,0
No mucho	5	16,7
Algo	1	3,3
Sí	15	50,0

Entre las respuestas positivas, los escolares consideran que esta área de conocimiento es importante en su proceso de maduración intelectual. Igualmente, le otorgan a las Ciencias Sociales un lugar útil para la comprensión del mundo que les rodea (Tabla 6). Estas valoraciones, que obtienen aproximadamente el respaldo del 60% del alumnado, coinciden a grandes rasgos con los objetivos del aprendizaje de las Ciencias Sociales señalados por Gutiérrez y Trujillo (2008).

En un segundo plano, destacarían otras utilidades más concretas como son el conocimiento de la localización de los estados para poder situar geográficamente en el mundo los diferentes acontecimientos informativos (7%), la comprensión de películas y series de marcado carácter histórico o el entendimiento de otros conceptos. Por último, resaltan la comprensión de otras culturas, su bagaje histórico y sus distintas manifestaciones artísticas en pos de desarrollar un turismo más consciente y enriquecedor, o la interrelación entre el conocimiento del pasado y del presente. Es de destacar la respuesta de un alumno que identifica las Ciencias Sociales como una herramienta eficaz «para entender lo vivido por las personas del entorno». Esta finalidad emparentada con las relaciones sociales intergeneracionales coincide con los objetivos marcados por el currículum y contribuye a profundizar en la cohesión social y a edificar una ciudadanía más integradora e integrada.

Tabla 6. Funcionalidad de las Ciencias Sociales

Funcionalidad	N.º de alumnas/os	%
Enriquecer la cultura general	10	33
Entender el mundo y la situación actual	8	27
No valora	8	27
Saber la localización de los estados	2	7
Comprender las películas con trasfondo histórico	2	7
Entender otros conceptos	2	7
Comprender el pasado para entender el presente	1	3
Entender lo vivido por las personas del entorno	1	3
Comprender la historia y el arte de otros países cuando viajas	1	3

En cuanto a la metodología de aprendizaje, la mayoría del alumnado ha manifestado la primacía del aprendizaje memorístico (Tabla 7).⁵ Así, aproximadamente el 70% de los discentes indica haber aprendido los contenidos de las Ciencias Sociales de forma memorística, aunque de ellos un porcentaje importante (aproximadamente un 50%) indica que en este proceso han trabajado los contenidos procedimentales a través del aprendizaje con diferentes técnicas y estrategias de tratamiento de la información (resúmenes, mapas conceptuales, esquemas).

Un grupo no despreciable de estudiantes (13,3%), por el contrario, se aleja de los procesos de aprendizaje memorístico e indican haber aprendido las Ciencias Sociales a través de la aplicación de la lógica. Estos han potenciado la comprensión de los contenidos teóricos frente a su asimilación mecánica y repetitiva y han apostado por su vertiente práctica. Este proceso de aprendizaje marcaría la diferencia que señala Boutonnet cuando afirma precisamente que «de la memorización de un saber a la construcción crítica de un saber, hay una gran distancia» (Boutonnet, 2009, pp. 34; 2013).

Tabla 7. Métodos y técnicas de aprendizaje

Métodos y técnicas	N.º de alumnas/os	%
Memorístico	21	70
Lógico (comprensión de la teoría)	3	10
De forma práctica	1	3,3
Resúmenes	8	26,7
Mapas conceptuales	11	36,7
Esquemas	4	13,3

Respecto al tipo de contenidos que han guiado el aprendizaje de los y las estudiantes, destacan en primer lugar los de carácter cronológico (Tabla 8). Así, un 53,3% subraya la importancia concedida al estudio de las fechas y a la datación de los acontecimientos históricos. La preponderancia de la Historia sobre las demás Ciencias Sociales en el último curso de bachillerato ha influenciado de forma visible las respuestas obtenidas en este apartado, ya que esta disciplina se constituye en asignatura obligatoria, mientras las demás serán de carácter opcional. Teniendo esto presente, el aprendizaje de personajes históricos alcanza el segundo lugar en importancia (26,7%), el mismo porcentaje que señalan los alumnos y alumnas para el aprendizaje de los procesos históricos y sus cambios sociales. Posteriormente sobresaldrá el estudio de los problemas sociales, sus causas y consecuencias (16,7%).

Tabla 8. Aspectos que centran el aprendizaje de la Historia

Tipología de contenidos	N.º de alumnas/os	%
Cronología	16	53,3
Personajes históricos	8	26,7
Procesos históricos y cambios sociales	8	26,7
Problemas sociales, sus causas y consecuencias	5	16,7
No valora	5	16,7
Cultura y tradiciones	3	10
Acontecimientos, sus causas y sus consecuencias	2	6,7
Política	2	6,7
Economía	2	6,7
Sociedad	1	3,3
Todos	1	3,3

Este aprendizaje básicamente memorístico, donde predominaba el estudio de la cronología y de los personajes históricos, no requería de espacios para la reflexión.⁶ De este modo, únicamente el 20% del alumnado indica haber concedido tiempo y haber pensado sobre los contenidos aprendidos en las Ciencias Sociales en una clave distinta a la dirigida hacia la superación del examen.⁷ A tenor de estos resultados referentes a la metodología de aprendizaje y al periodo de reflexión, se puede poner en duda que el alumnado llegue a alcanzar los objetivos de las Ciencias Sociales marcados por el currículo y que la utilidad de esta área de conocimiento descrita por los alumnos en líneas precedentes sea una cita o indicación vacía de contenido real, pues comprender el mundo es una tarea que requiere de espacios de análisis-reflexión y del concurso de la investigación (Sobejano, 2002).

Esta falta de funcionalidad real, amén del estudio memorístico, pueden conllevar a que el aprendizaje de las Ciencias Sociales sea considerado como un proceso difícil y poco motivador. Así, un 60% del alumnado comparte esta opinión desfavorable con valoraciones que lo catalogan como «difícil, malo, no del gusto o desmotivador» (Tabla 9). Este aprendizaje no despierta la motivación de los alumnos, pues los personajes históricos, sus hazañas y su época son presentados la mayoría de las veces como algo lejano, donde resulta complicado que cuajen las relaciones empáticas (Cooper, 1995); además, los procesos históricos son revelados como verdades inamovibles que hay que interiorizar sin cuestionarlas e interpretarlas, siendo una actividad intelectual poco estimulante (Seefeldt, 1993).

Aceptando que la metodología de enseñanza de un profesor se puede definir como un conjunto articulado de acciones que se desarrollan en el aula con la finalidad de provocar el aprendizaje en los alumnos, queda clara la existencia de una vinculación estrecha entre el método de enseñanza y aprendizaje. Teniendo esto presente, no es de extrañar que el 75% del alumnado que considera el proceso de aprendizaje como poco motivador esté relacionado íntimamente con prácticas docentes magistrocentristas.

Tabla 9. Valoración de la experiencia en el aprendizaje de las Ciencias Sociales

Valoraciones	N.º de alumnas/os	%
Desmotivadora	8	26,7
Difícil	4	13,3
No del gusto	4	13,3
Mala	2	6,7
Interesante	5	16,7
Buena	4	13,3
Del gusto	3	10
No concluyente	2	6,7

Por el contrario, alrededor del 40% de los y las discentes opinan favorablemente respecto a su experiencia en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Estos casos guardan relación con las metodologías activas. Así, el 60% manifiesta haber participado alguna vez y de forma directa en la construcción de su propio conocimiento en torno a las Ciencias Sociales.

Estos datos derivados de la valoración de la experiencia de aprendizaje del alumnado y del método de enseñanza del profesorado concuerdan plenamente con el apartado de propuestas de mejora para el proceso de enseñanza-aprendizaje realizadas por los y las discentes (Tabla 10). Mayoritariamente reclaman un cambio en la metodología de la enseñanza para hacer de las clases un entorno más práctico con el que completar las sesiones teóricas (73,3%). Apuestan decididamente por la participación del alumnado en la construcción del conocimiento y por la realización de sesiones más dinámicas de la mano de los nuevos recursos didácticos. Estos a priori son considerados más atractivos y atrayentes que los libros de texto.

Tabla 10. Propuestas de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Propuestas	N.º de alumnas/os	%
Clases activas (dinámicas, más prácticas, participativas...)	22	73,3
Nuevos recursos didácticos	8	26,7
Proximidad de los contenidos y nexos de unión con la realidad actual (menos abstractos)	4	13,3
Clases motivadoras	3	10
Cambio metodológico (sin especificar)	3	10
No valora	1	3,3

Las propuestas de mejora también van encaminadas hacia la transformación de los contenidos a aprender. En torno a un 13% de las y los estudiantes indica que los contenidos tratados en las clases de Ciencias Sociales son muy densos y áridos y que no guardan relación con la realidad que les rodea. Frente a ello, reivindican unos contenidos más cercanos a sus vivencias, a su entorno próximo y que se enfatice de qué manera el conocimiento de estos contenidos puede ayudar en la comprensión de la realidad actual. En definitiva, apuestan por un aprendizaje más significativo.

CONCLUSIONES

A tenor de los resultados, parece que los avances en la investigación educativa, pedagógica y disciplinar para la enseñanza-aprendizaje del área de las Ciencias Sociales tienen escaso impacto en las aulas de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Así, según los recuerdos del alumnado, las nuevas metodologías didácticas están ausentes durante la mayor parte del proceso formativo. Dentro de la Didáctica de las Ciencias Sociales siguen prevaleciendo las tendencias positivistas que aquejaron la investigación de las Ciencias Sociales durante largo tiempo. En consecuencia, el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta área resulta sumamente descriptivo y poco analítico, y sigue girando en torno a la adquisición de determinados contenidos conceptuales de tradición enciclopedista (cronología y personajes históricos) y muy vinculados a la historia política.

Su enseñanza parece discurrir por cauces magistro-centristas, donde el alumnado juega un papel secundario como mero receptor de unos conocimientos «objetivos» que son transmitidos por el profesorado. En esta tarea el libro de texto continúa siendo el material didáctico más empleado y las nuevas tecnologías que requieren de la manipulación y participación de los discentes (Webquest, blogs) no terminan de desembarcar en las aulas, pese a contar con la opinión favorable del alumnado.

El aprendizaje de las Ciencias Sociales comparte igual diagnóstico. Entre los alumnos perduran prácticas de aprendizaje ligadas a procesos de repetición y memorización. Por el contrario, los aprendizajes relacionados con procesos de indagación, investigación, desarrollo de proyectos, manipulación, trabajo de campo, estudios de caso, dramatizaciones, prácticas intergeneracionales, son comparativamente muy escasos, pese a ser nuevamente del agrado del estudiantado.

Este desfase entre los modos de enseñanza-aprendizaje vigentes y las preferencias de los discentes genera una

opinión desfavorable hacia esta área de conocimiento y que consideren que su aprendizaje entraña un grado considerable de dificultad. Este hecho puede provocar la desmotivación del alumnado y que los procesos de aprendizaje se alejen de modelos significativos. De ahí la poca relevancia y perdurabilidad de los conocimientos adquiridos, amén de su escasa funcionalidad. Tras un año de cursar el último año de bachillerato, los alumnos de formación inicial de maestros muestran mayor capacidad, aun con serias dificultades, para situar hechos concretos en el devenir histórico, donde la cronología juega un papel fundamental, que para explicar los cambios sociales en la historia.⁸ Como consecuencia, muestran serios problemas en delimitar las causas y los cambios que se producen en la sociedad en el tránsito de un periodo histórico a otro. Por lo general, no son capaces de señalar qué caracteriza y qué diferencia a unas edades de otras, estando ausente completamente la perspectiva y el pensamiento históricos. Además, la funcionalidad de las Ciencias Sociales y su conocimiento están completamente ausentes, pues resultan incapaces de vislumbrar el origen o las causas histórico-geográficas de muchos de los fenómenos que acontecen en la sociedad actual. Esta evaluación de sus conocimientos a posteriori demuestra, salvo en contadas excepciones, que el proceso de enseñanza-

aprendizaje no es lo satisfactorio que se desearía y que la carencia de conocimientos relacionados con «el enseñar a enseñar» conduce a procesos de enseñanza memorísticos poco significativos y fácilmente olvidables.

Teniendo presente estos resultados, desde las facultades de Educación, y en especial desde el área de conocimiento de Didáctica de las Ciencias Sociales, debemos contribuir a transformar estas representaciones que posee nuestro alumnado al objeto de capacitarlos didácticamente. Para ello, será conveniente formarles y que entren en contacto con métodos de enseñanza-aprendizaje interactivos y altamente significativos y que estos sean parte de su proceso formativo (Quinquer, 2004). A su vez, se debería dotar al estudiantado de una visión científica de las Ciencias Sociales, donde se repare en su construcción, para alejarles de visiones estancas e inmutables y potenciar su razonamiento crítico. De este modo, nos acercaremos al uso de las diferentes fuentes que se emplean en la edificación de estos saberes y que a la postre se constituirán en materiales o recursos didácticos factibles de ser incorporados a las aulas. Todo ello ampliará su percepción sobre las Ciencias Sociales y su proceso de enseñanza-aprendizaje y mejorará la calidad educativa.

NOTAS

¹ Doctor en Historia Contemporánea por la UPV-EHU, profesor adjunto del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultad de Educación y Deporte de Vitoria-Gasteiz. Sus principales líneas de investigación giran en torno a la didáctica de las Ciencias Sociales y la Educación para la Ciudadanía desde la perspectiva de género.

² Un buen estado de la cuestión de las investigaciones realizadas en Estados Unidos son las obras de Adler (2008) y Wilson (2001).

³ Estos autores señalan la capacidad de recordar casi el 80% de los hechos asociados a una situación determinada sin apenas desviación transcurridos los dos primeros años.

⁴ Al indicar textos históricos nos referimos a aquellos distintos a los seleccionados para evaluar los conocimientos históricos en la prueba de selectividad a través del desarrollo de un comentario de texto y que se trabajan habitualmente en clase.

⁵ Estos datos vienen a corroborar los resultados de otras investigaciones, como la de Francesc Riera, donde la memorización de contenidos alcanza porcentajes cercanos al 85% (Pagès, 1996, p. 170).

⁶ Este aprendizaje coincide a grandes rasgos con las prácticas docentes canadienses, señaladas por Von Heykin, y quebequesas, indicadas por Moisan, donde prevalece la interiorización de contenidos de forma secuencial, destinada a adquirir una comprensión cronológica de la evolución de la sociedad (*making sense of time and chronology*) (Heykin, 2004; Moisan, 2010).

⁷ Por el contrario, el 53,3% de las y los estudiantes no han dedicado tiempo para la reflexión sobre lo aprendido en las Ciencias Sociales, y un 6,7% muy esporádicamente.

⁸ Afirmación proveniente de una investigación en curso que tiene por objeto analizar la naturaleza del conocimiento histórico adquirido por el alumnado de bachillerato y su perdurabilidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADLER, S. (2008). *The education of social studies teachers. Handbook of research in social studies education*. Nueva York: Routledge.

BALLESTER, A. (2002). *El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula*. Palma

de Mallorca: Seminario de Aprendizaje Significativo. Recuperado de http://www.aprendizajesignificativo.es/mats/El_aprendizaje_significativo_en_la_practica.pdf (Consulta, 1 de diciembre de 2015).

- BARTON, K. C. (ed.). (2006). *Research Methods in Social Studies Education. Contemporary Issues and Perspectives*. Greenwich, CT: Information Age.
- BELTRÁN, J. *et al.* (2004). Explorando la memoria viva. Una propuesta metodológica en el marco de una investigación en curso. *Investigación en la escuela*, 54, 39-55.
- BERNARDI, P. (ed.). (2007). *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*. Torino: Utet.
- BERNTSEN, D. y RUBIN D. C. (2012). *Understanding autobiographical memory: Theories and approaches*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BERTAUX, D. (1993). De la perspectiva de la historia de vida a la transformación de la práctica sociológica. En: MARINAS, J. M. y SANTAMARINA, C. (ed.). *La Historia oral: Métodos y Experiencias* (pp. 19-34). Madrid: Debate
- BLANCO, N. (1992). *Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la Historia. Estudio de caso*. Málaga: Universidad de Málaga.
- BLAS ZABALETA, P. *et al.* (1993). Lo que saben de Historia nuestros alumnos de Bachillerato. *Revista de Educación*, 300, 279-283.
- BORGHI, B. (2009). *Le fonti della storia tra ricerca e didattica*. Bolonia: Pàtron.
- BORGHI, B. (2010). Las fuentes de la Historia entre investigación y didáctica. En: ÁVILA RUIZ, R. M.^a *et al.* (coord.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 75-84). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- BOUTONNET, V. (2009). «L'exercice de la méthode historique proposée par les ensembles didactiques d'histoire du 1er cycle du secondaire pour éduquer à la citoyenneté». Montréal: Université de Montréal (Texto inédito).
- BOUTONNET, V. (2013). «Les ressources didactiques: typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire». Montréal: Université de Montréal. (Tesis doctoral.)
- CANNADINE, D. *et al.* (2011). *The Right Kind of History: Teaching the past in twentieth-century England*. Londres: MacMillan.
- COOPER, H. (1995). *History in the early years*. Londres: Routledge.
- CUBAN, L. (1993). *How teacher taught. Constancy and change in American classrooms 1880-1990*. Nueva York: Teacher College Press.
- CUBAN, L. (2015). *Teaching history then and now: A story of stability and change in schools*. Massachusetts: Harvard Education Press.
- CUENCA, J. M. (2001). Los juegos informáticos de simulación en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 30, 69-81.
- CUESTA, R. (1997). *El código disciplinar de la Historia. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en España (siglos XVIII-XX)*. Recuperado de <http://www.nebraskaria.es/wp-content/uploads/2016/08/Tesis-de-R.-Cuesta.pdf> (Consulta, 1 de diciembre de 2015).
- DE VICENTE, P. S. (2004). Profesor (creencias y teorías implícitas del). En: SALVADOR, F., RODRÍGUEZ, J. L. y BOLÍVAR, A. (dir.). *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Volumen II (pp. 433-434). Málaga: Aljibe.
- DURÁN, F. R., LÓPEZ, R., SAAVEDRA, M. C., SÁNCHEZ, J. A. y VILLARINO, M. (coord.). (2011). *Innovación metodológica y docente en historia, arte y geografía*. Santiago: Universidad de Santiago de Compostela.
- ÉTHIER, M. A. y LEFRANÇOIS, D. (2010). Los problemas de la investigación cualitativa en Didáctica de las Ciencias Sociales. Algunos ejemplos relacionados con el aprendizaje y la enseñanza de la Historia en Quebec. En: ÁVILA RUIZ, R. M.^a *et al.* (coord.). *Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 75-84). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- EVANS, R. W. (1991). Concepciones del maestro de historia. *Boletín de didáctica de las Ciencias Sociales*, 3 y 4, 61-94.
- GALINDO, R. (1996). El conocimiento del profesor de secundaria y la enseñanza de la Historia. *Boletín Informativo de la Asociación Universitaria de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 2, 24-26.
- GOODLAD, J. I. (1984). *A place called school: prospects for the future*. New York: McGrawHill.
- GUARDIÁN-FERNÁNDEZ, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. San José (Costa Rica): IDER.
- GUTIÉRREZ, A. y TRUJILLO, M. (2008). Reflexiones sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales: aportes para los docentes que orientan la enseñanza de las Ciencias Sociales en los niveles educativos básico y medio. *Pedagogía y Saberes*, 28, 93-104.
- JIMÉNEZ, A. y TORRES, A. (comp.). (2004). *La práctica investigativa en Ciencias Sociales*. Bogotá: UPN.
- MARTIN, S. D. (2004). Finding balance: impact of classroom management conceptions on developing teacher practice. *Teaching and Teacher Education*, 20, 405-422.
- MARTÍNEZ VALCÁRCCEL, N. *et al.* (2004a). Narrativas sobre la enseñanza de la historia en bachillerato. Descripción de la técnica utilizada y consistencia de la misma. En: AA.VV. *Sociología de la educación y formación del profesorado. X Conferencia de sociología de la educación*. Alzira: Germania.
- MARTÍNEZ VALCÁRCCEL, N. *et al.* (2004b). «La ausencia de las TIC en la enseñanza de la historia de España en bachillerato LOGSE y COU. Notas de una investigación en curso realizada en la CC.AA. de Murcia». *XV Simposio internacional de las ciencias sociales*. Alicante: Universidad de Alicante.
- MARTÍNEZ VALCÁRCCEL, N. *et al.* (2006). Los profesores de historia y la enseñanza de la historia en España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 5, 55-71.

- MATTOZZI, I. *et al.* (1995). *La mediazione didattica in storia. Una riflessione teorica, una proposta pratica. Guida per gli insegnanti*. Faenza: Polaris.
- MERCHÁN, F. J. (2009). La cuestión del cambio de la práctica de la enseñanza y la necesidad de una teoría de la acción en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 1-11. Recuperado de <http://rieoei.org/deloslectores/2679Iglesias.pdf> (Consulta, 25 de noviembre de 2015).
- MOISAN, S. (2010). Éduquer à la citoyenneté dans un contexte d'altérité. Le cas de trois enseignants d'histoire. En: CARDIN, J. F., ÉTHIER, M. A. y MEUNIER, A. (ed.). *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (pp. 11-27). Montréal: Multimondes.
- PAGÈS, J. (1994). La Didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 5(13), 38-51.
- PAGÈS, J. (1996). Las representaciones previas de los estudiantes de maestro de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. *Investigación en la Escuela*, 28, 103-113.
- PRATS, J. (2003). Líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Historia & Ensino, Revista do laboratório em ensino de História/UEL* 9. Recuperado de http://www.ub.edu/histo-didactica/images/documentos/pdf/lineas_investigacion_didactica_ciencias_sociales.pdf (Consulta, 1 de diciembre de 2015).
- QUINQUER, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender Ciencias Sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 40, 7-22.
- ROBALINO, M. y KÖRNER, A. (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudios de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. Santiago de Chile: Unesco.
- SANMARTÍ, N. (2010). La investigación en Didáctica de las Ciencias: ¿Converge con la de la Didáctica de las Ciencias Sociales? En: ÁVILA, R. M.^a *et al.* (coord.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 47-53). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- SEEFELDT, C. (1993). History for young children. *Theory and research in social Education*, 21(2), 143-155.
- SHKEDI, A. y LARON, D. (2004). Between idealism and pragmatism: a case study of student teachers' pedagogical development. *Teaching and Teacher Education*, 20, 693-711.
- SOBEJANO, M. (2002). Los valores en la enseñanza de las Ciencias Sociales: una aproximación desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Revista Educación y Pedagogía*, 14(34), 121-134.
- SOBRINO, D. (2009). Implantación de dos blogs en Geografía e Historia. De «css2esonline» a «senderosdhistoria». *Clio: History and History Teaching*, 35, Recuperado de <http://clio.rediris.es/n35/blogs.pdf> (Consulta, 2 de diciembre de 2015).
- STAKE, R. (2010). *Qualitative research. Studying how things work*. Nueva York: The Guilford Press.
- STUART, J. S. y TATTO, M. T. (2000). Designs for initial teacher preparation programs: an international view. *International Journal of Educational Research*, 33, 493-514.
- SYLVESTER, D. (1994). Change and continuity in History Teaching 1900-1993. En: BOURDILLON, H. (ed.). *Teaching history* (pp. 9-23). London-New York: Routledge.
- TYE, K. (1985). *Multiple realities: A study of 13 American high schools*. Lanham: University Press of America.
- VON HEYKING, A. (2004). Historical thinking in the elementary years: A review of current research. *Canadian Social Studies*, 39(1). Recuperado de http://www.educ.ualberta.ca/css/Css_39_1/ARheyking_historical_thinking_current_research.html (Consulta, 1 de diciembre de 2015).
- WILSON, S. M. (2001). Research on history teaching. En: RICHARDSON, V. *Handbook of research on teaching* (pp. 527-544). Washington: AERA.