

Documento de trabajo: programa, distribución de mesas y resúmenes



XXXIV

Simposio Internacional
de Didáctica de las
Ciencias Sociales

XXXIV

Simposi Internacional
de Didàctica de les
Ciències Socials

La Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación de docentes

20 | 21 | 22

Marzo

Març

2024

Castelló de la Plana

Programa

MIÉRCOLES 20 DE MARZO		
HORA	ACTIVIDAD	AULA
8:30-9:30 h	Recepción y acreditaciones	Aula Magna
9:30-10:00 h	Inauguración del simposio por parte de las autoridades académicas	Aula Magna
10:00-11:30 h	Conferencia Inaugural “Formar al profesorado para educar a la ciudadanía” a cargo de Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo (Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia) Presenta y modera: Emma Dunia Vidal (Universitat Jaume I de Castelló)	Aula Magna
11:30-12:00 h	Pausa/café	
12:00h-13:30 h	Sesiones paralelas de comunicaciones mesa 1	Aula Magna
	Sesiones paralelas de comunicaciones mesa 2	HA1016AA
	Sesiones paralelas de comunicaciones mesa 3	HA1019AA
13:30-14:30 h	VI Encuentro de Jóvenes Investigadoras e Investigadores Presenta y modera: Ana M ^a Hernández Carretero (Universidad de Extremadura)	Aula Magna
13:30-16:00 h	COMIDA	
16:00-17:30 h	CONVERSACIÓN A DOS (I) La formación de docentes en Educación Infantil. Retos y desafíos desde la Didáctica de las Ciencias Sociales Participan: Esther López (Universidad de Valladolid) Manuel José López (Universidad de Almería) Presenta y modera: Alejandro Egea (Universidad de Murcia)	Aula Magna

17:30-18:00 h	Pausa/café	
18:00-19:30 h	Sesiones paralelas de comunicaciones mesa 4	Aula Magna
	Sesiones paralelas de comunicaciones mesa 5	HA1019AA
	Sesiones paralelas de comunicaciones mesa 6	HA1020AA
20:00-21:00 h	Copa de Bienvenida	
JUEVES 21 DE MARZO		
HORA	ACTIVIDAD	AULA
9:00-10:30 h	Sesiones paralelas de comunicaciones mesa 7	Aula Magna
	Sesiones paralelas de comunicaciones mesa 8	HA1020AA
	Sesiones paralelas de comunicaciones mesa 9	HA1121AA
10:30-11:00 h	Pausa/café	
11:00-12:30 h	Sesiones paralelas de comunicaciones mesa 10	Aula Magna
	Sesiones paralelas de comunicaciones mesa 11	HA1005AA
	Sesiones paralelas de comunicaciones mesa 12	HA1121AA
12:30-14:00 h	<p>CONVERSACIÓN A DOS (II)</p> <p>¿Qué aspectos didácticos debe conocer un@ docente de Ciencias Sociales en el aula de Educación Primaria?</p> <p>Participan:</p> <p>Iratxe Guillate (Euskal Herriko Unibertsitatea-Universidad del País Vasco)</p> <p>David Parra (Universitat de València)</p> <p>Presenta y modera: José Ignacio Ortega (Universidad Complutense de Madrid)</p>	Aula Magna

14:00-16:00 h	COMIDA	
16:00-17:30 h	<p>CONVERSACIÓN A DOS (III)</p> <p>Educación secundaria y ciencias sociales: nuevos desafíos en la formación del profesorado</p> <p>Participan:</p> <p>María Dolores Jiménez (Universidad de Almería)</p> <p>Delfín Ortega Sánchez (Universidad de Burgos)</p> <p>Presenta y modera: Josep M. Pons-Altés (Universitat Rovira i Virgili)</p>	Aula Magna
18:00- 19:30 h	Visita guiada por Castellón. (previa inscripción y pago)	Parque Ribalta
21:00-22:00h	Cena de gala (previa inscripción y pago)	
VIERNES 22 DE MARZO		
HORA	ACTIVIDAD	AULA
9:00-10:30 h	Sesiones paralelas de comunicaciones mesa 13	Aula Magna
	Sesiones paralelas de comunicaciones mesa 14	HA1019AA
	Sesiones paralelas de comunicaciones mesa 15	HA1020AA
	Sesiones paralelas de comunicaciones mesa 16	HA1015AA
10:30-11:00 h	Pausa/café	
11:00-12:30 h	<p>Conferencia de Clausura “Popular Education past and present” a cargo de Peter Mayo (Università ta’ Malta)</p> <p>Presenta y modera: Neus González-Monfort (Universitat Autònoma de Barcelona)</p>	Aula Magna
12:30-12:45 h	CONCLUSIONES Y CLAUSURA DEL SIMPOSIO	Aula Magna

13:00-15:00 h	Asamblea General Ordinaria de la AUPDCS	Aula Magna
---------------	---	------------

SESIONES PARALELAS DE COMUNICACIONES

MIÉRCOLES 20

AULA MAGNA	12:00-13:30 h	Sesiones paralelas de comunicaciones mesa 1
HA1016AA (90)		Sesiones paralelas de comunicaciones mesa 2
HA1019AA (112)		Sesiones paralelas de comunicaciones mesa 3

MESA 1 - AULA MAGNA 12:00-13:30 h - Modera María del Consuelo Díez Bedmar

Formación de docentes en Educación Primaria desde la Didáctica de las Ciencias Sociales

85947- Ana Isabel Lozano Sobrino, Diego Miguel-Revilla y Sonia Ortega Gaité. ALINEANDO LA ACTIVIDAD DOCENTE CON LOS ODS: UNA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

86145- Teresa Campos-López, Ander Delgado, Iratxe Gillate y Janire Castrillo. CONSTRUYENDO CIUDADANOS Y CIUDADANAS DEL MUNDO: ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y VALORES DEMOCRÁTICOS A TRAVÉS DE LAS MONEDAS DE LA CONQUISTA OMEYA EN LA PENÍNSULA IBÉRICA

86122- Begoña Serrano Arnáez. CONSTRUYENDO CONEXIONES CON EL PATRIMONIO DEL CAMPUS DE CARTUJA: LA CREACIÓN DE UN CAMPO DE APRENDIZAJE POR PARTE DEL ALUMNADO DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

86121- Begoña Serrano Arnáez LA INMERSIÓN DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y LOS DOCENTES EN FORMACIÓN EN LA HISTORIA ALFARERA DE GRANADA A TRAVÉS DE LA CREACIÓN ARTÍSTICA

86149- Juan Vicente Morales Pérez. DEL AULA AL AULA: APLICANDO LA TEORÍA EN LA PRAXIS DIARIA

85942- M^a Teresa Carril-Merino, Rosendo Martínez-Rodríguez y Diego Miguel-Revilla. DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES: UN ENFOQUE INTEGRADOR PARA EDUCACIÓN PRIMARIA

86330- Isabel María Gómez Trigueros, Miguel Ángel Abad Núñez y Santiago Rodríguez Pillado. LA IA COMO RECURSO ANTE EL RETO DE LA HIPERINFORMACIÓN. APLICACIÓN DIDÁCTICA EN CIENCIAS SOCIALES

86331- Isabel María Gómez Trigueros, María Luisa Rico Gómez, Cristina Yáñez de Aldecoa y Delfín Ortega Sánchez. LAS TAC Y LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN CIENCIAS SOCIALES: LA BRECHA DIGITAL DE GÉNERO EN EL GRADO DE PRIMARIA

86176- Antoni Palomo. SENSIBILITZACIÓ PATRIMONIAL ARQUEOLÒGICA A TRAVÉS DE L'EXPERIÈNCIA I CONEIXENÇA DEL PATRIMONI LOCAL EN UNA ESCOLA RURAL (ULLDEMOLINS, TARRAGONA)

MESA 2 - HA1016AA 12:00-13:30 h - Modera Albert Irigoyen Zaragoza

Formación de docentes en Educación Secundaria desde la Didáctica de las Ciencias Sociales

85936- Gonzalo Andrés García Fernández. ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS FORMATIVOS DE LA LICENCIATURA EN ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MÉXICO (ENSM)

85954- Marta Insa Larriba. FORMACIÓN DEL PROFESORADO, REPRESENTACIONES Y USOS DEL LIBRO DE TEXTO COMO FUENTE DE CONOCIMIENTO PARA EL TRATAMIENTO DE TEMAS CONFLICTIVOS: UN ESTUDIO DE CASO

86333- Esther Sánchez Almodóvar, Isabel María Gómez Trigueros, Álvaro Francisco Morote Seguido y Jaume Binimelis Sebastián. CAMBIO CLIMÁTICO Y TAC. NOCIONES DEL FUTURO PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES

86178- Olga Adili Acosta Morel. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA EN PARAGUAY. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN MEDIA

85553- Araujo Junior Aloysio Marthins De. EL NEOLIBERALISMO Y SUS IMPACTOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE GEOGRAFÍA PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA

86033- Francisco Javier Jaraíz Cabanillas, Enrique Eugenio Ruiz Labrador, José Luis Gurría Gascón y Teresa Pulido Nevado. EL PATRIMONIO CULTURAL Y SU IMPLICACIÓN EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA

86117- Antonio Calzado Aldaria y Elvira Asensi Silvestre. EL TRATAMIENTO DE TEMAS SOCIALMENTE RELEVANTES EN LOS MUSEOS: EL CASO DE LA TRANSICIÓN EN EL MUSEO DE HISTORIA DE VALENCIA

85989- Joaquín Trincado. FORMACIÓN-ACCIÓN EN METODOLOGÍA DE CIENCIAS SOCIALES PARA DOCENTES DE HISTORIA EN SECUNDARIA

86164- Gemma Sebares-Valle y Maica Rojo Ariza. UNA ESCUELA COMPROMETIDA CON EL SIGLO XXI: LA INTEGRACIÓN LGBTIQ+ EN EL NUEVO CURRÍCULO A TRAVÉS DE LOS ODS Y EL PERFIL COMPETENCIAL DE SALIDA

MESA 3 - HA1019AA 12:00-13:30 h - Modera Josep M. Pons-Altés

Formación de docentes en Educación Infantil desde la Didáctica de las Ciencias Sociales

86180- Diego Alejandro Chaves Obando y Cecilia Luca Escobar Vekeman. ANÁLISIS DE LA POLÍTICA PÚBLICA DE PRIMERA INFANCIA DEL MUNICIPIO DE PEREIRA-COLOMBIA. REFLEXIONES EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN EDUCACIÓN INFANTIL DESDE LAS EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS

86059- Jesus Marolla. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DESDE EL PROBLEMA DE LA DIFUSIÓN DE DISCURSOS DE ODI. ESTUDIO CUANTITATIVO EN PROGRAMAS CHILENOS

- Manuel Martí y Emma D. Vidal Prades. LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: LAS HISTORIAS DE VIDA, UN RETO EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES

86151- María Navío, Sergio Tirado-Olivares, Paula O'Connor-Jiménez y Ramón Cózar-Gutiérrez. INTELIGENCIA ARTIFICIAL CONVERSACIONAL, PENSAMIENTO CRÍTICO Y EDUCACIÓN ACTUAL. ¿UN NUEVO PARADIGMA PARA LA EDUCACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES?

AULA MAGNA	18:00-19:30 h	Sesiones paralelas de comunicaciones mesa 4
HA1019AA (112)		Sesiones paralelas de comunicaciones mesa 5
HA1020AA (112)		Sesiones paralelas de comunicaciones mesa 6

MESA 4 - AULA MAGNA 18:00-19:30 h - Modera Manuel Martí Puig

Formación de docentes en Educación Primaria desde la Didáctica de las Ciencias Sociales

85986- María Esther Folco. DIÁLOGOS ENTRE ESCUELA Y MUSEO. LA ENSEÑANZA DEL PASADO RECIENTE EN ARGENTINA (1976-1983)

86104- Verónica Pardo Quiles, Alejandro Egea Vivancos y Laura Arias Ferrer. FORMAR A FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA COMO CIUDADANOS ACTIVOS EN ENTORNOS DIGITALES DESDE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

85888- Miguel Ángel Suárez Suárez, María Belén San Pedro Veleo y Sara l'Anson Gutiérrez. EL USO DE EVIDENCIAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: UN ESTUDIO EXPLORATORIO

85972- Sara l'Anson Gutiérrez, Miguel Ángel Suárez Suárez y Roser Calaf Masachs. LOS VÍNCULOS PATRIMONIALES Y LA HISTORIA LOCAL. LABORATORIO EDUCATIVO EN LA ESCUELA PRIMARIA

86181-David Parra Monserrat y Raúl López Castelló. PEDAGOGÍA DE LA REPRESENTACIÓN Y EDUCACIÓN HISTÓRICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

86083- Juan Carlos Bel. LOS CONTENIDOS DE GEOGRAFÍA E HISTORIA EN LOS RECUERDOS ESCOLARES: UTILIZACIÓN Y ANÁLISIS DE FUENTES ORALES EN LA FORMACIÓN DE FUTUROS/AS MAESTROS/AS

86081- Raúl López Castelló, Antonio Calzado Aldaria y Juan Carlos Bel. EL ANÁLISIS DE LOS MATERIALES EDUCATIVOS DE LOS GRUPOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA EN CIENCIAS SOCIALES: REFLEXIONAR SOBRE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

86085- Juan Carlos Colomer Rubio, Álvaro-Francisco Morote y Juan Carlos Bel. INTEGRACIÓN DE LA COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE Y LAS COMPETENCIAS SOCIALES Y CIUDADANAS: RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE RECURSOS EDUCATIVOS POR DOCENTES EN FORMACIÓN.

86168- Xavier Rubio Campillo, Maria Feliu Torruella, David Íñiguez-Gracia, Isabel Boj-Cullell y Franc Jaume. ABSTRACT JOC

86169- Maria Feliu Torruella, Xavier Rubio Campillo, Ann. E. Wilson Daily y Francesc Xavier Hernández Cardona. ABSTRACT TOPICS

MESA 5 - HA1019AA 18:00-19:30 h - Modera Roberto García-Morís

Formación de docentes en Educación Secundaria desde la Didáctica de las Ciencias Sociales

86327- Norberto Reyes Soto, José Ignacio Ortega Cervigón y Beatrice Borghi. PROYECTO SENTO: PATRIMONIOS CONTROVERSIALES Y PROBLEMAS ECOSOCIALES A TRAVÉS DE UNA METODOLOGÍA BASADA EN LA DIMENSIÓN AFECTIVA Y EMOCIONAL

86152- Juan Vicente Morales Pérez y Néstor Banderas Navarro. TRABAJAR EL EXILIO ESPAÑOL EN EL SUR DE FRANCIA: UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA EN BACHILLERATO

86138- Andrés Soto Yonhson, Neus González-Monfort y Gustavo González Valencia. ¿CÓMO AFRONTAR LOS DESAFÍOS DEL MUNDO ONLINE? DESDE UNA CIUDADANÍA DIGITAL A UNA CIUDADANÍA CRÍTICA POSTDIGITAL

86136- Andrés Soto Yonhson y María Soledad Jimenez. ¿CÓMO APROXIMARSE A LAS EXPERIENCIAS AFECTIVAS DEL ESTUDIANTADO DE SECUNDARIA AL TRABAJAR HISTORIAS DIFÍCILES EN EL AULA? UN ESTUDIO DE CASO

85896- José Luis Bolívar Fernández. HISTORIA DEL ARTE Y DIDÁCTICA: LA REPRESENTACIÓN DE LA MUJER EN LOS GRABADOS DE FRANCISCO DE GOYA COMO RECURSO DEL PROFESORADO DE BACHILLERATO PARA FOMENTAR LA COEDUCACIÓN

85909- Carmen Díaz-Lara, Diego Miguel-Revilla y María Sánchez-Agustí. LA PRESENCIA Y EL TRATAMIENTO DE LAS MUJERES EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: OPORTUNIDADES Y DESAFÍOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

86177- Ondrej Kratochvíl. EDUCACIÓN GEOGRÁFICA Y COMPETENCIAS DIGITALES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS ODS EN EL TERRITORIO

MESA 6 - HA1020AA 18:00-19:30 h - Modera Sara Prades Plaza

Formación de docentes en Educación Infantil desde la Didáctica de las Ciencias Sociales

85116- Diego García Monteagudo y Thais Angela Cavaleiro de Azevedo. EL PAISAJE EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: CURRÍCULUM Y PROPUESTAS DE INNOVACIÓN PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN BRASIL Y ESPAÑA

85830- José A. Armas Castro, María Leticia López-Mondéjar, Jorge Conde Miguélez y María Rosario Gómez Alcalde. EL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO DEL CONTENIDO PARA ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES EN EDUCACIÓN INFANTIL. ANÁLISIS DE LAS REPRESENTACIONES DE LOS MAESTROS EN FORMACIÓN

85960- Joan Callarisa Mas, Sonia Mañé, Marie Wera, Judit Sabido, Antoni Bardavio, Sergi Chafer. UN EJEMPLO DE TRABAJO COLABORATIVO UNIVERSIDAD, SERVICIO EDUCATIVO Y MUSEO, EN LA FORMACIÓN DE ALUMNADO DEL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL EN DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

85815- Mercedes de la Calle-Carracedo y María Esther López Torres. VALORACIÓN DE LA APLICACIÓN DE METODOLOGÍAS ACTIVAS PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE CCSS EN EDUCACIÓN INFANTIL

86158- Concha Fuentes Moreno y Elvira Barriga Ubed. EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA: PROPUESTA DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE DEMOCRÁTICOS PARA PROMOVER LA PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES UNIVERSITARIAS

85751- Myriam González-Sanz, Maria Feliu Torruella y Ann. E. Wilson Daily. RETOS Y BENEFICIOS DE LA FLIPPED CLASSROOM COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO COMPETENCIAL DEL ALUMNADO DEL GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

JUEVES 21 sesiones paralelas de comunicaciones

AULA MAGNA	9:00-10:30 h	Sesiones paralelas de comunicaciones mesa 7
HA1020AA (112)		Sesiones paralelas de comunicaciones mesa 8
HA1121AA (112)		Sesiones paralelas de comunicaciones mesa 9

MESA 7 - AULA MAGNA 9:00-10:30 h - Modera Rosendo Martínez-Rodríguez

Formación de docentes en Educación Primaria desde la Didáctica de las Ciencias Sociales

85875- Marina Ferrer-Planas, Ann. E. Wilson Daily y Sean E. Murphy. JUSTIFICACIONES DE MAESTRAS Y MAESTROS PARA NO ABORDAR LOS CONFLICTOS EN EL AULA ENTRE EL ALUMNADO

85810- Carlos D. Ciriza-Mendivil, Ana Mendioroz Lacambra y Teresa Benito Aguado. LA COMPETENCIA DIGITAL EN CONTEXTO, UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

86301- Leonor Sierra Macarrón. LA DEFINICIÓN DEL TIEMPO HISTÓRICO ENTRE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA DEL CES DON BOSCO Y DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

85872- Elena Montejo Palacios. PROPUESTA PARA EL ESTUDIO DE LA COMPETENCIA LITERACIDAD VISUAL CRÍTICA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SU VINCULACIÓN CON LA RACIALIDAD

85927. Ilaria Bellatti, Joan Callarisa Mas, Josep M. Pons-Altés, Elvira Barriga Ubed y Albert Irigoyen. ELS PROBLEMES SOCIALS RELLEVANTS I ELS OBJECTIUS DE DESENVOLUPAMENT SOSTENIBLE SEGONS EL FUTUR PROFESSORAT D'EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA

85408- María José Ortega Chinchilla. SITUARSE EN EL TIEMPO. VOLVIENDO A LAS BASES DE LA DISCIPLINA HISTÓRICA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

86238- Laura Jiménez Martínez, Paula Jardón Giner, Rafel Sospedra Roca y Francesc Xavier Hernández Cardona. LA RECREACIÓN HISTÓRICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE PRIMARIA

MESA 8 - HA1020AA (112) 9:00-10:30 h - Modera Antoni Santisteban Fernández

Formación de docentes en Educación Primaria desde la Didáctica de las Ciencias Sociales

86082- Alicia Cascales García, Laura Arias Ferrer y Alejandro Egea Vivancos. LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA ANTE EL APRENDIZAJE BASADO EN OBJETOS: UNA INICIATIVA DE FORMACIÓN EN CENTROS

85767- Pedro C. Mellado-Moreno, Irene Palomero Ilardia y César Bernal Bravo. NARRATIVAS DIGITALES GEOLOCALIZADAS EN LA ENSEÑANZA DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

85934- Isabel Boj-Cullel, David Íñiguez-Gracia y Maria Feliu Torruella. PATRIMONIO DEL CONFLICTO Y DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL CAMPUS MUNDET

86108- David Porrinas González y Mario Corrales Serrano. PATRIMONIO HISTÓRICO, CULTURAL E INMATERIAL EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: UNA ENCUESTA A FUTUROS DOCENTES EN EDUCACIÓN PRIMARIA

86137- Borja Aso Morán y Silvia García Ceballos. PERCEPCIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE ED. PRIMARIA. ESTUDIO COMPARADO ENTRE ZARAGOZA (ESPAÑA) Y BOLONIA (ITALIA)

86114- Gustavo González Valencia, Ana Hernández Carretero, Delfín Ortega-Sánchez y Antoni Santisteban Fernández. ENSEÑAR A PENSAR EL FUTURO. UNA INVESTIGACIÓN CON PROFESORADO EN FORMACIÓN

84745- Juan Ramón Moreno-Vera y Bárbara C. Cruz. ARTE SOCIALMENTE COMPROMETIDO PARA LA INCLUSIÓN DE LOS MIGRANTES Y REFUGIADOS

85681- María del Consuelo Díez Bedmar y Pablo Cantero Castelló ¿CUÁLES SON LOS DESAFÍOS DEL FUTURO PROFESORADO PARA CONSTRUIR UNA ESCUELA DIGITAL CRÍTICA FEMINISTA? UN ANÁLISIS DESDE LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

MESA 9 - HA1121AA (112) 9:00-10:30 h - Modera Sergio T. Serrano-Hernández

Formación de docentes en Educación Primaria desde la Didáctica de las Ciencias Sociales.

86034- Elisa Navarro-Medina, Nicolás de-Alba-Fernández y Noelia Pérez-Rodríguez ¿CÓMO ENSEÑAMOS CIENCIAS SOCIALES PARA EDUCAR PARA LA CIUDADANÍA? PROPUESTA DIDÁCTICA EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

85863- Ildefonso David Ruiz López. CONOCIENDO NUESTRO ENTORNO PARA ENSEÑAR EL FUTURO: LA PERCEPCIÓN DEL PATRIMONIO EN ESTUDIANTES DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

85948- Ramón Méndez Andrés y Noelia Pérez-Rodríguez. CONSTRUIR CIUDADANÍA A TRAVÉS DEL MAPEO COLABORATIVO. ANÁLISIS COMPARADO Y PROPUESTA FORMATIVA

85871- Maria João Barroso Hortas y Alfredo Gomes Dias. DE LA FORMACIÓN A LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES

85179- Jordi Castellví Mata, Beatriz Andreu Mediero, Carmen Escribano Muñoz, Emma Dunia Vidal Prades, Francisco Gil Carmona y María del Consuelo Díez Bedmar. DISCURSOS SOCIALES EN DISPUTA EN LA ESCUELA: IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

85813- Gemma Muñoz García, Esther Jiménez Pablo y Guadalupe Romero Sánchez. EJERCITAR LA EMPATÍA HISTÓRICA EN PRIMARIA CON CÓDICES EN RED: LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS MEXICAS EN EL SIGLO XVI

86157- Miguel Ángel Pallarés Jiménez, Ondrej Kratochvíl, Juan Mar Begueria y María Sebastián López. EL CANAL IMPERIAL DE ARAGÓN COMO MARCO GEOGRÁFICO Y PATRIMONIAL. FORMACIÓN INTEGRAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA A PARTIR DE LA COLABORACIÓN DE DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

85929- Nuria Aris Redó, Neus González-Monfort, Mariona Massip Sabater, Antonia García Luque y Alba de la Cruz Redondo. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: ¿QUÉ NOS HACE HUMANOS?

AULA MAGNA	11:00-12:30 h	Sesiones paralelas de comunicaciones mesa 10
HA1005AA (112)		Sesiones paralelas de comunicaciones mesa 11
HA1121AA (112)		Sesiones paralelas de comunicaciones mesa 12

MESA 10 - AULA MAGNA 11:00-12:30 h - Modera Neus González-Monfort

Formación de docentes en Educación Primaria desde la Didáctica de las Ciencias Sociales

86135- Eloy Bermejo Malumbres, María Sebastián López, Pedro L. Domínguez Sanz y Carlos Guallart Moreno. EL ITINERARIO GEOGRÁFICO COMO RECURSO DIDÁCTICO: EL CANAL IMPERIAL DE ARAGÓN

86165- Clotilde Lechuga Jiménez. EL PATRIMONIO COMO HERRAMIENTA DE DIÁLOGO INTERGENERACIONAL EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

86027- Álvaro Chaparro Sainz, Lucía Fernández Rodríguez y María del Mar Felices de la Fuente. INVESTIGAR LAS PRÁCTICAS DOCENTES UNIVERSITARIAS PARA LA MEJORA DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

85920- Yamilé Pérez-Guilarte y Roberto García-Morís. ISABEL ZENDAL, UNA PRÁCTICA DE AULA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA PARA EL ABORDAJE DE LA INVISIBILIDAD DE LAS MUJERES EN LA HISTORIA

86150- Sergio Tirado-Olivares, Rafael Villena-Taranilla, Maria Navío-Inglés y Ramón Cózar-Gutiérrez. ITINERARIOS DIDÁCTICOS Y EL USO DE LAS TIG: UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE Y SERVICIO LLEVADA A LA REALIDAD POR FUTUROS DOCENTES

86383- Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo. LA EDUCACIÓN PARA LA DIVERSIDAD DESDE LAS CONCEPCIONES DE PROFESORES EN FORMACIÓN INICIAL PARA LA BÁSICA PRIMARIA

86103- Daniel Camuñas-García, María Encarnación Cambil-Hernández, Rafael Guerrero-Elecalde y Carolina Alegre-Benítez. EL DISEÑO DE VISUAL NOVELS COMO RECURSO EDUCATIVO PARA LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO CULTURAL

85988- Gema Sánchez Emeterio. EL DOMINIO DE CONTENIDO PEDAGÓGICO Y LA ROBÓTICA EDUCATIVA PARA ABORDAR PROBLEMAS SOCIALES RELEVANTES DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

MESA 11 - HA1005AA (112) 11:00-12:30 h - Modera Abraham Cerveró Carrascosa

Formación de docentes en Educación infantil desde la Didáctica de las Ciencias Sociales

86184- Isabel Fita-Carretero y Juan Carlos Bel. DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE EN FUTUROS/AS MAESTROS/AS DE EDUCACIÓN INFANTIL: UN ANÁLISIS SOBRE EL ENFOQUE DIDÁCTICO UTILIZADO EN EL DISEÑO DE ACTIVIDADES EN CIENCIAS SOCIALES

85891- Isidora Sáez-Rosenkranz y Elvira Barriga Ubed. MÁS ALLÁ DE LAS CIENCIAS SOCIALES. LAS NECESIDADES FORMATIVAS DETECTADAS Y SUBSANADAS POR EL GRUPO DE INNOVACIÓN DHIGECs

86348- María de los Desamparados López Olivares EL PAPEL FUNDAMENTAL DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE DE MAESTRO/A DE EDUCACIÓN INFANTIL COMO PILAR DE CALIDAD EDUCATIVA

85865- María Puig Gutiérrez y Marina Nieto Ramos. BUSCANDO UNA ALIMENTACIÓN MÁS JUSTA Y SEGURA. UNA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

85783- Ana Hernández Carretero, Mario Corrales Serrano, Rebeca Guillén Peñafiel y David Porrinas González. EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL A TRAVÉS DEL PATRIMONIO CONTROVERSIAL

85256- Matilde Peinado, Alba de la Cruz Redondo y Antonia García Luque. HACIA UNA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES SIN BARRERAS: CLAVES PARA LA INCLUSIÓN DE LA NEURODIVERSIDAD

MESA 12 - HA1121AA (112) 11:00-12:30 h - Modera Elisa Navarro-Medina

Formación de docentes en Educación Secundaria desde la Didáctica de las Ciencias Sociales

86350- Mauricio Figueroa. ¿INTERCULTURALIDAD? VARIANTES REPRESENTACIONALES SOBRE LA INTERCULTURALIDAD AUTOCONTENIDA EN EL DISCURSO DE ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA EN HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO, CHILE: PELIGROS, LÍMITES Y DESAFÍOS DE LA INTERCULTURALIDAD

86140-Pedro Miralles Sánchez. ANÁLISIS CUALITATIVO DE GRUPO FOCAL CON ALUMNOS DE MÁSTER DE PROFESORADO SOBRE EL PENSAMIENTO HISTÓRICO

86175- Elvira Barriga Ubed y Judit Sabido Codina . DEL OBJETO REAL AL OBJETO DIGITAL. EL MÉTODO Y LAS NECESIDADES DEL PROFESORADO ANTE LOS RETOS DEL AULA

86139- María Sebastián López y Lorenzo Mur Sangrá. EDUCACIÓN GEOGRÁFICA PARA EL CAMBIO DE PARADIGMA ESPACIAL: ESTUDIO DE CASO DE GEOCHICAS (HUESCA)

86182- Daniela Cartes Pinto, Mauricio Figueroa Sepúlveda y Alexis Sanhueza Rodríguez. ESTRATEGIAS DE LA LITERACIDAD CRÍTICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO

86099- José M^a Martínez-Ferreira y Diego Miguel-Revilla. METODOLOGÍAS ACTIVAS Y COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE GEOGRAFÍA E HISTORIA EN LA UVA

85890- Arasy González Milea y Carmen Rosa García Ruiz. ¿LA PRÁCTICA DOCENTE ES NEUTRAL? EL FUTURO PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA ANTE LA TOMA DE DECISIONES CURRICULARES

85943- Alba de la Cruz Redondo y Santiago Jaén Milla. LA REPRESENTACIÓN DIFERENCIAL DE LAS MUJERES EN LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA Y SU TRATAMIENTO EN LAS AULAS: UNA ASIGNATURA MÁS QUE PENDIENTE

85913- César Barba-Alonso y Delfín Ortega-Sánchez. PERCEPCIONES DEL PROFESORADO EN ACTIVO SOBRE LA HISTORIA DE AMÉRICA ESPAÑOLA EN EL DISCURSO POLÍTICO ACTUAL

VIERNES 22

AULA MAGNA	9:00-10:30 h	Sesiones paralelas de comunicaciones mesa 13
HA1019AA		Sesiones paralelas de comunicaciones mesa 14
HA1020AA		Sesiones paralelas de comunicaciones mesa 15
HA1015AA		Sesiones paralelas de comunicaciones mesa 16

MESA 13 - Aula Magna 9:00-10:30 h - Modera Josep M. Pons-Altés

Formación de docentes en Educación Primaria desde la Didáctica de las Ciencias sociales

85855- Javier Contreras García, María José Ortega Chinchilla y Rafael Guerrero-Elecalde. LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN ENTORNOS DIGITALES. EL MUSEO VIRTUAL COMO HERRAMIENTA PARA LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: UNA EXPERIENCIA CON LA ALHAMBRA

86125- Ismael Piazuero Rodríguez, Miguel Ángel Pallarés Jiménez y José-Manuel González González. LA INTERCULTURALIDAD EN LOS LIBROS DE TEXTO DE LOS CURSOS 5º Y 6º DE EDUCACIÓN PRIMARIA, EN EL MARCO DE LA LOMLOE

85800- Elena María Muñoz Espinosa y Óscar Serrano Gil. LA PRESENCIA DE LOS CONCEPTOS PAISAJE Y EDUCACIÓN EN LAS LEYES AUTONÓMICAS DE ESPAÑA

85894- Núria Gil Duran e Isidora Sáez-Rosenkranz. LAS FUENTES COMO PROTAGONISTAS DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL CONOCIMIENTO DEL ENTORNO DE LOS FUTUROS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

86183- Irene Ortiz Nieto-Márquez, Esther Jiménez Pablo y Gemma Muñoz García LAS MALETAS DIDÁCTICAS DE ARQUEOLOGÍA EN EDUCACIÓN PRIMARIA PARA LA FORMACIÓN DE FUTUROS DOCENTES COMPROMETIDOS CON EL PATRIMONIO

86105- Antoni Santisteban Fernández, Maria João Barroso Hortas, Joan Callarisa Mas, Carmen Rosa García Ruiz, Alfredo Gomes Dias y Myriam González-Sanz. LOS RESULTADOS DE UNA INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA SOBRE COMPETENCIAS DE CULTURA DEMOCRÁTICA, INTERPRETADOS POR ESTUDIANTES DE FORMACIÓN INICIAL

MESA 14 - HA1019AA (112) 9:00-10:30 h - Modera María del Consuelo Díez Bedmar

Formación de docentes en Educación Secundaria desde la Didáctica de las Ciencias Sociales

Formación en postgrados de investigación e innovación y doctorados desde la Didáctica de las Ciencias Sociales

85889- Ares Fernández Jové, Anna Solé Llussà, Marc Ballesté Escorihuela y Cristina Yáñez de Aldecoa. EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN ANDORRA: CONCEPCIONES, EXPERIENCIA DIDÁCTICA Y VALORIZACIÓN DEL PATRIMONIO POR PARTE DEL PERSONAL GESTOR

86014- Carlos Fuertes Muñoz y Néstor Banderas Navarro. FRANQUISMO Y TRANSICIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO ESPAÑOL DE SECUNDARIA: UNA VISIÓN COMPARATIVA

85775- Alba María Boix Vicente y Carlos Fuertes Muñoz. LA RELEVANCIA DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LAS AULAS DE SECUNDARIA Y BACHILLERATO

86142- Liliam Almeyda, Isaac Calvo Gallardo y Luis Guasch Guzmán. INVESTIGAR PARA ENSEÑAR. LA COMPRENSIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE PROCESOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES EN UNIVERSIDADES CHILENAS

86173- Juan Mar Begueria. LA ENSEÑANZA DEL CAMBIO CLIMÁTICO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA CURRÍCULO LOMLOE. UN ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS DIFERENTES PROPUESTAS AUTONÓMICA

85979- Clara Isabel Serrano, Ana Isabel Ribeiro, Sérgio Neto. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA EN PORTUGAL. PROGRAMAS DE MÁSTER EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LAS UNIVERSIDADES DE COIMBRA Y OPORTO: DOS ESTUDIOS DE CASO

MESA 15 - HA1020AA (112) 9:00-10:30 h - Modera José Ignacio Ortega /E. Vidal/ P. Miravet

Formación de docentes en Educación Primaria desde la Didáctica de las Ciencias Sociales

85915- Xosé Constenla Vega. EL IMAGINARIO DE LA CATÁSTROFE DEL PRESTIGE 20 AÑOS DESPUÉS EN LOS FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA: ANÁLISIS, REFLEXIONES Y PROPUESTAS

85041- Ilaria Bellatti, Isidora Sáez-Rosenkranz, Elvira Barriga Ubed y Judit Sabido Codina. CONCEPTUALITZAR I OPERATIVITZAR L'APLICACIÓ DEL MÈTODE HISTÒRIC EN LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT DE PRIMÀRIA. EL CAS PRÀCTIC DE LA MATERNITAT D'ELNA

85995- Diana Guiomar Uribe Hernández. TRANSFORMANDO LA PRÁCTICA DOCENTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA PERSPECTIVA DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

86153-Rosa M. Medir Huerta, Anna Serra-Salvi, Meriam Boulahrouz Lahmidi y Jesús Granados Sánchez. OPINIONES DESDE EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA ACERCA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

85790- Beatriz Andreu Mediero, Óscar Iván Ojeda Quintana, María Yazmina Lozano Mas, Luisa Eugenia Toledo Bravo de Laguna y Ezequiel Guerra de la Torre. PAISAJE Y PATRIMONIO EN TORNO A UN PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE PRIMARIA Y SECUNDARIA

85861- Marina Ferrer-Planas y Ann. E. Wilson Daily. UN ANÁLISIS DE PERSPECTIVAS DE MAESTRAS Y MAESTROS DE PRIMARIA E INFANTIL SOBRE LA METODOLOGÍA "PERSONA DOLL" Y LA PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR

86160- Albert Irigoyen, Josep M. Pons-Altés, Víctor Grau y Foix Montané. UNA ALTERNATIVA COOPERATIVA PARA DEBATIR PROBLEMAS SOCIALES RELEVANTES EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES: EL DFDF. PERCEPCIONES DE LOS FUTUROS DOCENTES

MESA 16 - HA1015AA 9-10:30 h - Modera Juan Carlos Colomer Rubio

Formación de docentes en Educación Secundaria desde la Didáctica de las Ciencias Sociales

85892- Isidora Sáez-Rosenkranz, Concha Fuentes Moreno, Ilaria Bellatti, Elvira Barriga Ubed y Judit Sabido Codina. ARCHIVOS HISTÓRICOS ESCOLARES PARA DESARROLLAR LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL EN EL FUTURO PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES DE SECUNDARIA

86155- Luis Felipe Caballero Dávila y Gustavo González Valencia. PROPUESTA DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DESDE EL ENFOQUE DE UNA CIUDADANÍA PARA LA DEMOCRACIA RADICAL

86144- Alejandra Viñuales Gil. REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS DOCENTES A PROPÓSITO DE LA CONQUISTA DE AMÉRICA

85826- Jesús Eugenio Rodríguez Vaquero y Ramón Méndez Andrés. REVISANDO LOS MODELOS DE FORMACIÓN DIDÁCTICA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y PRESENTACIÓN DE UN PROYECTO DE ESPACIO PARA LA VOZ DE LOS DOCENTES DE GEOGRAFÍA E HISTORIA

85686- José Ignacio Ortega Cervigón. PROPUESTAS DIDÁCTICAS SOBRE UNA EDAD MEDIA (MÁS) CROMÁTICA EN EL MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

86179- Juan Pablo Herrezuelo Ortega, María Esther López Torres y Diego Miguel-Revilla. LA INTERCULTURALIDAD COMO FACTOR RESPONSABLE DE LA MULTIPERSPECTIVA HISTÓRICA: PRESENTACIÓN DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN CENTRADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

DISTRIBUCIÓN DE RESÚMENES POR EJES TEMÁTICOS

Formación de docentes en Educación Infantil desde la Didáctica de las Ciencias Sociales

MIÉRCOLES 20 - MESA 3: HA1019AA 12:00-13:30 h - Modera Josep M. Pons-Altés

86180

ANÁLISIS DE LA POLÍTICA PÚBLICA DE PRIMERA INFANCIA DEL MUNICIPIO DE PEREIRA-COLOMBIA. REFLEXIONES EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN EDUCACIÓN INFANTIL DESDE LAS EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS

Diego Alejandro Chaves Obando y Cecilia Luca Escobar Vekeman

El proyecto de investigación que se presenta tiene como objetivo realizar un análisis de los impactos sociales de la política pública de primera infancia del municipio de Pereira a partir de las experiencias significativas en la educación inicial de niños y niñas. El análisis que se propone se tiene diseñado desde cuatro lentes entre las cuales se encuentran: las políticas públicas, en su articulación con los contextos geopolíticos; las experiencias significativas, desde las concepciones del MINISTERIO EDUCACIÓN NACIONAL y los aportes desde lo vivido por los actores involucrados. La EDUCACIÓN INICIAL como etapa educativa fundamental en el proceso de vida y el desarrollo infantil, contrapuesto desde la sociología de la Infancia en una óptica más integral. La metodología se encuentra fundamentada desde el enfoque cualitativo de tipo filosófico metodológico; se toma como camino la metodología relacional cualitativa, donde se analizarán los datos desde las fases que propone la profesora Olga Bedoya (2019), mediante herramientas de recolección de información propuestas: observación, entrevistas semiestructuradas, matrices de análisis y triangulación de datos. Se ha logrado establecer un corpus documental y estado del arte actual de la política de primera infancia local que ha permitido identificar patrones de alternativas que evidencian aristas desde el sujeto, el objeto y los contextos diversificados donde emergen las fuentes documentales, así como la identificación de dos líneas temporales socio-históricas divididas en el último siglo, desde: i) la identificación de la infancia como sujeto de derechos, ii) la construcción de planes y proyectos para esto, y iii) la aplicación y evaluación de las políticas en contextos diversificados. Así como la vertiente relacional de la política y educación donde una encuentra a la otra en las interacciones de sus sujetos y experiencias para proponer, aplicar y evaluar los impactos sociales.

Referencias bibliográficas

- Ancheta, Arrabal. A. (2011). La escuela infantil hoy. Perspectivas actuales de la educación y la atención a la primera infancia. *Revista Complutense de Educación*, 23(2), 1-856.
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/40102/38541>
- Buchanan, J. M., y Tullock, G. (1962). *The calculus of consent: Logical foundations of constitutional democracy*. University of Michigan Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. En *International Encyclopedia of Education* (2nd ed.). Elsevier Science.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage Publications.
- Bruner, J. (1991). *La mente a la obra: Desarrollo cognitivo y psicología cultural*. Paidós.

86059

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DESDE EL PROBLEMA DE LA DIFUSIÓN DE DISCURSOS DE ODIO. ESTUDIO CUANTITATIVO EN PROGRAMAS CHILENOS

Jesus Marolla

La formación del profesorado ha enfrentado diversos problemas y cuestionamientos debido a aspectos como la poca conexión con los problemas y realidades de los y las estudiantes de las escuelas (Altamirano & Pagès, 2018). En este sentido, los discursos de odio son una problemática que no es nueva (si miramos el devenir histórico podemos encontrar múltiples episodios y conflictos motivados por expresiones de odio), no obstante, con la presencia de las

redes sociales el problema se ha intensificado y masificado, sobre todo en los espacios educativos. Como dicen los estudios de Abuín-Vences et al. (2022), las expresiones de odio son un fenómeno problemático que tiene como fuentes, dos espacios: las escuelas y la familia. Desde la educación, los trabajos de Marolla-Gajardo et al. (2023), afirman que las aulas son un lugar de producción y reproducción de mensajes de odio. Las redes sociales, en este sentido, vienen a representar un canal de transmisión, reproducción y masificación (Carlson, 2021). Aspectos como la falsa sensación de impunidad, el aparente anonimato y la intención de hacer daño hacia otras personas, manifiestan que las redes digitales han provocado que tales expresiones circulen no solo en el aula, sino que en diversas localidades geográficas. El presente estudio presenta los resultados preliminares obtenidos luego de la aplicación de un instrumento tipo cuestionario siguiendo las lógicas del paradigma cuantitativo (Cohen et al., 2013). La muestra está compuesta por 200 respuestas (n=200), desde programas de formación del profesorado que son parte de distintas instituciones del sur de Chile. Entre los principales resultados, podemos destacar que el problema de los discursos de odio, es una complejidad contingente que enfrentan los y las estudiantes, en especial, entre sus pares en los programas. Es importante destacar que, los y las estudiantes afirman que el profesorado en muchas ocasiones colabora en la producción y reproducción de discursos de odio. No obstante, los y las alumnas plantean que los programas deben asumir la responsabilidad de considerar tales problemas en los currículos bajo los que estudian, ya que es una preocupación actual y futura.

Referencias bibliográficas

- Abuín-Vences, N., Cuesta-Cambra, U., Niño-González, J.-I., y Bengochea-González, C. (2022). Análisis del discurso de odio en función de la ideología: Efectos emocionales y cognitivos. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 30(71), 37-48. <https://doi.org/10.3916/C71-2022-03>
- Altamirano, M., y Pagès, J. (2018). Pensamiento del profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales sobre la formación ciudadana en Chile. *Clio y Asociados*, 26, 24-37. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i26.7232>
- Carlson, C. R. (2021). *Hate Speech*. The MIT Press. <https://mitpress.mit.edu/9780262539906/hate-speech/>
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2013). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Marolla-Gajardo, J., Zurita-Garrido, F., Pinochet-Pinochet, S., y Castro-Palacios, G. (2023). Hate Speech and the Gender Perspective: A Problem from the Teaching of Social Sciences in School. *European Journal of Educational Research*, 12(1), Article 1.

LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: LAS HISTORIAS DE VIDA, UN RETO EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES

Manuel Martí Puig y Emma Vidal Prades

El trabajo que se presenta pretende mostrar el proyecto titulado LAS HISTORIAS DE VIDA: UN RETO EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES, que se está desarrollando en la Universitat Jaume I de Castelló, en los cursos de primero y segundo dentro del grado de maestro/a de educación infantil. Se pretende recuperar el patrimonio inmaterial, mediante entrevistas grabadas en vídeo de maestros y maestras jubilados y jubiladas. La digitalización, tratamiento, organización y clasificación de las entrevistas genera una base de datos digital de tipo etnográfico-educativo, que posibilita el acceso universal a la memoria histórica, oral y visual. La propuesta es innovadora respecto al “Qué enseñar”, ya que los contenidos de las asignaturas los van trabajar tal y como van saliendo de las historias de vida. Respecto al “Cómo enseñar”, colocamos al alumnado en el papel del/la maestro/a entrevistado, consiguiendo empatizar con la persona entrevistada. Respecto a “Cómo evaluar el aprendizaje”, presentarán en el primer curso la historia de vida redactada, y en el segundo curso, generarán un documento visual sonoro en el que han de destacar aquello que consideren más significativo de la vida del/la maestro/a analizado. Y respecto a “Cómo investigar y evaluar la innovación”, el método que seguiremos es cualitativo.

86151

INTELIGENCIA ARTIFICIAL CONVERSACIONAL, PENSAMIENTO CRÍTICO Y EDUCACIÓN ACTUAL. ¿UN NUEVO PARADIGMA PARA LA EDUCACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES?

Maria Navío-Inglés, Sergio Tirado-Olivares, Paula O'Connor-Jiménez y Ramón Cózar-Gutiérrez

El papel de la tecnología en los procesos de innovación educativa ha experimentado un cambio drástico muy recientemente. La popularización de las inteligencias artificiales conversacionales (IAC) y sus posibles aplicaciones se han convertido en temas de interés e inquietud creciente para la comunidad educativa (Tirado-Olivares et al.,

2023). Con el aumento de la digitalización en las aulas, es crucial preparar a los futuros docentes para integrar de manera efectiva estas herramientas emergentes en sus prácticas pedagógicas. En la actualidad, lo importante ya no es que el docente se centre solo en que su alumnado aprenda contenido de Ciencias Sociales, sino que sepa discernir la información veraz de la que no lo es a partir de la gran cantidad y diversidad de fuentes que las tecnologías han puesto a su alcance (Chinn et al., 2021) para acceder a gran parte de ese contenido. En este nuevo paradigma educativo, el conocimiento de las IAC y la generalización de su uso han hecho que esta necesidad de formar al estudiante en habilidades de búsqueda de información y reflexión crítica hacia la información encontrada sea aún más necesaria. La posibilidad de crear textos en segundos mediante la IAC hace que la cantidad de información falsa a la que se puede enfrentar nuestro alumnado sea aún más amplia y acentúa la importancia que saber identificar información veraz frente a fake news y posverdades ha adquirido en los últimos años (Moreno-Vera, 2020). Por ello, la presente comunicación gira en torno a esta cuestión. Estudiantes del grado para ser maestro de la Facultad de Educación de Albacete fueron instruidos en el conocimiento, análisis y evaluación de información ligada al ámbito de las Ciencias Sociales sin que ellos fueran conscientes de que ese contenido no había sido preparado por una persona, sino por una IAC. Tras ello, se generó un espacio de debate para abordar la pertinencia y utilidad las IAC en los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante la evaluación de su capacidad pedagógica para el fomento de habilidades como el pensamiento crítico y de los desafíos éticos que su uso genera a la sociedad y al colectivo educativo en particular. A partir de esta experiencia, se evidencia la necesidad de que los futuros docentes sean instruidos en su uso con un claro enfoque pedagógico y partiendo del conocimiento de su potencial y de que entiendan los riesgos que entraña no aplicarlas de forma correcta en los contextos educativos.

Referencias bibliográficas

- Chinn, C. A., Barzilai, S., y Duncan, R. G. (2021) Education for a “post-truth” world: New directions for research and practice. *Educational Researcher*, 50(1), 51-60. <https://doi.org/10.3102/0013189X20940683>
- Moreno-Vera, J. R. (2020). El docente de historia frente a la era de las fake news y la posverdad. *Cliocanarias*, 2, 629-638.
- Tirado-Olivares, S., Navío-Inglés, M., O'Connor-Jiménez, P., y Cózar-Gutiérrez, R. (2023). From Human to Machine: Investigating the Effectiveness of the Conversational AI ChatGPT in Historical Thinking. *Education Sciences*, 13(8), 803. <https://doi.org/10.3390/educsci13080803>

MIÉRCOLES 20 - MESA 6: HA1020AA 18:00-19:30 h - Modera Sara Prades Plaza

85116

EL PAISAJE EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: CURRÍCULUM Y PROPUESTAS DE INNOVACIÓN PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN BRASIL Y ESPAÑA

Diego García Monteagudo y Thais Angela Cavaleiro de Azevedo

El paisaje es un concepto central de la geografía y un contenido escolar de gran arraigo en la educación básica. Las investigaciones académicas han destacado la degradación del medio ambiente como factor clave para desarrollar estudios acerca del valor del paisaje como constructor de identidades (Hernández y García de la Vega, 2022). Desde la publicación del Convenio Europeo del Paisaje hace dos décadas, se ha incrementado la percepción de antropización de los paisajes. Ese enfoque perceptivo ha ido adquiriendo la perspectiva de representación social para alertar de las problemáticas sociales y ambientales recogidas en la Agenda 2030 a escala internacional. En este escenario se hace patente que la didáctica del paisaje sea un elemento necesario en la formación del profesorado, iniciándose en la educación infantil. Esto es debido a que los cuatro niveles (connotativo, denotativo, interpretativo y temporal) de la didáctica del paisaje señalados por Castiglioni (2012) son aplicados a la educación infantil.

En consecuencia, la menor abundancia de estudios de didáctica de las ciencias sociales sobre el paisaje en la educación infantil (Martínez y García-Morís, 2014) y en el marco de un proyecto de innovación docente con carácter internacional, este estudio tiene como objetivo realizar un análisis comparativo de las prácticas educativas de educación infantil en la enseñanza de Geografía, con énfasis en la comprensión del paisaje, centrándose en los currículos educativos de Brasil (Base Nacional Común Curricular) y España (Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación - LOMLOE). La investigación busca identificar similitudes, diferencias y posibles contribuciones mutuas para la mejora de la enseñanza de este tema en un contexto internacional, con las consiguientes implicaciones para la formación docente en esta etapa educativa.

A través del enfoque de investigación cualitativa, utilizando el análisis documental y la observación participante, este estudio pretende contribuir a la mejora de las prácticas educativas en la educación infantil, promoviendo una comprensión más profunda del paisaje geográfico desde los primeros años de vida. Los resultados indican que el

paisaje es considerado un elemento central del contenido geográfico (Lastória y Mello, 2008; García-Monteagudo y Fuster, 2018), estimula el pensamiento crítico en los niños y fortalece su capacidad para convertirse en ciudadanos conscientes y comprometidos con las problemáticas sociales y ambientales globales.

La relevancia de este trabajo radica en su capacidad para ofrecer ideas valiosas al profesorado, formuladores de políticas educativas e investigadores interesados en la educación infantil y la enseñanza de la Geografía.

Referencias bibliográficas

Castiglioni, B. (2012). Il paesaggio come strumento educativo. *Educación y futuro*, 27, 51-65.

García Monteagudo, D., y Fuster, C. (2018). El tratamiento del paisaje geográfico en Educación Infantil: aspectos metodológicos y aplicaciones didácticas. En E. López, C.R. García y M^a. Sánchez (eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 445-456). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Hernández, A. M^a., y García de la Vega, A. (2022). Del análisis del paisaje a la emoción del paisaje. Aportaciones a su didáctica. *REIDICS, Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 10, 6-23. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.10.6>

Lastória, A.C., y Mello, R.C. (2008). "Cotidiano" e "Lugar": categorias teóricas da história e da geografia escolar. *Universitas*, 4(1), 27-34.

Martínez, R., y García-Morís, R. (2014). El concepto paisaje en los currícula de Educación Infantil de las Comunidades Autónomas españolas. En R. Martínez y E. M. Tonda (eds.), *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica*, vol. I (pp. 479-496). Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles.

85830

EL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO DEL CONTENIDO PARA ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES EN EDUCACIÓN INFANTIL. ANÁLISIS DE LAS REPRESENTACIONES DE LOS MAESTROS EN FORMACIÓN

José A. Armas Castro, María Leticia López-Mondéjar, Jorge Conde Miguélez y María Rosario Gómez Alcalde

El concepto de Conocimiento Pedagógico del Contenido, creado por Lee Shulman y sus colaboradores en la década de 1980, ha ejercido una influencia destacada en la investigación sobre la formación del profesorado. Shulman definió el PCK (por sus siglas en inglés) como el conocimiento, resultante de la interacción entre el conocimiento del contenido y el conocimiento pedagógico general, que permite a los profesores transformar un contenido disciplinar en conocimiento para ser enseñado a unos estudiantes concretos en un contexto educativo concreto. Desde entonces, sucesivas investigaciones han utilizado este concepto para tratar de delimitar las características y los componentes de este conocimiento profesional; unas investigaciones que fueron más abundantes en los ámbitos de la didáctica general o la de las ciencias experimentales que en la de las ciencias sociales.

El problema que pretende abordar esta comunicación es si la actual formación inicial del profesorado de educación infantil contribuye a desarrollar el PCK para enseñar contenidos de ciencias sociales. Los objetivos del trabajo son: a) identificar los aspectos clave del PCK para enseñar ciencias sociales en educación infantil; b) analizar las representaciones del profesorado en formación sobre la preparación que reciben en didáctica de las ciencias sociales; c) proponer algunos criterios para mejorar la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales en educación infantil.

Se ofrecen resultados de una investigación exploratoria con métodos mixtos en la que participan alrededor de 150 maestros de Educación Infantil de la Universidad de Santiago de Compostela. Para la recogida de datos, realizada en el curso 2023-24, se utilizó un cuestionario diseñado ad hoc con ítems de carácter cuantitativo y cualitativo, así como el análisis de las producciones de los estudiantes en trabajos realizados dentro del programa formativo de la materia Aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Los resultados indican que los maestros en formación disponen de conocimientos y competencias estimables sobre aspectos pedagógicos generales, mientras que tienen más carencias en las competencias para diseñar y desarrollar procesos de enseñanza de ciencias sociales. También ponen de manifiesto que pueden mejorar su PCK para enseñar ciencias sociales si el programa formativo se orienta a estos fines, se utilizan metodologías de formación innovadoras y se establecen relaciones explícitas entre los aspectos teóricos y prácticos de la formación.

Referencias bibliográficas

Gómez, C. J., Miralles, P., y López, R. (Eds.) (2021). *Handbook of Research on Teacher Education in History and Geography*. Peter Lang.

Journell, W., y Tolbert, L.C. (2016). Working Together, Not Sharing the Burden: A Collaborative Approach to Developing Pedagogical Content Knowledge with Secondary Social Studies Pre-service Teachers. En A. R. Crowe y A. Cuenca (eds.), *Rethinking Social Studies Teacher Education in the Twenty-First Century* (pp. 123-142). Springer.

Monte-Sano, Ch., y Budano, Ch. (2013) Developing and Enacting Pedagogical Content Knowledge for Teaching History: An Exploration of Two Novice Teachers' Growth Over Three Years. *Journal of the Learning Sciences*, 22(2), <http://doi.org/10.1080/10508406.2012.742016>

Shulman, L. (2015). PCK: Its genesis and exodus. En A. Berry, P. Friedrichsen, y J. Loughran (eds.), *Re-examining Pedagogical Content Knowledge in Science Education* (pp. 3-13). Routledge.

Tuithof, H., Logtenberg, A., Bronkhorst, L., Van Drie, J., Dorsman, L., y Van Tartwijk, J. (2019). What do we know about the Pedagogical Content Knowledge of History teachers: A review of empirical research. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 6(1), 72-95. <http://doi.org/10.52289/hej6.100>

Revista de currículum y formación del profesorado, 26(1), 439-458. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13789>

85960

UN EJEMPLO DE TRABAJO COLABORATIVO UNIVERSIDAD, SERVICIO EDUCATIVO Y MUSEO, EN LA FORMACIÓN DE ALUMNADO DEL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL EN DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

Joan Callarisa Mas, Sonia Mañé, Marie Wera, Judit Sabido, Antoni Bardavioy Sergi Chafer

La presente comunicación pretende relatar la importancia de trabajar entre la universidad y dos servicios educativos relacionados con la historia en la formación inicial del grado de magisterio infantil de la UVIC-UCC.

El Campo de Aprendizaje de la Noguera, servicio educativo del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña desde hace seis cursos escolares se plantea en clase la pregunta: ¿se puede hacer historia en educación infantil?. Éste es el punto de partida de una propuesta que se inicia con la presentación de la propuesta diseñada para alumnado de Educación Infantil en el Campo de Aprendizaje sobre la prehistoria. Esta propuesta se utiliza desde hace seis años para trabajar con las alumnas de Didáctica de Conocimiento del Medio de magisterio infantil de la UVIC-UCC a partir de una sesión de explicación de conocimientos y que posteriormente sirve para desarrollar una secuencia didáctica sobre si es posible la historia en educación infantil.

A partir del trabajo conjunto entre la universidad y el campo de aprendizaje se observó la necesidad de incorporar el trabajo de los estereotipos de género que había en la prehistoria. Hace dos cursos, se creó un grupo de trabajo entre la UVIC-UCC, el Campo de Aprendizaje de la Noguera y se incorporó el servicio educativo del Prehistomuseum de Ramioul (Bélgica), para realizar un proyecto compartido sobre la investigación sobre cómo se construyen estereotipos de género a partir de los 3, 4 y 5 años, en el diseño de un proyecto Erasmus+ que se encuentra en fase de preparación. Este proyecto se organiza a partir del análisis de la percepción del papel de las mujeres en la prehistoria aprendido en dos ámbitos de construcción de conocimiento de las niñas y niños; la familia y la escuela.

Desde hace un par de cursos, a raíz de la creación del grupo de trabajo, dentro la formación inicial de las alumnas del grado de magisterio infantil también se ha añadido el objetivo de trabajo de género a partir de los estereotipos que hay sobre las mujeres en la prehistoria. Las alumnas indagan como el género en la prehistoria se trabaja desde una perspectiva del siglo XX. Hecho, que no es acorde a la realidad, como se está demostrando en los diversos artículos y libros científicos de la última década.

Las tres organizaciones han creado este grupo de trabajo donde pretenden la creación de unos materiales didácticos que servirán para trabajar con las estudiantes de magisterio de Educación Infantil, los niños ya la familias. El objetivo final es conseguir un cambio de mentalidad y subsanar el error histórico donde se considera que las mujeres tenían un papel dentro a la comunidad ligado a su género y un rol de trabajo en el grupo que no concuerda con las últimas investigaciones científicas, que han demostrado todo lo contrario.

Asimismo, en la presente comunicación se analizará las potencialidades de unir universidad, museo y un campo de aprendizaje en la formación del profesorado. La unión entre la universidad y los servicios educativos del Campo de Aprendizaje de la Noguera y del Prehistomuseum servirá para la creación de materiales que se están pensando y que servirán para modificar las concepciones y los estereotipos de las alumnas de magisterio de infantil de la UVIC-UCC sobre las mujeres en la prehistoria.

Referencias bibliográficas

Arbonés, G., Bardavio, A., Calabuig, S., Feliu, M., y Jiménez, L. (2016). *Ciencias sociales y educación infantil. Cuando despertó, el mundo estaba allí*. Graó.

Patou-Mathis, M. (2021). *El hombre prehistórico es también una mujer*. Lumen.

Sánchez, M. (2022). *Prehistorias de mujeres*. Destino.

VALORACIÓN DE LA APLICACIÓN DE METODOLOGÍAS ACTIVAS PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE CCSS EN EDUCACIÓN INFANTIL

Mercedes de la Calle-Carracedo y María Esther López Torres

Se exponen los resultados de una metodología activa que, desde que comenzaran a aplicarse los últimos planes de estudio (Sánchez et al., 2008), se viene aplicando de manera continuada por las autoras en la asignatura de Desarrollo Curricular de las Ciencias Sociales en Educación Infantil, la única específica de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Titulación. En esta asignatura nos acercamos a los contenidos sociales del currículo de Educación Infantil con una mirada crítica y centrada en la formación de una ciudadanía activa, articulando sus objetivos en torno a dos grandes ejes:

Los que se centran en el análisis de los procesos de comprensión del espacio, el tiempo y la sociedad en la primera infancia para llegar a diseñar y planificar propuestas didácticas innovadoras (proyectos y actividades, pero también materiales y recursos) utilizando estrategias propias de las metodologías activas y una producción científica específica (Rivero et al., 2022).

De forma paralela, los que buscan que el alumnado sea capaz de reconocer lo que las Ciencias Sociales y su tratamiento en las aulas aportan y pueden aportar para el conocimiento y mejora de nuestras sociedades, para pensar críticamente sobre nuestra realidad actual, y mirar al pasado con perspectiva de futuro.

Ambos ejes se entrelazan a lo largo del curso para abordar las nociones espaciales, temporales y sociales y su tratamiento en el aula, cuestiones esenciales para formación de maestros de Educación Infantil en Didáctica de las Ciencias Sociales (Mendioroz y Rivero, 2022), a través de una diversidad de recursos (TIC, juegos, salidas al entorno, fuentes orales y objetuales, repositorios digitales...) y de estrategias metodológicas como aprendizaje colaborativo, aprendizaje basado en TIC, gamificación o Aprendizaje-Servicio (Calle-Carracedo et al., 2023). Todo ello para analizar problemas socialmente relevantes que llevan al alumnado a implicarse en la sociedad adoptando posiciones críticas y compartiendo propuestas en redes sociales (López-Torres et al., 2022). Esta metodología es valorada muy positivamente por el alumnado, tal como se desprende de la Encuesta Docente Oficial de la Universidad. Las puntuaciones, en una escala Likert de 5 puntos, a las dos preguntas sobre las técnicas y actividades docentes utilizadas en la asignatura son elevadas, superando las referidas al Centro, porque facilitan no solo la comprensión de la misma ($M = 4.4$; frente a $M=3.8$ en el Centro) sino también el desarrollo de habilidades personales como la autonomía, el trabajo en equipo o la comunicación oral y escrita ($M = 4.3$, frente a $3,9$ en el Centro). Estos resultados animan a continuar apostando por una metodología activa en la formación de los futuros docentes.

Referencias bibliográficas

Calle, M., et al.. (2023). Futuros docentes en la red por una educación para el desarrollo sostenible. En M. Cambil, A. Fernández, y N. de Alba (coords.), *La Didáctica de las Ciencias Sociales ante el reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible* (pp. 595-605). Narcea.

López et al. (2022). Twitter in Initial Teacher Training: Interaction with Social Media as a Source of Teacher Professional Development for Social Studies Prospective Educators. *Sustainability*, 14 (23), 1-16. <https://doi.org/10.3390/su142316134>

Mendioroz, y Rivero (2022). Enfoques de la didáctica de ciencias sociales en magisterio de Educación Infantil en la universidad pública española. Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado, 26(1), 349-369. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.11692>

Rivero, Mendioroz, y Navarro (2022) La producción científica en castellano en didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil (2017-2022). *Revista UNES. Universidad, Escuela Y Sociedad*, 13, 5-34. <https://doi.org/10.30827/un.es.i13.26114>

Sánchez, M., et al.. (2008). *La formación en Didáctica de las Ciencias Sociales del Maestro en Educación Infantil. Una propuesta adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior*. AUPDCS.

EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA: PROPUESTA DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE DEMOCRÁTICOS PARA PROMOVER LA PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES UNIVERSITARIAS.

Concha Fuentes Moreno, Mireia Alarcón Marín, Alba Ambrós Pallarés, Aida Navas Aparicio y Elvira Barriga Ubed

La construcción de la conciencia democrática y participativa entre el alumnado es uno de los grandes objetivos del sistema escolar. Las competencias básicas contempladas en el currículo de enseñanza obligatoria destacan la dimensión ciudadana como uno de los grandes hitos a alcanzar. Esta dimensión tiene como objetivo el desarrollo de una ciudadanía democrática, activa y crítica, incluyendo la perspectiva de género. Sin embargo, la investigación en el ámbito educativo confirma el vacío curricular existente en la educación reglada, especialmente en los programas de

formación de maestros de Educación Infantil y Primaria en las facultades de Educación por lo referido a temas de género y empoderamiento femenino. A pesar de la mejora que han supuesto las visiones más abiertas, dinámicas e inclusivas propuestas por la investigación educativa, todavía queda patente el divorcio entre el deseo y la necesidad de formar una ciudadanía crítica y activa, por un lado, y la estructura de los centros, la práctica docente y la propia formación inicial de las docentes por otra. La investigación ha demostrado la relación intrínseca que se establece entre el desarrollo de la conciencia democrática y participativa y el desarrollo de ambientes de aprendizaje que generen actitudes dinámicas y de compromiso social con perspectiva de género.

En este contexto la investigación que se presenta pretende diseñar ambientes de aprendizaje (en forma de talleres) democráticos y participativos para concienciar a las futuras maestras en temas de género y participación. Para ello se parte de un análisis diagnóstico del grado de participación de los y las estudiantes en los órganos consultivos de la facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Partiendo de dicha información, se diseñaron los talleres comentados destinados a dos temáticas distintas, pero complementarias entre ellas para deconstruir colectivamente estereotipos y prejuicios hacia colectivos no normativos hegemónicos, siendo éstos los más desfavorecidos en la toma de decisiones y la participación en los órganos de decisiones. Las conclusiones apuntan hacia una clara mejora en las autoconcepciones de los estudiantes sobre dichos temas, subrayándose en todo momento el interés y la motivación que les despierta el tipo de dinámicas empleadas y los ambientes de clase que se generan.

Referencias bibliográficas

Fuentes-Moreno, C., Sabariego-Puig, M., y Ambros-Pallarés, A. (2020). Developing social and civic competence in secondary education through the implementation and evaluation of teaching units and educational environments. 014121 – Humanities and Social Science Communications. *Springer Nature*, 7, 7-39. ISSN 2055-1045.

Sáez, I., Bellatti, I., y Mayoral, P. (2011). La formación ciudadana en la Educación secundaria obligatoria en Catalunya. Análisis del concepto de ciudadanía en el curriculum. *RISE: International Journal of Sociology of Education* 6(1), 110-131.

85751

RETOS Y BENEFICIOS DE LA FLIPPED CLASSROOM COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO COMPETENCIAL DEL ALUMNADO DEL GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL.

Myriam González-Sanz, Maria Feliu Torruella y Ann. E. Wilson Daily.

En esta comunicación se presenta el origen, el desarrollo y los resultados de un proyecto de innovación docente que aplica el modelo Flipped Classroom y el uso de herramientas digitales a la asignatura de Arte, Sociedad y Educación del Grado de Magisterio en Educación Infantil de la Universidad de Barcelona.

Frente al rechazo a la metodología discursiva detectado en gran parte del alumnado de cursos anteriores y ante las inseguridades que suelen mostrar al utilizar el arte como recurso para la práctica docente en Educación Infantil, se diseñó y aplicó una propuesta metodológica activa, participativa y horizontal.

El proyecto se desarrollaba en tres fases. Mediante un proceso de andamiaje en el que se alternaban sesiones presenciales y on line, el estudiantado debía a) aprender a identificar los contenidos teóricos clave en textos seleccionados, b) localizar ejemplos de referencia, analizando la presencia en ellos de estos conceptos y c) aplicarlos en el diseño en grupo de una nueva propuesta en base al arte adaptada a Educación Infantil. En cada fase se realizaban presentaciones virtuales o presentaciones para impulsar la competencia comunicativa y la digital.

Entre los objetivos de la propuesta estaban 1) fomentar el aprendizaje activo y contextualizado del futuro profesorado mediante la aplicación práctica de los contenidos, 2) impulsar su motivación, participación y la seguridad en sí mismos como docentes, 3) promover el aprendizaje entre iguales y 4) desarrollar su competencia de aprender a aprender. El quinto objetivo, más centrado en analizar la pertinencia del propio proyecto, era reflexionar sobre las fortalezas y dificultades mostradas y detectadas por el alumnado, para establecer propuestas de mejora en su implementación posterior.

Con la finalidad de analizar el proyecto, se concibieron una plantilla de observación docente y un cuestionario para el alumnado, cuyos resultados se triangularon siempre que fue conveniente.

El análisis de los resultados indica que se han alcanzado 4 de los 5 objetivos iniciales, demostrando la adecuación y relevancia del proyecto docente. No obstante, se observan discrepancias entre las personas informantes sobre el uso de metodologías participativas en la formación inicial de docentes, en línea con estudios previos de las autoras. A partir de aquí, se reflexiona acerca de las contradicciones entre la defensa teórica de las metodologías activas y participativas por parte de la Didáctica de las Ciencias Sociales y las percepciones del alumnado sobre sus aplicaciones prácticas.

Referencias bibliográficas

Barrow, W. (2015). 'I think she's learnt how to sort of let the class speak': Children's perspectives on Philosophy for Children as participatory pedagogy. *Thinking Skills and Creativity*, 17, 76–87.

González-Sanz, M. (2018). Factores para la valoración de las experiencias en museos en el alumnado de primaria. Posible huella del uso de las VTS en el Museo Picasso Barcelona. *Cadmo*, 2/2018, 30-46.

Bosch, D., y González-Monfort, N. (2012). ¿Cómo perciben los alumnos su participación en los centros de secundaria? Una investigación sobre las representaciones sociales de los alumnos. En XXIII Simposio Internacional Didáctica de las Ciencias Sociales, *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 421-429). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales: Díada Editora.

González-Sanz, M., Wilson-Daily, A. E., Feliu-Torruella, M., y Ibanez-Etxeberria, A. (en prensa). *What type of learning methods do pupils prefer in museums and at school? Elementary school pupil's perceptions of Visual Thinking Strategies as applied at the Barcelona Picasso Museum*. Sage Open.

Helwig, C., Ryerson, R., y Prencipe, A. (2008). Children's, adolescents', and adults' judgments and reasoning about different methods of teaching values. *Cognitive Development*, 23, 119-135

JUEVES 21 - MESA 11: HA1005AA (112) 11:00-12:30 h - Modera Abraham Cerveró Carrascosa

86184

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE EN FUTUROS/AS MAESTROS/AS DE EDUCACIÓN INFANTIL: UN ANÁLISIS SOBRE EL ENFOQUE DIDÁCTICO UTILIZADO EN EL DISEÑO DE ACTIVIDADES EN CIENCIAS SOCIALES

Isabel Fita-Carretero y Juan Carlos Bel

Esta comunicación tiene como objetivo examinar cómo los docentes de Educación Infantil en formación inicial integran los recursos educativos digitales al diseñar actividades de Ciencias Sociales. De este modo, analizamos las propuestas didácticas elaboradas por alumnado del Grado en Maestro/a de Educación Infantil de la Universitat de València tras realizar un módulo de formación específico sobre esta cuestión. Todo ello se realiza en el marco de una asignatura optativa ("Taller multidisciplinar"), la cual tiene un sentido práctico y dirigido al conocimiento de recursos para esta etapa y, sobre todo, a la reflexión sobre las posibilidades y limitaciones de los mismos en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Estas actividades y el análisis realizado se enmarcan en el proyecto de innovación docente TECSOCO, que se centra en la integración de la Competencia Digital Docente (CDD) de los/as futuros/as maestros/as con el desarrollo de Competencias Sociales y Ciudadanas (CSC).

El módulo en que se realizan estas actividades está compuesto por diferentes sesiones en las que se aborda qué es la fCDD y se presentan una serie de recursos digitales (realidad aumentada, realidad virtual o empleo de redes sociales, por citar algunos). Ello se acompaña de debates y discusiones sobre el potencial educativo de estos, los problemas y riesgos que pueden implicar y la propuesta de actividades que los aprovechen (López-Torres, Carril-Merino y Alonso-Nelia, 2022; Puig-Gutiérrez, 2017). Finalmente, en el último bloque de la asignatura el alumnado elabora grupalmente una programación de actividades sobre una temática específica para trabajar en Educación Infantil (migraciones, conflictos bélicos, contaminación...) en la que deben implementar algunos de los recursos trabajados. El planteamiento de estas cuestiones contribuye no solo a considerar la relevancia de la CDD y sus diferentes dimensiones (competencia profesional, contenidos digitales, evaluación y retroalimentación...) en una labor docente crítica (Ortega-Sánchez, 2022), sino también a recalcar el potencial de las herramientas digitales para plantear situaciones de aprendizaje que problematizen los contenidos sociales (García-Monteagudo, 2021).

Respecto al alumnado participante, la muestra está compuesta por los estudiantes que han cursado esta materia durante los cursos 2022-2023 y 2023-2024, de forma que las propuestas didácticas elaboradas por estos son analizadas cualitativamente mediante los procedimientos de codificación propios de la teoría fundamentada (Jorrín-Abellán, Fontana-Abad y Rubia-Avi, 2021). Ello permite generar y organizar mediante categorías las actividades del alumnado y comprobar el enfoque didáctico que emplean. Los resultados apuntan cómo la escasa consideración en la CDD en el resto de la formación inicial repercute en un empleo puramente técnico de los recursos que, en muchas ocasiones, implica sustituir los recursos analógicos por los digitales sin que se produzca una verdadera innovación en el enfoque didáctico adoptado. Con todo, encontramos algunas propuestas que sí problematizan los contenidos y aprovechan estas herramientas para abordar críticamente el aprendizaje del tiempo y el espacio.

Referencias bibliográficas

García-Monteagudo, D. (2021). Investigar las representaciones de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación de maestros/as: El caso de la Educación Infantil. *Didacticae*, 10, 144-162.

Jorrín-Abellán, I. M., Fontana-Abad, M., y Rubia-Avi, B. (2021). Investigar en educación. Manual y guía práctica. Síntesis.

López-Torres, E., Carril-Merino, M. T., y Alonso-Nelia, E. (2022). ApS con fuentes orales para hacer frente a la España vaciada en Educación Infantil. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 43, 53-70.

Ortega-Sánchez, D. (2022). *Didáctica de las Ciencias Sociales y Competencia Digital Docente. En educación infantil*. Narcea.

Puig-Gutiérrez, M. (2017). Construyendo el rincón de Historia: análisis de una experiencia con futuros docentes de Educación Infantil. *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, 1, 118-131.

85891

MÁS ALLÁ DE LAS CIENCIAS SOCIALES. LAS NECESIDADES FORMATIVAS DETECTADAS Y SUBSANADAS POR EL GRUPO DE INNOVACIÓN DHIGECS

Isidora Sáez-Rosenkranz y Elvira Barriga Ubed

INTRODUCCIÓN: La formación inicial docente en ciencias sociales hace ya un tiempo que ha superado el contenido disciplinar y se ha centrado en la función educadora para comprender y participar en el medio (ej. Frieria Suárez, 1995). Este enfoque es especialmente relevante en la formación inicial de la educación infantil, donde el medio social, cultural y natural están ampliamente relacionados (Feliu Torruella y Jiménez Torregrosa, 2015, Ortega Sánchez, 2022). Aspectos como el género, las historias incómodas o el estudio de problemas socialmente relevantes son algunos ejemplos de estas aproximaciones que responden a los retos actuales. Pero, los miembros del Grupo de innovación docente DHIGECS de la Universidad de Barcelona (GID-161), además han detectado otras cuestiones a las que ha dado respuesta con acciones de innovación docente reconocidas. **OBJETIVO:** Ante esto, nos proponemos identificar las necesidades detectadas en el profesorado en formación que, desde 2016, han dado lugar a actuaciones docentes reconocidas como innovadoras, plantear sus resultados y comentar algunos desafíos. **MÉTODO:** Para ello, a modo de metaanálisis del trabajo del grupo, hemos realizado un análisis de contenido (Piñuel Raigada, 2002) a los proyectos desarrollados y reconocidos en el grupo de innovación, concretamente para los de la educación infantil, explorando las necesidades detectadas y los resultados obtenidos. **RESULTADOS.** Los proyectos desarrollados en el grupo de innovación docente DHIGECS han constituido actuaciones breves e intensivas que, como máximo se han desarrollado a lo largo de un semestre. Desde una mirada general éstas han intentado dar respuesta a algunas necesidades generales detectadas por el profesorado que participa en el grupo. Así, las actuaciones que se han desarrollado en el seno del grupo de innovación se caracterizan por intentar contribuir a fortalecer la capacidad crítica y reflexiva del futuro profesorado hacia el entorno que le rodea (cuestión que también es compartida por el de primaria y secundaria). La totalidad de los proyectos recogen de una u otra manera esta cuestión como punto de partida, pero es el género y la consciencia sobre el docente de ciencias sociales, los dos aspectos más enfatizados en las actuaciones desarrolladas por el grupo. En segundo lugar, intentan dar respuesta a debilidades metodológicas o en el desarrollo de habilidades básicas para el ejercicio docente, como aquellas relacionadas con la lectura comprensiva o la investigación. A ellas se ha intentado contribuir desde las actuaciones propuestas por el grupo. En tercer lugar, se detecta que es necesario que el futuro profesorado rompa con visiones estancas sobre el conocimiento social, lo cual se ha intentado desarrollar desde procesos reflexivos y de consciencia. En general las actuaciones llevadas a cabo, mediante la evaluación de aprendizajes y técnicas de encuesta, han demostrado ser efectivas para conseguir sus propósitos, además de generar una positiva percepción de los participantes. Esto nos lleva a pensar en que los retos de la docencia universitaria en ciencias sociales deben, necesariamente, incluir la mirada reflexiva, pero situada en el conocimiento social.

Referencias bibliográficas

Frieria Suarez, F. (1995). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Ediciones de la Torre.

Feliu Torruella, M., y Jiménez Torregrosa, L. (coords.) (2015). *Ciencias sociales y educación infantil (3-6). Cuando despertó el mundo estaba allí*. Graó.

López Martín, (2017). Hacia una innovación docente de calidad en la educación superior. Claves para la reflexión. *Foro educacional*, 28, 11-28.

Ortega Sánchez, D. (2022). *Didáctica de las Ciencias Sociales y Competencia Digital Docente: En Educación Infantil*. Narcea Ediciones.

Piñuel Raigada, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas de análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.

86348

EL PAPEL FUNDAMENTAL DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA FORMACIÓN DEL ESTUDIANTADO DE MAESTRO/A DE EDUCACIÓN INFANTIL COMO PILAR DE CALIDAD EDUCATIVA

María de los Desamparados López Olivares

Esta investigación aborda la necesidad de transformar los planes de estudio del Grado de Maestro/a de Educación Infantil en las universidades españolas para mejorar la calidad educativa. Se ha analizado la perspectiva del estudiantado sobre las competencias y habilidades adquiridas, la formación académica que reciben en su universidad de origen, y la importancia de la experiencia práctica en su preparación como maestros/as. Los resultados destacan la importancia de las Ciencias Sociales en la formación de los maestros/as de Educación Infantil y los diferentes enfoques como la historia o la geografía.

Además, se observó la necesidad de fortalecer los conocimientos de los contextos socio-históricos, la diversidad cultural y la importancia de resolver problemáticas sociales desde una perspectiva integral.

Por todo ello, se observa una necesidad de actualización de los planes de estudio del Grado de Maestro/a de Educación Infantil, con la necesidad de garantizar la integración de las Ciencias Sociales como una herramienta para la mejora de las realidades sociales y culturales del estudiantado.

Referencias Bibliográficas

- Eulàlia, B. I. B. (1998). *Aprender y enseñar en educación infantil*. Redined. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/57855>
- López, J. M. C. (2008). *La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en educación infantil*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2686854>
- Morales Hernández, A. J., y López Martínez, M. J. (2022). Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil: expectativas curriculares y formación docente. *Educatio Siglo XXI*, 40(3), 61–82. <https://doi.org/10.6018/educatio.487691>
- Pablo, R. H. (2021). *La inteligencia emocional en la educación infantil: Análisis y mejora de la autoconsciencia para la formación*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=288702>
- Ruíz, A. B. M., y Martín, M. S. (2014). *Investigación en Educación Infantil para la mejora educativa*. <https://doi.org/10.6018/editum.2722>

85865

BUSCANDO UNA ALIMENTACIÓN MÁS JUSTA Y SEGURA. UNA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL.

María Puig Gutiérrez y Marina Nieto Ramos

La realidad del mundo en el que vivimos es compleja y en ella está cada vez más presente la desigualdad y la injusticia. Desigualdad que se hace visible en cualquier sector y ámbito, injusticia que termina generando más distancia entre clases sociales y que contribuye a que el mundo esté al servicio de unos cuantos. En este contexto, formar a los futuros maestros y maestras para que tomen conciencia de los problemas del mundo y dotarlos de las herramientas que les permitan actuar, es esencial, pues en sus manos está el presente, pero también el futuro.

Con el objetivo principal de fortalecer la formación ciudadana y ayudar a los futuros docentes a trabajar por un mundo mejor, planteamos una secuencia didáctica que, tomando como eje la alimentación, nos brindara la oportunidad de conocer las desigualdades e injusticias que hay detrás. Era también objetivo principal mostrar alternativas que ayuden a vencer la situación y favorecer el compromiso y la responsabilidad en la búsqueda de soluciones.

Analizamos en este trabajo los aspectos esenciales derivados del informe que los estudiantes elaboran tras la propuesta didáctica diseñada, centrando nuestra atención en los conceptos que consideran claves para lograr una alimentación más justa y segura, además del impacto que la misma ha tenido en su día a día. Para ello empleamos una metodología de corte cualitativo, haciendo uso del análisis de contenido en el informe de cada uno de los 12 grupos de clase.

Los resultados muestran que la experiencia ha sido muy satisfactoria, permitiendo al alumnado tomar conciencia de la realidad del sistema alimentario actual. Además, los datos ponen de manifiesto que conceptos como justicia alimentaria o comercio justo han sido de gran impacto para los estudiantes y los han llevado a desarrollar pequeñas acciones que buscan la mejora y el cambio del sistema.

Referencias bibliográficas

- Carbonell-Alcocer, A., Romero-Luis, J., Gértrudix, M., y Borges-Rey, E. (2022). Educar para un futuro sostenible a través de la Economía Circular: implicación ciudadana y cambio social. *Comunicar*, 73, 21-32. <https://doi.org/10.3916/C73-2022-02>

Pineda-Alfonso, J. A., de-Alba-Fernández, N., y Navarro-Medina, E., (2019). *Handbook of research on education for participative citizenship and global prosperity*. IGI Global. <http://doi.org/10.4018/978-1-5225-7110-0>

Sánchez-García, A. (2021). *Tu dieta puede salvar el planeta* (1ª Ed.). Editorial Planeta.

Satisteban, A. (2019). La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>

UNESCO (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. Informe de la comisión internacional sobre los futuros de la educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>

85783

EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL A TRAVÉS DEL PATRIMONIO CONTROVERSIAL

Ana Hernández Carretero, Mario Corrales Serrano, Rebeca Guillén Peñafiel y David Porrinas González

El concepto de patrimonio está en permanente debate. Si en un principio su significado ha estado asociado a los bienes tangibles, de gran valor artístico y monumental, como fuente para el estudio de la Historia, en la actualidad se trata de un concepto complejo, plural, cargado de valores identitarios, abierto a nuevos diálogos, a la diversidad de miradas, reflexivas y críticas. En este sentido, la educación patrimonial debe centrarse en la reflexión sobre el propio concepto y en la selección de bienes que se contempla en los currículum educativos en relación con su concepción.

Nuestra propuesta de trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre la concepción que los alumnos y alumnas del Grado de Educación Infantil tienen sobre el patrimonio cultural. A partir de cómo conciben ellos el patrimonio cultural, qué bienes forman parte del patrimonio, qué significado conceden a los bienes, desarrollaran propuestas didácticas para educar en patrimonio.

Para lograr estos objetivos, elaboramos una encuesta que recoge las cuestiones planteadas y que los alumnos del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Extremadura deben responder. Este cuestionario se estructura en tres apartados:

- Recoger información sobre sus recuerdos en relación con sus aprendizajes sobre patrimonio cultural en sus estudios anteriores.
- Detectar cómo han influido esos aprendizajes en su percepción del patrimonio, de las sociedades, de los hechos, espacios, etc.: hacerles reflexionar sobre ello.
- Qué les ha aportado como futuros docentes de educación infantil, qué y cómo lo llevarían ellos al aula.

Las respuestas a los cuestionarios se analizarán de manera mixta, combinando análisis estadístico a través de Excel, y análisis cualitativo, con el programa ATLAS Ti.

A partir de sus respuestas, reflexionaremos en el aula sobre el concepto de patrimonio, los contenidos, competencias y objetivos que consideran se deben trabajar, sobre las pedagogías a seguir y las actividades didácticas a desarrollar. Pretendemos con ello incentivar el pensamiento crítico y desarrollar propuestas creativas.

Referencias bibliográficas

Andrade Blanco, J. A. (2019). Patrimonio histórico e historia crítica. Algunas ideas para una visita didáctica a conjuntos monumentales. En A. M. Hernández (coord.), *Estrategias y recursos didácticos para la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 73-88). Ed. Pirámide.

Castiço, M. R., Cerdeira J. P., Hernández, A. M., Moroño A., y Guillén, R. (2019): A importância do património na educação pré-escolar. Conceções de futuros educadores portugueses e espanhóis. En M. Hortas, A. Dias, y N. de Alba (eds.), *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica*. AUPDCS.

González-Monfort, N. (2019). La educación patrimonial, una cuestión de futuro. Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica. *El Futuro Del Pasado*, 10, 123-144. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.004>

González-Varas, I. (2015). *Patrimonio cultural. Conceptos, debates y problemas*. Cátedra.

Guillén Peñafiel, R., Hernández Carretero, A. M., Moroño Díaz A., y Castiço de Campos, M. Do R. (2019). Las concepciones de los estudiantes del grado de Educación Infantil sobre educación patrimonial: estudio de caso. En *IV*

85256

HACIA UNA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES SIN BARRERAS: CLAVES PARA LA INCLUSIÓN DE LA NEURODIVERSIDAD.

Matilde Peinado, Alba de la Cruz Redondo y Antonia García Luque

La propuesta de comunicación que presentamos contempla los primeros resultados del Proyecto de Innovación Docente "Hacia una integración de la neurodiversidad en Educación Infantil: revisión, elaboración e implementación de recursos didácticos para la Enseñanza-Aprendizaje de las Ciencias Sociales", fundamentado en el Diseño Universal del Aprendizaje, que integra la diversidad en la planificación didáctica para garantizar que todo el alumnado tenga las mismas oportunidades, y facilita al cuerpo docente, en nuestro caso profesorado en formación, un marco para enriquecer y flexibilizar el diseño del currículo, reducir las posibles barreras y proporcionar oportunidades de aprendizaje a todo el alumnado. Algunos de los objetivos que vertebran el proyecto son: elaborar un instrumento que permita detectar y eliminar barreras de distinto tipo en el proceso de enseñanza-aprendizaje; implementar recursos didácticos y herramientas que garanticen la inclusión del alumnado neurodiverso y, finalmente, capacitar al futuro profesorado de Educación Infantil para detectar dichas barreras e implementar recursos didácticos universales.

En cuanto a la metodología, apostamos por el binomio formado por el enfoque constructivista y la investigación-acción educativa, que implica partir de los conocimientos previos para, sobre ellos, poner en marcha un proceso continuo de reflexión sobre la práctica educativa. Es, por tanto, un análisis de carácter mixto, con análisis tanto de tipo cuantitativo como cualitativo, lo que nos permitirá realizar triangulaciones entre los diferentes resultados obtenidos. Además, hemos de tener en cuenta que en nuestro proyecto partimos de dos premisas: por un lado, la investigación de diagnóstico, ante un objeto de estudio específico y, por otro, la investigación creativa, pues el objetivo último es generar ideas a partir de la reflexión compartida que se traduzcan en potenciales recursos de enriquecimiento y mejora de la enseñanza-aprendizaje, a través de la inclusión de la neurodiversidad.

Los primeros resultados evidencian que la aplicación del instrumento en el diseño de situaciones de aprendizaje no sólo facilita la inclusión del alumnado neurodiverso sino que enriquece y multiplica las potencialidades de la enseñanza-aprendizaje de la totalidad del alumnado de Educación Infantil, haciendo de la diversidad un valor para la formación de la futura ciudadanía.

Referencias bibliográficas

Caballero, M. (2017). *Neuroeducación de profesores y para profesores. De profesor a maestro de cabecera*. Pirámide.

Elizondo, C. (2023). *Neuroeducación y diseño universal para el aprendizaje. Una propuesta práctica para el aula inclusiva*. Octaedro.

Fernández Coto, R. (2020). *Cerebrando la neurodiversidad. Hacia una educación inclusiva*. Editorial Borum.

Fernández Palacio, A. (2017). Neurodidáctica e inclusión educativa. *Publicaciones didácticas*, 80, 262-266.

Ortiz Jiménez, L., y Carrión Martínez, J. J. (2020). *Educación inclusiva: abriendo puertas al futuro*. Dykinson.

Formación de docentes en Educación Primaria desde la Didáctica de las Ciencias Sociales.

MIÉRCOLES 20 - MESA 1: AULA MAGNA 12:00-13:30 h - Modera María del Consuelo Díez Bedmar

85947

ALINEANDO LA ACTIVIDAD DOCENTE CON LOS ODS: UNA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Ana Isabel Lozano Sobrino, Diego Miguel-Revilla y Sonia Ortega Gaité

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) se han conformado como acciones imprescindibles para alcanzar un futuro y un planeta mejor. Los 17 objetivos y las 169 metas, constituyen una iniciativa que promueve una acción, en favor de mejoras sociales, económicas y ambientales cuya significatividad hará que el paradigma tradicional de desarrollo sea modificado para lograr un desarrollo sostenible, inclusivo y global. Una propuesta que trasciende a la educación escolar como pieza clave para hacer un mundo más justo y cohesionado dónde el papel docente es imprescindible.

En ese sentido, la formación inicial del profesorado, y específicamente, el de Ciencias Sociales de Educación Primaria, es clave para poder visibilizar y generar aprendizajes vinculados a los ODS en sintonía con el currículum escolar de cada curso. El marco legislativo actual, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), genera un escenario aprendizaje adecuado para enseñar los ODS en clave de Educación para la Ciudadanía Mundial (UNESCO 2006).

Además, la asignatura Ciencias Sociales de Educación Primaria, ofrece una oportunidad para presentar problemáticas cercanas conectadas con realidades globales, y hacer consciente al alumnado de algunos de los retos de la sociedad actual, y que estos, están en conexión con elementos ligados al tiempo y al espacio. Asimismo, la formación inicial del profesorado del Grado Educación Primaria ofrece múltiples oportunidades para introducir a los docentes en formación acerca de estos conceptos, permitiendo que reflexionen y cuestionen las múltiples formas de relacionar con los contenidos curriculares.

Atendiendo a estos aspectos, el presente estudio pretende identificar las ideas y preconcepciones de los futuros docentes de asignaturas de Ciencias Sociales en torno a los ODS y su inclusión educativa. Concretamente, el estudio establece entre sus objetivos no solamente identificar los conocimientos e ideas que tiene el alumnado sobre los ODS, sino también detectar posibles vías de actuación en la formación inicial de profesorado en el área de Ciencias Sociales.

Para ello, la investigación hace uso de un cuestionario cuantitativo y cualitativo que fue aplicado a estudiantes de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales de segundo curso del Grado en Educación Primaria, en el campus de Soria (Universidad de Valladolid). El análisis de los resultados, a realizar en breve, pretende identificar alternativas para trabajar en el marco de la formación inicial del profesorado y, específicamente, en la concienciación de los futuros profesores de Primaria acerca de la mejor manera de integrar estos elementos en su práctica docente.

Referencias bibliográficas

Arias-Ferrer, L., y Egea-Vivancos, A. (2022). *Didáctica de geografía e historia en educación primaria*. Síntesis.

Encarnación Cambril, M., Fernández Paradas, A. R., y de Alba Fernández, N. (Coord.) (2023). *La Didáctica de las Ciencias Sociales ante el reto de los ODS*. Narcea.

Ortega-Gaité, S., Perales Montolío, M. J., Sancho-Álvarez, C., y Quintano Nieto, J. (2021). Validación de contenidos de Educación para el Desarrollo para el análisis de manuales escolares. *Revista Bordón. Sociedad Española de Pedagogía*. 73(2), 133-148. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.87160>

CICS/IED/UNESCO (2016). *Informe Mundial sobre Ciencias Sociales 2016 – Afrontar el reto de las desigualdades y trazar vías hacia un mundo justo*. Ediciones UNESCO.

86145

CONSTRUYENDO CIUDADANOS Y CIUDADANAS DEL MUNDO: ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y VALORES DEMOCRÁTICOS A TRAVÉS DE LAS MONEDAS DE LA CONQUISTA OMEYA EN LA PENÍNSULA IBÉRICA

Teresa Campos-López, Ander Delgado, Iratxe Gillate y Janire Castrillo

La utilización de los objetos arqueológicos y, en nuestro caso, de las monedas de la época de la conquista omeya de la Península Ibérica no solo acerca este periodo histórico a los estudiantes, sino que también cumple con los objetivos de la nueva legislación educativa española de 2022. Esta legislación, parte de la reforma educativa de la LOMLOE, tiene como uno de sus principales objetivos la promoción de valores democráticos, como la tolerancia, cooperación, solidaridad e igualdad de derechos, así como el respeto a la diversidad y la no discriminación. La enseñanza de la historia desempeña un papel fundamental en la consecución de estos objetivos, al ayudar a comprender los orígenes de los cambios sociales actuales, las sociedades históricas y la diversidad cultural a lo largo de la historia. Este enfoque es especialmente relevante en el contexto actual de intensos debates sobre la integración de poblaciones migrantes y sus descendientes en las sociedades occidentales, donde la educación se convierte en un espacio crucial para abordar estas cuestiones y promover el respeto a la pluralidad y la igualdad. Es decir, plantear un enfoque didáctico con el que implementar las competencias de pensamiento histórico y la perspectiva histórica desde el análisis del espacio geográfico y la historia, así como la elaboración de narrativas y argumentos históricos a partir de la investigación con fuentes primarias y desde la reflexión sobre los cambios y continuidades de dichos procesos.

Referencias bibliográficas

Arias Ferrer, L., y Egea Vivancos, A. (2022). *Didáctica de geografía e historia en educación primaria*. Síntesis.

Ballart, J. (1997). *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*. Ariel.

Bardavio, A., y González Marcén, P. (2003). *Objetos en el tiempo. Las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales*. ICE Universitat de Barcelona.

López Facal, R., y Sandrián, V. M. (2011). Los "conflictos sociales candentes" en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 8-20.

Santiesteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El futuro del Pasado*, 10, 57-79. <https://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>

86122

CONSTRUYENDO CONEXIONES CON EL PATRIMONIO DEL CAMPUS DE CARTUJA: LA CREACIÓN DE UN CAMPO DE APRENDIZAJE POR PARTE DEL ALUMNADO DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Begoña Serrano Arnáez

Presentamos una propuesta pedagógica que ha sido elaborada durante el primer semestre del ciclo académico correspondiente al período 2023/2024. Dicha propuesta se enmarca en el contexto de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales, la cual forma parte del currículo del Grado de Educación Primaria, ofrecido por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

A través de la metodología del aprendizaje basado en proyectos y la promoción de la colaboración entre estudiantes, se plantea a los alumnos la creación de un "Campo de Aprendizaje", definido como un servicio educativo que ofrece tanto a los docentes como a los alumnos de distintos niveles educativos la oportunidad de realizar visitas relacionadas directamente con un entorno (art.4, BOIB de 4 de abril de 2023).

Para llevar a cabo este proyecto, se propone que el Campo de Aprendizaje se desarrolle en el entorno cercano, en este caso, el Campus Universitario de Cartuja. Este campus se caracteriza por contar con tres bienes de interés cultural, así como otras construcciones y vestigios arqueológicos de gran valor patrimonial. Además, ofrece un entorno paisajístico de notable interés. Es importante destacar que se le solicita al alumnado que este Campo de Aprendizaje debe de estar diseñado específicamente para el alumnado de educación primaria.

El propósito de este proyecto es que el alumnado logre el objetivo de "Conocer, diseñar y aplicar estrategias para la planificación de la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria". Este logro se llevará a cabo mediante la adquisición de una serie de competencias generales y específicas, recogidas en la guía docente de la asignatura. Además, la realización de esta propuesta educativa abordará los bloques de contenido teórico de la asignatura, aplicándolos de forma práctica en el proceso educativo.

Referencias bibliográficas

Bonilla Martos, A., Serrano Arnáez, B. Sánchez López, E. H., y Bustamante Álvarez, M. (en prensa). *El alfar romano de Cartuja como recurso didáctico*.

Bellido Gant, M^a L., y Sánchez López, E. H. (coord.). *Arqueología en el Campus de Cartuja de la Universidad de Granada. Cuaderno técnico nº11*. Editorial Universidad de Granada.

Orfila Pons, M., y Bellido Gant, M^a L. (2017). *Crónica de un paisaje descubriendo el Campus de Cartuja*. Editorial Universidad de Granada.

LA INMERSIÓN DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y LOS DOCENTES EN FORMACIÓN EN LA HISTORIA ALFARERA DE GRANADA A TRAVÉS DE LA CREACIÓN ARTÍSTICA

Begoña Serrano Arnáez

Dentro del contexto del programa de actividades de la Semana de la Ciencia, un destacado evento de divulgación científica a nivel europeo que tiene lugar en la Universidad de Granada durante el mes de noviembre, se presentó a los estudiantes de Educación Primaria el taller denominado “Con las manos en el barro desde época romana hasta la actualidad en la ciudad de Granada”.

Este taller comprende una serie de actividades diseñadas para que los estudiantes puedan explorar a través de los hallazgos arqueológicos vinculados con el patrimonio Histórico-Artístico de la UGR la producción alfarera a lo largo de la historia de la ciudad, desde el Alfar Romano del Campus de Cartuja hasta la producción actual de cerámica de Fajalauza. El propósito de esta actividad es aproximarnos a las diferentes producciones cerámicas, el material de construcción y el mobiliario a través de la reinterpretación artística, de las culturas del pasado permitiéndoles apreciar la diversidad de nuestro patrimonio cultural. Además, se busca estimular la capacidad de desarrollar la imaginación y la creatividad a través de la producción artística individual partiendo del análisis de las fuentes primarias materiales. Finalmente, se pretende fomentar el desarrollo del pensamiento histórico a través de la obra colectiva resultante, lo que contribuirá a una mejor comprensión y retención de los eventos históricos.

Esta iniciativa se encuentra dentro del marco de una nueva dirección estratégica que está siendo desarrollada por el Servicio de Patrimonio de la Universidad de Granada, la cual tiene como principal objetivo la creación de un programa de actividades y recursos destinados a la difusión de su valioso patrimonio Científico-Técnico e Histórico-Artístico. A través de esto, se fomenta la promoción del logro del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 17+1, titulado “Cultura y patrimonio diversos e inclusivos” podría ser abordado desde esta propuesta educativa, para determinar la eficacia del arte en la transformación social y la necesidad de formar al alumnado y a los docentes en formación desde la conciencia y sensibilidad hacia los problemas del entorno, incluyendo las cuestiones que implican el valor cultural.

Referencias bibliográficas

Lara Piñera, F., Busto Zapico, M., Maldonado Ruiz, A., Madero Morales, C., García Porras, A., Dorado Alejos, A., y Martín Ramos, L. (2021). Fajalauza-HD: Post-medieval pottery in the digital humanities. *Society for Post-Medieval Archaeology. Newsletter*, 89, 7-9.

Sánchez López, E., y Bustamante Álvarez, M. (2018). El barrio alfarero romano de Cartuja (Granada): novedades en el sector Beiro. En R. Járrega Domínguez, y E. Colom Mendoza (coord.), *Figlinae Hispaniae. Nuevas aportaciones al estudio de los talleres cerámicos de la Hispania romana* (pp. 111-129). Institut Català d'Arqueologia Clàssica (ICAC).

Turatti Guerrero, R. (2020). Las excavaciones en la Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación. En M^a L. Bellido Gant, y E. H. Sánchez López (coord.), *Arqueología en el Campus de Cartuja de la Universidad de Granada. Cuaderno técnico nº11* (pp. 29-44). Editorial Universidad de Granada.

DEL AULA AL AULA: APLICANDO LA TEORÍA EN LA PRAXIS DIARIA

Juan Vicente Morales Pérez

Pocas veces tenemos la oportunidad los docentes universitarios de didáctica de las CCSS la oportunidad de participar en la praxis de aula de educación primaria. La presente comunicación pretende analizar una de estas experiencias. En octubre de 2023 se estableció contacto con una maestra de 6º curso de un CEIP de Valencia con la intención de participar en un proyecto sobre historia contemporánea que se estaba llevando a cabo. Dicho proyecto comprende tres fases: el aprendizaje a través de exposición directa y de investigación por parte del alumnado de diferentes periodos de la historia contemporánea, la investigación patrimonial de algunos monumentos significativos de la ciudad vinculados a esos momentos históricos y, por último la realización de una “excursión virtual” a esos monumentos explicados por el alumnado.

Ante esta propuesta, se planteó la posibilidad de trabajar en el aula sobre tres ejes: el patrimonio, el valor de la democracia frente a alternativas totalitarias y los derechos humanos y la cultura de la paz. Estos tres ejes de trabajo coinciden y se prestan a ser trabajados desde el periodo histórico de la Guerra Civil, el Franquismo y la transición. La propuesta se plasmó de la siguiente manera:

En primer lugar, se realizó una primera entrevista con la docente, seguida de la observación indirecta del trabajo en el aula a partir de la información transmitida por la maestra y la observación del trabajo de los diferentes grupos formados por el alumnado.

En segundo lugar, se realizó una intervención en el aula donde se trabajaron, a partir de las imágenes de los diferentes monumentos durante la guerra o la postguerra, los contenidos axiales de la propuesta: la democracia; los derechos humanos y el bombardeo de civiles; o la educación patrimonial.

Además, se diseñaron materiales de aula ad hoc. En ellos se hizo especial hincapié en el papel de los monumentos en estos períodos (historia oculta del espacio público), se utilizaron fuentes primarias (tanto iconográficas como textuales) para trabajar desde un punto de vista crítico, y se diseñaron actividades sobre problemas socialmente relevantes vinculados a la significación histórica de los monumentos o las fuentes anexas.

Además del proceso de diseño y desarrollo en la praxis de aula, en esta propuesta se analizan los resultados de aprendizaje, se valoran los logros y las oportunidades y se cuestionan aquellos elementos a mejorar.

Referencias bibliográficas

Díez, E. J. (2018). La memoria democrática en la escuela. *Anuario de Hespérides. Investigaciones científicas e innovaciones didácticas*, 25-26.

Díez, E. J. (2020). *La asignatura pendiente: la memoria histórica democrática en los libros de texto escolares*. Plaza y Valdés.

Galiana, V. (2020). La Memoria democrática como herramienta didáctica. Pasado traumático e historia local en secundaria y bachillerato. *Semata: Ciencias sociais e humanidades*, 32, 421-432.

VVAA (2021). *Investigación sobre la incorporación de la MEMORIA DEMOCRÁTICA al currículo escolar. Situación, retos y propuestas pedagógicas*. Fundación Cives.

85942

DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES: UN ENFOQUE INTEGRADOR PARA EDUCACIÓN PRIMARIA

M^a Teresa Carril-Merino, Rosendo Martínez-Rodríguez y Diego Miguel-Revilla

La formación de maestros de Educación Primaria en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales ha tenido un recorrido específico en las Facultades de Educación de la Universidad de Valladolid, siempre en relación con el contexto actual y los retos de futuro. Partiendo de esta perspectiva, en esta comunicación se analiza la manera en la que se ha enfocado la docencia de las asignaturas del área, examinando su integración en el plan de estudios del Grado en Educación Primaria, así como la orientación de los contenidos y principios que guían su docencia. Finalmente, se verifica si la orientación aplicada por los docentes en los Campus de Valladolid, Segovia y Palencia resulta eficaz para fomentar una adecuada comprensión y orientación crítica entre el futuro profesorado.

La investigación se centra en las asignaturas Didáctica de las Ciencias Sociales y Desarrollo Curricular de las Ciencias Sociales, integradas en segundo y tercer curso, respectivamente, del Grado. Mientras que la primera prioriza las bases teóricas del área y las dificultades de aprendizaje ligadas al tiempo y espacio, la segunda aborda el currículo vigente, la selección de contenidos relevantes y la utilización de recursos adecuados.

Entre los principios que guían la acción docente se encuentra una visión integradora de las disciplinas que conforman las CCSS, que puede ayudar a comprender problemas socialmente relevantes, ligados al entorno y a la experiencia de los estudiantes. Asimismo, el desarrollo del pensamiento histórico y geográfico asume un rol relevante en conexión con experiencias innovadoras que se han ido aplicando. Por ejemplo, las salidas didácticas adquieren un papel destacado al trabajar en relación con el entorno a través de problemas socioambientales, paisajes, fuentes históricas o elementos patrimoniales.

Se observa que el enfoque adoptado facilita en el alumnado una concepción integrada de la enseñanza del espacio y tiempo, estableciendo relaciones con desafíos sociales de su entorno y el de sus futuros estudiantes. Además, genera un incremento de la motivación e implicación de los maestros en formación, así como un aumento de la interacción en el aula.

Finalmente, se presenta una discusión sobre la utilidad de la Didáctica de las CCSS como elemento clave en los procesos de aprendizaje de maestros. Esto posibilita poner en valor el desarrollo de capacidades para un acercamiento global a la sociedad y el fomento de un pensamiento crítico y creativo, aspectos clave para esta etapa de formación.

Referencias bibliográficas

Arias-Ferrer, L., y Egea-Vivancos, A. (2022). *Didáctica de geografía e historia en educación primaria*. Síntesis.

Colomer, J. C., Fuertes, C., y Parra, D. (2022). Tecnología educativa y enfoque sociocrítico en enseñanza de la Historia. ¿Dónde estamos? ¿Hacia dónde vamos? *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 5, 143-160. 10.7203/con-cienciasocial.5.24271

González-Monfort, N. (2019). La formación del profesorado de Educación Primaria en Didáctica de las Ciencias Sociales en la UAB. En M. J. Barroso, A. Dias, y N. de Alba (Coords.), *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 158-166). Ediciones Escola Superior de Educação.

López-Zurita, M., y Felices de la Fuente, M^a del M. (2023). Temas controvertidos para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Análisis de concepciones y usos en docentes de Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 41(1), 9-30. DOI: <https://doi.org/10.6018/educatio.456711>

Martínez-Rodríguez, R., Carril-Merino, M^a T., y de la Calle-Carracedo, M. (2023). Las huellas de la guerra civil en el entorno natural de los Montes de Valsaín. Empatía histórica y análisis del paisaje en la formación del profesorado. En M. E. Cambil, A. R. Fernández, y N. de Alba (Coords.), *La Didáctica de las Ciencias Sociales ante el reto de los ODS* (pp. 523-533). Narcea, S.A.

86330

LA IA COMO RECURSO ANTE EL RETO DE LA HIPERINFORMACIÓN. APLICACIÓN DIDÁCTICA EN CIENCIAS SOCIALES

Isabel María Gómez Trigueros, Miguel Ángel Abad Núñez y Santiago Rodríguez Pillado

Desde hace varios años la Inteligencia Artificial (IA) se ha ido abriendo camino en la sociedad, pasando a disponer las personas de multitud de herramientas informáticas en las que se consigue imitar la inteligencia humana en la resolución de problemas y la toma de decisiones (Oliver-Ramírez, 2022). En el campo de la educación se han planteado los posibles usos y beneficios, así como los riesgos en el desarrollo cognitivo del alumnado, tanto en las primeras etapas educativas, como en la enseñanza superior. Algunos estudios recientes constatan que la mayoría del alumnado universitario conoce el funcionamiento de la IA y la utiliza a través de multitud de aplicaciones informáticas. Entre los retos a los que el alumnado se enfrentará en los próximos decenios será el de la “hiperinformación” y la “desinformación” producida por el acceso masivo a datos a través de todo tipo de aplicaciones tecnológicas y redes sociales. Se vislumbra necesario introducir en el aula estas herramientas, para formar al alumnado en el buen uso de la IA, fomentando un espíritu crítico respecto a la información recibida por estos nuevos cauces, “evaluando sus beneficios y riesgos y haciendo un uso ético y responsable” como recoge el Perfil de Salida para la enseñanza básica (MEC, 2022). Por otro lado, la Agenda 2030 para la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), establece en su Objetivo 16, “Paz, Justicia e Instituciones Sólidas”, el derecho de acceso a la información a toda la población, que vinculado al Objetivo 4, “Educación de calidad”, permitirá crear en la población un espíritu crítico en cuanto al acceso y procesamiento de la información, sobre todo la que procede por medio de aplicaciones informáticas e Internet. (ONU, 2015)

El objetivo de la investigación es analizar el posible uso didáctico de la IA en el alumnado del Grado de Educación Primaria, así como el alumnado del Máster de Secundaria desde el área de Ciencias Sociales, a través del uso del Chat GPT.

La propuesta desarrollada parte de una intervención de aula con esta IA con la que se fomenta el espíritu crítico, a través de la búsqueda de fuentes fiables que revisen la información aportada por la aplicación, detectando posibles carencias o inexactitudes. La propuesta didáctica se complementa con una reflexión y debate en relación con el papel que esta herramienta puede ejercer en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado de primaria y secundaria. Posteriormente, se ha distribuido un cuestionario escala Likert a los participantes, alumnado y profesorado, que arroja información sobre el grado de satisfacción con esta herramienta educativa, así como detectar, tanto los posibles aspectos positivos de su uso didáctico, como los riesgos y problemas que pueda generar.

Referencias bibliográficas

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial Del Estado, 76, 30 de marzo, 41571-41789. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial Del Estado, «BOE» núm. 52, de 2 de marzo de 2022, páginas 24386 a 24504. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157>

ONU (2015). Objetivos de Desarrollo del Milenio: Informe de 2015. Naciones Unidas. <https://undocs.org/es/A/RES/70/1>

Oliver-Ramírez, N. (2022). *¿Qué es la Inteligencia Artificial?* Fundación ELLIS Alicante. <https://ellisalicante.org/ia>

86331

LAS TAC Y LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN CIENCIAS SOCIALES: LA BRECHA DIGITAL DE GÉNERO EN EL GRADO DE PRIMARIA

Isabel María Gómez Trigueros, María Luisa Rico Gómez, Cristina Yáñez de Aldecoa y Delfín Ortega Sánchez

Las tecnologías han traído consigo un entorno en el que es posible acceder, compartir y elaborar un gran volumen de información a escala mundial y en un tiempo impensable hace unos años. Este nuevo entorno, conocido como Sociedad de la Información y el Conocimiento (SIC), está introduciendo cambios en todos los ámbitos de la vida. Tales transformaciones, producidas por el uso generalizado de las tecnologías, hacen imprescindible asegurar que toda la ciudadanía asuma una formación en este campo. Esto implica, de manera especial, cambios en los sistemas educativos, en lo que se refiere a metodologías de enseñanza y de aprendizaje y a la formación del profesorado.

Aunque sí que se está trabajando concienzudamente en este tema, la mayoría de propuestas no incorporan la perspectiva de género. Por eso, es importante destacar que entre los grandes retos para la construcción social del siglo XXI la igual de género es uno de ellos. El sistema educativo, indudablemente, debe atender a estos aspectos, para alcanzar no sólo la enseñanza de calidad (Objetivos de Desarrollo Sostenible-4), sino la enseñanza en igualdad de género (Objetivo de Desarrollo Sostenible-5). Ante tales requerimientos, el objetivo de esta investigación se centra en:

OB1. Valorar si se lleva a cabo un acceso igualitario de las mujeres y los hombres a las tecnologías en la capacitación digital docente.

OB2. Promover una educación tecnológica adecuada, no sexista, que capacite para la manipulación y el uso didáctico de las herramientas digitales docentes de la ciudadanía.

La metodología de esta investigación es de enfoque descriptivo, cuantitativa. Se ha utilizado un diseño de investigación de tipo exploratorio, basado en el uso del cuestionario, escala Likert, como instrumento de recogida de información (Gómez-Trigueros et al., 2021). El instrumento ha sido validado por el comité de ética de la Universidad de Alicante y por un grupo de expertas y expertos siguiendo el método de Panel de Expertos.

Tras recopilar los resultados, se ha realizado el análisis de los datos cuantitativos mediante el paquete estadístico SPSS v.26; se obtuvieron los principales estadísticos descriptivos del conjunto de respuestas cuantitativas (media y desviación típica). Posteriormente, se aplicaron diferentes estadísticos (t de Student y ANOVA de un factor), con la intención de comprobar, con detalle, la existencia de diferencias significativas por sexos. Los primeros resultados alertan sobre la necesidad actuar en la formación del profesorado en competencias digitales docentes. Se constata una percepción más negativa hacia una autocapacitación tecnológica docente de las participantes mujeres frente a los hombres. Se confirma que los estudiantes hombres muestran una mayor proactividad en relación a las competencias manipulativas, y las competencias más técnicas, en relación a la apropiación y uso de las tecnologías. También, se detecta que los participantes hombres tienen una percepción muy positiva en relación a su actualización en cuanto a recursos digitales para su propia formación y uso cotidiano, así como para su utilización didáctica. Las mujeres se autoperciben desactualizadas en cuanto a tales recursos tecnológicos.

Referencias bibliográficas

Gómez-Trigueros, I. M., Ortega-Sánchez, D., y García, R. (2021). *Brecha digital de género y coeducación: claves conceptuales y orientaciones metodológicas*. Aula Magna Proyecto Clave McGraw Hill.

Sánchez-Gómez, M. C., Rodrigues, A. I., y Costa, A. P. (2018). Desde los métodos cualitativos hacia los modelos mixtos: tendencia actual de investigación en ciencias sociales. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, 28, 9–13. <https://doi.org/10.17013/risti.28.0>

ONU (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio: Informe de 2015*. Naciones Unidas.

UNESCO (2015). *Estrategia de Educación de la UNESCO 2014-2021*. Ediciones UNESCO

Yáñez, C., y Gómez-Trigueros, I. M^a. (2022). Challenges with Complex Situations in the Teaching and Learning of Social Sciences in Initial Teacher Education. *Social Sciences*, 11(7), 295. <https://doi.org/10.3390/socsci11070295>

86176

SENSIBILITZACIÓ PATRIMONIAL ARQUEOLÒGICA A TRAVÉS DE L'EXPERIÈNCIA I CONEIXENÇA DEL PATRIMONI LOCAL EN UNA ESCOLA RURAL (ULLDEMOLINS, TARRAGONA)

Antoni Palomo

La sensibilització patrimonial des d'edats primerenques és clau i té com a objectiu donar a conèixer el respecte pel patrimoni local, i conscienciar sobre la importància i el risc de la seva destrucció. Per tal de fomentar aquesta sensibilització s'ha general un programa pedagògic dirigit a alumnes d'educació primària del municipi d'Ulldemolins (Tarragona). Es tracta d'una localitat on, a causa de l'activitat agrícola, ha donat lloc a l'aparició de diversos vestigis arqueològics resultant en una zona molt rica arqueològicament parlant, però que ha sigut objecte d'espoli i la seva conseqüent pèrdua d'informació és destacable.

La implementació del programa s'ha realitzat mitjançant tallers experiencials que han incidit en reforçar el respecte del patrimoni a través del coneixement dels jaciments localitzats en les immediacions del municipi i dels procediments arqueològics per al seu estudi: des de l'excavació al camp, fins les anàlisis de materials als laboratoris. A més, s'ha col·laborat amb els docents del centre en un projecte formatiu que complementi els coneixements adquirits a l'escola sobre el passat. De manera que s'ha treballat en un reforç del vincle identitari amb el seu territori mitjançant el coneixement històric -eina bàsica per a promoure aquest respecte- i la protecció del seu patrimoni arqueològic més proper.

Els tallers s'han plantejat seguint diferents temàtiques relacionades amb els jaciments localitzats al municipi. S'han tractat sobre la arqueologia (enfocada a feines pràctiques com la prospecció), la mort (enfocat a pràctiques funeràries), els pigments, les fibres vegetals, l'agricultura i les eines lítiques. Les activitats han consistit en la visita i estudi dels jaciments així com el desenvolupament pràctic i experiencial de cadascuna de les temes esmentats. En aquest sentit el treball fonamentat en la rèplica de processos tècnics i metodològics emanen del coneixement derivats de la recerca fonamental i aplicats mitjançant la rèplica adaptada de processos experimentals.

Aquest programa pedagògic i activitats s'han emmarcat dins el projecte "Participación ciudadana y arqueología en medio rural" finançat per la Fundación Española de Ciencia y Tecnología.

Referències bibliogràfiques

Ausubel, D. P. (2022). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós Ibérica.

Baena, X., y Palomo, A. (2022). Arqueología experimental e investigación fundamental. *Arqueodebats 1, Revista digital del Museu d'Arqueologia de Catalunya*, <http://arqueodebats.mac.cat/project/revista-digital-del-museu-darqueologia-de-catalunya/>

Buch, M., y Palomo, A. (1998). Activitats experimentals una eina per al coneixement del passat, En F. X. Menéndez i Pablo (coord.), II Jornades d'Arqueologia i Pedagogia (p. 231-236). Barcelona, 3 i 4 de desembre de 1996.

Masriera, C., y Palomo, A., (2009). Arqueologia experimental i difusió. *Cota Zero*, 24, 39 -48.

Palomo, A., y Muñoz, J. (2022). Experimentació i ús de la metodologia arqueològica al Museu d'Arqueologia de Catalunya. *Arqueodebats 1, Revista digital del Museu d'Arqueologia de Catalunya*, <http://arqueodebats.mac.cat/project/revista-digital-del-museu-darqueologia-de-catalunya/>

MIÉRCOLES 20 - MESA 4: AULA MAGNA, 18:00-19:30 h - Modera Manuel Martí-Puig

85986

DIÁLOGOS ENTRE ESCUELA Y MUSEO. LA ENSEÑANZA DEL PASADO RECIENTE EN ARGENTINA (1976-1983)

María Esther Folco

El presente trabajo se propone reflexionar sobre la enseñanza del pasado reciente en la educación primaria, en particular sobre el enfrentamiento argentino-británico en la guerra de Malvinas, ocurrido en 1982 en el contexto de la última dictadura militar en Argentina.

Uno de los desafíos que deben enfrentar los docentes de Ciencias Sociales es cómo enseñar la complejidad que entrañan los tiempos violentos y oprobiosos de los gobiernos militares y de qué modo reposicionar la Historia frente a las distintas memorias que pugnan por un pasado que parece no haber concluido. La escuela ocupa un lugar central en la transmisión de procesos sociales, en Argentina fue y sigue siendo una institución clave en el sostenimiento de memorias que reproducen narrativas patrióticas en las que sucesivas generaciones de estudiantes abrevan los fundamentos identitarios de la nación. Los sucesos de Malvinas no quedan exentos de ese tratamiento, a partir de ser incluidos en el calendario escolar del año 2001 como el Día del veterano de guerra y de los caídos en Malvinas. Desde entonces se celebran actos escolares que fueron adoptando modos ritualizados de ver el pasado, alejados de la posibilidad de problematizar la historia nacional. A esta situación debe añadirse que, el trabajo en las aulas de Ciencias Sociales suele caracterizarse por una enseñanza tradicional que privilegia la memorización sobre la reflexión (Siede, 2010).

El abordaje del pasado en las escuelas primarias, obliga a repensar la formación de los profesorado de Educación Primaria e introducir nuevas perspectivas didácticas. Los aportes de la enseñanza por problemas socialmente relevantes se constituyen en una oportunidad concreta de intervención conceptual sobre temas controversiales (Lorenz, 2007; Santisteban, 2019). La experiencia que desarrollamos con estudiantes del Profesorado en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias Humanas fue incorporar la visita al museo Asociación de Veteranos de Malvinas

“Alberto Amesgaray”, de la ciudad de General Pico (La Pampa), como una práctica para problematizar algunos tópicos del pasado reciente y transformarlos en saberes significativos. La visita incluye la charla con un veterano, esta posibilidad de incorporar fuentes orales propicia el trabajo, según Pagés (2008), del paso de la memoria colectiva a la reconstrucción histórica, dado que las narraciones permiten advertir silencios, huecos en la memoria, frente a ello los estudiantes se verán en la obligación de analizar, contrastar e interpretar la información. La propuesta se fundamenta en considerar la relación pedagógica entre museo y escuela en términos dialógicos, como instituciones complementarias en la relación enseñanza aprendizaje (Alderoqui, 2017).

Referencias bibliográficas

Alderoqui, S. (2017). *Los museos como espacios educativos*, en *Anales de la Educación Común*. Provincia de Buenos Aires. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales>

Lorenz, F. (2007). La necesidad de Malvinas. *Revista Puentes*, 20, 8-17.

Pagès, J. (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 55, enero, 43-53.

Santisteban Fernández, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. E-ISSN: 1989-9289. 58

Siede, I. (2010). Ciencias Sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza. En I. Siede (comp.), *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (pp. 15-46). Aique.

86104

FORMAR A FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA COMO CIUDADANOS ACTIVOS EN ENTORNOS DIGITALES DESDE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Verónica Pardo Quiles, Alejandro Egea Vivancos y Laura Arias Ferrer

La geografía y la historia nos rodea. Está en los medios de comunicación, en las redes sociales, en los espacios públicos, en la política, etc. ¿Pero qué hay detrás de esta historia y geografía pública? ¿Cómo influyen estas en nuestra propia representación y el conocimiento que tenemos sobre los contenidos geográficos e históricos? ¿Cómo afecta esto a la enseñanza? Estas son las preguntas que se lanzaron a los futuros docentes de Educación Primaria de cara a que fueran conscientes de la trastienda que existe detrás de esos temas espaciotemporales que les llegan de manera cotidiana.

Con dichas cuestiones presentes, 200 estudiantes, organizados en grupos, iniciaron un proceso de reflexión e investigación en torno a la percepción que de la geografía y la historia se posee entre su colectivo. Esta queda reflejada en los diversos elementos que pueden encontrarse en su localidad, en los medios de comunicación que consultan, en los libros que suelen leer, en las películas o vídeos que visualizan, etc. y que configura y da forma al conocimiento geográfico e histórico y la visión específica del mundo que poseen, y que es lo que se viene a denominar como memoria colectiva (Wertsch, 2002). Esta es predominante entre nuestros estudiantes, asimilando precisamente esa visión distorsionada y parcial del pasado como una historia objetiva e incontestable (Egea & Arias, 2018; Rodríguez-Moneo & López, 2017).

La práctica educativa diseñada no finalizó en ese proceso reflexivo sino que fue más allá, buscando que el estudiante respondiese a la última fase de todo proceso de investigación y aprendizaje basado en la indagación: la difusión y acción. Se buscaba que el estudiante pasase a ser un agente transformador más y se involucrase en el cambio y la acción social (Arias et al., 2023). Para ello, se fomentó el uso de las redes sociales como facilitador en la difusión de contenidos animando así al estudiante al uso de las mismas en el marco de una ciudadanía crítica y responsable (Contreras et al., 2023).

La presente investigación, analiza mediante instrumentos de análisis cualitativos, los productos generados por los docentes en formación en el marco de la práctica educativa mencionada, centrando la atención en las temáticas y enfoques seleccionados así como el impacto que dicha acción ha tenido en su formación como docente y en su visión y misión de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela.

Referencias bibliográficas

Arias Ferrer, L., Egea Vivancos, A., y Roca Marín, D. (2023). Pensamiento crítico en las redes sociales a través de la historia: el proyecto PreteritUM. En M. E. Cambil, A. R. Fernández Paradas, y N. de Alba Fernández (coords.), *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los ODS* (pp. 1109-1118). Narcea.

Contreras, C., Rivas, J., Franco, R., Gómez-Pla, M., y Luengo Kanacri, B. P. (2023). Medios digitales y participación cívica escolar: Un modelo de mediación paralela. *Comunicar*, 75(XXXI), 91-102. <https://doi.org/10.3916/C75-2023-07>

Egea Vivancos, A., y Arias Ferrer, L. (2018). What is historically significant? Historical thinking through the narratives of college students. *Educação e Pesquisa*, 44, e168641. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201709168641>

Rodríguez-Moneo, M., y Lopez, C. (2017). Concept Acquisition and Conceptual Change in History. En M. Carretero, S. Berger, y M. Grever (eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 469-490). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4_25

Wertsch, J. V. (2002). *Voices of collective remembering*. Cambridge University Press.

85888

EL USO DE EVIDENCIAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: UN ESTUDIO EXPLORATORIO

Miguel Ángel Suárez Suárez, María Belén San Pedro Veledo y Sara I'Anson Gutiérrez

El presente estudio, enmarcado en el proyecto "La epistemología como innovación en la formación inicial de maestros: uso de fuentes primarias y secundarias para la enseñanza de la Historia" (PINN-124552), recoge los resultados de una intervención realizada con 61 alumnos y alumnas de tercer curso del grado de Maestro en Educación Primaria a lo largo de 6 sesiones (8 horas). Combinando información extraída de diversos artículos científicos y varias evidencias redactadas ad hoc en distintas fichas, el alumnado debe reconstruir la historia subyacente tras el hallazgo real, en 2014, de unos restos humanos de la Edad del Bronce en una cueva de difícil acceso en la Cordillera Cantábrica.

Los objetivos son: Conocer la manera en que los participantes interactúan con la información disponible, sintetizan las evidencias y las utilizan para construir un texto explicativo; y evaluar las posibilidades para implementar el modelo propuesto en las aulas de Primaria, Secundaria y Universidad para recabar más información sobre el uso de fuentes.

En este sentido, desde la metodología cualitativa, el análisis se proyecta, por un lado, sobre el proceso, a través de la observación directa y el desarrollo de grupos de discusión; y, por otro lado, sobre el producto, examinando las explicaciones aportadas por el alumnado a través de cuatro niveles de progresión con base en el uso de las evidencias y el grado de integración en las explicaciones finales.

Los resultados ponen de manifiesto ciertas dificultades del alumnado para sintetizar y ordenar la información disponible, que guardan relación con una particular concepción de la historia como un compendio de informaciones cerradas y definitivas. Esta concepción acaba influyendo en los escritos, donde se incorporan mistificaciones e interpolaciones que se ajustan a un relato idealizado, dejando en un segundo plano las propias evidencias. Del mismo modo, se discuten algunos fallos en el diseño que deben subsanarse para su implementación en las aulas de Primaria y Secundaria.

Referencias bibliográficas

Gómez-Carrasco, C., y Prieto-Prieto, J. Á. (2016). Fuentes primarias, objetos y artefactos en la interpretación de la historia. Diseño y evaluación de un taller de numismática en Educación Secundaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 31, 5-22. <https://doi.org/10.7203/dces.31.8228>

Miguel-Revilla, D., Calle-Carracedo, M., y Sánchez-Agustí, M^a (2020). Uso de la evidencia y significatividad histórica en la enseñanza de la Transición española mediante un entorno digital de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 38(3), 255-274. <http://dx.doi.org/10.6018/educatio.452901>

Stoel, G., Logtenberg, A., y Nitsche, M. (2022). Researching epistemic beliefs in history education: A review. *Historical Encounters*, 9(1), 11-34. <https://doi.org/10.52289/hej9.102>

Van Drie, J., van Driel, J., y van Wijen, D. (2021). Developing students' writing in History: Effects of a teacher-designed domain-specific writing instruction. *Journal of Writing Research*, 13(2), 201-229. <https://doi.org/10.17239/jowr-2021.13.02.01>

Wineburg, S. (2018). *Why learn History (when it's already on your phone)*. The University of Chicago Press.

85972

LOS VÍNCULOS PATRIMONIALES Y LA HISTORIA LOCAL. LABORATORIO EDUCATIVO EN LA ESCUELA PRIMARIA

Sara I'Anson Gutiérrez, Miguel Ángel Suárez Suárez y Roser Calaf Masachs

El patrimonio cultural es concebido como un constructo social establecido en términos de propiedad, pertenencia e identidad, íntimamente ligado a un espacio y momento específico, por lo que adquiere significados y valores

asignados por las poblaciones en relación con las culturas, identidades, simbologías, emociones y sensibilidades, representándose en una dimensión material e inmaterial.

Partiendo de esta idea, el patrimonio no puede considerarse como un recipiente para la colección o protección de diferentes manifestaciones. De hecho, se articula como un mecanismo para promocionar la participación ciudadana en su cultura fomentando el pensamiento crítico.

Consecuentemente, el patrimonio se percibe como un acto comunicativo en la producción cultural, por lo que requiere de la participación comunitaria en la atribución de significados relacionados con la memoria, la identidad y las emociones, lo que facilita una mejor comprensión del entorno. Esto permite a la ciudadanía entender el contexto cultural actual desde las tensiones sociales, los intereses de las personas o grupos, y las consecuencias, cambios y continuidades temporales a través del análisis del pasado.

Partiendo de estas ideas, se busca la revitalización de un yacimiento arqueológico haciendo de éste un espacio de reunión para la localidad, donde convivan conocimiento y coexistencia. Se realiza una intervención durante dos cursos escolares con un grupo que, inicialmente, se encontraba en 5º de Educación Primaria. Se busca mediante esa intervención la posibilidad de dar voz a la población local en la adscripción de significados que se otorgan a las Termas romanas, localizadas en Las Regueras (Asturias), a la vez que se pretende el desarrollo de vínculos patrimoniales hacia éstas, así como la adquisición de conocimientos específicos sobre su historia y contexto.

La intervención educativa gira en torno al yacimiento de las Termas romanas de Valduno siguiendo las líneas teóricas establecidas desde la arqueología comunitaria para desarrollar un patrimonio expandido. Partiendo de un estudio piloto, se detectan diferentes necesidades relacionadas con su falta de mantenimiento y adecuación, así como la falta de accesibilidad a la información de los paneles del conjunto. Así, mientras que el público reconoce su potencial educativo, las Termas pasan desapercibidas por la población. De esta forma, se pretende revitalizar el espacio a la vez que fomentar la adquisición de conocimientos y el refuerzo de un sentimiento comunitario por parte del estudiantado, profesorado, familias y la población local.

Se realiza una investigación cualitativa para indagar sobre los conocimientos y actitudes hacia el yacimiento romano siguiendo el diseño de un estudio de casos y el método etnográfico. Se confeccionan un cuestionario y una entrevista semiestructurada que pretenden recoger información sobre las concepciones, opiniones y conductas hacia el yacimiento en diferentes momentos de la intervención, así como se usan notas de campo a lo largo del proceso.

Los resultados muestran que la intervención facilita la adquisición de conocimientos históricos, arquitectónicos, tecnológicos y sociales, conectando el pasado con el presente. Asimismo, se observa una apropiación simbólica hacia las Termas romanas al desarrollar una fuerte conexión con el territorio y una apreciación hacia su potencial educativo, histórico y social necesitando reconsiderar su valorización, difusión y protección desde su individualidad y como comunidad.

86181

PEDAGOGÍA DE LA REPRESENTACIÓN Y EDUCACIÓN HISTÓRICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

David Parra Monserrat y Raúl López Castelló

En esta comunicación se analiza hasta qué punto las representaciones de una asignatura como la Historia, basadas en la tradición y en la propia memoria escolar, pueden influir en el mantenimiento por parte del futuro profesorado de determinadas pautas de acción más o menos rutinizadas y constituir un obstáculo para el desarrollo de un pensamiento crítico. En este sentido, planteamos dos grandes objetivos:

- En primer lugar, analizar la representación que los futuros maestros y maestras tienen de la Historia escolar y sus potencialidades socioeducativas. Para ello, indagamos en unos recuerdos que dan cuenta de prácticas, conceptos, interpretaciones y valores influenciados por su experiencia, su contexto sociocultural y por el peso de la tradición.
- En segundo lugar, y en relación con la importancia de abordar estas cuestiones en la formación inicial docente, partimos de dichas representaciones para implementar un proyecto educativo orientado a problematizarlas y deconstruirlas. En este sentido, siguiendo la tradición de los estudios culturales y de las denominadas pedagogías y didácticas críticas, damos cuenta de una experiencia basada en la “pedagogía de la representación”, es decir, una acción educativa orientada a promover la confrontación del estudiante con sus propios recuerdos y creencias, pero también con la memoria colectiva que sustenta la representación de dicha disciplina. Para ello, se recurre a la perspectiva histórica, entendiendo la historia como un texto sobre el pasado que no sirva para confirmar y consolidar el presente de un modo autosatisfecho y convencional, sino para criticarlo y cuestionarlo.

La hipótesis de la que partimos es que invitar a los futuros maestros y profesores a indagar sobre el origen de determinadas imágenes, a historizar su identidad profesional y a problematizar sus recuerdos, experiencias y formas de conceptualizar la escuela (y lo que allí se enseña/aprende) incrementará su capacidad de cuestionar determinadas visiones hegemónicas y de discutir su papel como técnicos o sirvientes culturales de un statu quo naturalizado.

Referencias bibliográficas

- Barton, K. C. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 97-114.
- Giroux, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Graó.
- Martínez, N. Souto, X. M., y Beltrán, J. (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.
- Parra, D., y Fuertes, C. (coords.) (2019). *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas: Ciencias Sociales para una educación crítica*. Tirant lo Blanch.
- Romero, J. (2018). La historia del currículum como fuente para la didáctica de las ciencias sociales. *REIDICS*, 3, 103-118.

86083

LOS CONTENIDOS DE GEOGRAFÍA E HISTORIA EN LOS RECUERDOS ESCOLARES: UTILIZACIÓN Y ANÁLISIS DE FUENTES ORALES EN LA FORMACIÓN DE FUTUROS/AS MAESTROS/AS

Juan Carlos Bel

La presente comunicación tiene como objetivo presentar los resultados de una actividad práctica realizada con alumnado del Grado en Maestro/a de Educación Primaria de la Universitat de València que consiste en la realización y análisis posterior de una entrevista a un familiar sobre sus recuerdos escolares de las materias de Geografía e Historia. Esta actividad práctica se ha implementado durante los cursos 2022-2023 y 2023-2024 y se vincula con los contenidos de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales, concretamente con el bloque del temario dedicado a examinar los contenidos escolares de Geografía e Historia y sus fundamentos epistemológicos e historiográficos (Calaf, 2010; de la Montaña, 2015; Souto, 1999). De este modo, la actividad parte de la preparación de la entrevista (Fuertes, 2015), su grabación en audio y el análisis de la misma para elaborar una infografía y un informe. A partir de todo ello el alumnado examina las respuestas del familiar entrevistado, las relaciona con el sistema educativo y los planes de estudio del momento, complementa el análisis con otras fuentes y materiales (libros de texto que conserve el entrevistado, cuadernos, boletines de notas, fotografías, etc.) y, en definitiva, reflexiona sobre los contenidos histórico-geográficos a los que se daba mayor relevancia y que más impacto han tenido en los recuerdos escolares de la persona.

Los informes elaborados por el alumnado han sido analizados a través de métodos cualitativos, concretamente por medio de una codificación abierta. Los resultados muestran que de forma muy mayoritaria el alumnado comprueba cómo los contenidos geográficos preponderantes son los centrados en el aprendizaje de los accidentes geográficos y las diferentes divisiones y elementos de la geografía política. Mientras tanto, los contenidos históricos recordados consisten en fechas, grandes personajes y acontecimientos de carácter político-bélico. Además de comprobar los cambios y permanencias que existen al respecto y, por ejemplo, cómo estos recuerdos de sus familiares coinciden ampliamente con los trabajados por ellos/as mismos/as durante la educación obligatoria en fechas más recientes, el alumnado constata la escasa incidencia de contenidos geográficos que problematicen las relaciones entre las personas y el espacio, o contenidos históricos más cercanos a una historia social que consideren a personas y colectivos invisibilizados.

En conjunto, estos resultados vienen a confirmar lo expuesto por trabajos previos sobre la utilidad de las fuentes orales en la formación de futuros/as maestros/as (López-Torres, Carril-Merino y Alonso-Nelia, 2022). Con todo, también detectamos problemas como la realización de análisis superficiales o carencias en la competencia digital de los docentes en formación al realizar la entrevista.

Referencias bibliográficas

- Calaf, R. (2010). Educación geográfica 1940-1982 (El ciclo de enseñanza Primaria). *Historia De La Educación*, 8, 63-75.
- De la Montaña, J. L. (2015). Didáctica de la Historia, historiografía y la visibilización de temas, grupos sociales y personas en la enseñanza-aprendizaje de la Historia. En A. M. Hernández-Carretero, C. R. García-Ruiz, y J. L. de la Montaña (eds.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 907-915). Universidad de Extremadura.
- Fuertes, C. (2015). La enseñanza de la historia en la educación superior a través de las fuentes orales. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 29, 135-155.
- López-Torres, E., Carril-Merino, M. T., y Alonso-Nelia, E. (2022). ApS con fuentes orales para hacer frente a la España vaciada en Educación Infantil. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 43, 53-70.

Souto, X. M. (1999). Los planteamientos institucionales: los programas oficiales de los años 1960 a 1990. En X. M. Souto (ed.), *Didáctica de la geografía: problemas sociales y conocimiento del medio* (pp. 31-50). Ediciones del Serbal.

86081

EL ANÁLISIS DE LOS MATERIALES EDUCATIVOS DE LOS GRUPOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA EN CIENCIAS SOCIALES: REFLEXIONAR SOBRE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Raúl López Castelló, Antonio Calzado Aldaria y Juan Carlos Bel

En esta comunicación presentamos los resultados obtenidos durante los cursos 2021-2022 a 2023-2024 en el Grado en Maestro/a de Educación Primaria de la Universitat de València con una actividad centrada en el análisis comparativo de materiales educativos para esta etapa al desarrollar contenidos de Geografía. Esta iniciativa tiene como objetivo que el alumnado reflexione sobre los planteamientos más o menos innovadores que subyacen en dos clases de materiales educativos: un libro de texto de una editorial de gran tirada y un manual de un grupo de renovación pedagógica en Ciencias Sociales. Los fragmentos seleccionados de ambos materiales abordan una misma temática: los ríos; y, sin embargo, lo hacen partiendo de unos planteamientos epistemológicos distintos. El análisis de estos recursos se realiza con el apoyo de algunas lecturas sobre los fundamentos epistemológicos de esta disciplina y sobre cómo influyen en la estructura, selección y finalidades de los contenidos geográficos abordados en las aulas (Calle-Carracedo, 2013; Gómez y López-Pons, 2008). En síntesis, se trata de percibir las diferencias entre basar el estudio de los ríos de una forma más tradicional y descriptiva (identificar las partes de los ríos o los accidentes geográficos que generan); o bien plantearlo desde una visión problematizadora, reparando en las modificaciones y el impacto producido por la actividad humana (Souto, 2010).

En conjunto, más de 400 estudiantes han realizado la actividad durante estos cursos, de modo que para realizar el análisis seleccionamos aleatoriamente 100 respuestas (realizando una cata en cada uno de los grupos y cursos) para analizarlas cualitativamente mediante procedimientos de codificación abierta (Jorrín-Abellán, Fontana-Abad y Rubia-Avi, 2021). Los resultados apuntan que el alumnado es capaz de identificar diferencias significativas entre los planteamientos que subyacen a cada material educativo y reconocen las corrientes epistemológicas geográficas en que se fundamentan. No obstante, se perciben problemas derivados de una lectura superficial de los textos de apoyo que les impiden desarrollar reflexiones más profundas (de Miguel-González, 2018), así como el escaso conocimiento que repercute en la dificultad para problematizar el espacio. Además, encontramos algunas respuestas que aluden a propiedades meramente formales de los libros que, desde el punto de vista epistemológico-disciplinar, poco tienen que ver con el carácter crítico (o no) de estos.

Referencias bibliográficas

Calle-Carracedo, M. (2013). La enseñanza de la geografía antes los nuevos desafíos ambientales, sociales y territoriales. En R. de Miguel-González, M. L. de Lázaro-Torres, y M. J. Marrón-Gaite (eds.), *Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales* (pp. 33-52). Diputación de Zaragoza e Institución Fernando el Católico.

Gómez, S., y López-Pons, M. (2008). La producción de la geografía escolar y su vigilancia epistemológica. *Huellas*, 12, 56-73.

Jorrín-Abellán, I. M., Fontana-Abad, M., y Rubia-Avi, B. (2021). *Investigar en educación. Manual y guía práctica*. Síntesis.

De Miguel-González, R. (2018). Geografía y tiempo contemporáneo: educación geográfica y enseñanza de las ciencias sociales para el mundo global. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 2, 36-54.

Souto, X. M. (2010). ¿Qué escuelas de Geografía para educar en ciudadanía? *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 24, 25-44.

86085

INTEGRACIÓN DE LA COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE Y LAS COMPETENCIAS SOCIALES Y CIUDADANAS: RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE RECURSOS EDUCATIVOS POR DOCENTES EN FORMACIÓN

Juan Carlos Colomer Rubio, Álvaro-Francisco Morote y Juan Carlos Bel

Entendemos la Competencia Digital Docente (en adelante CDD) como el campo de conocimiento en torno a las competencias básicas en el uso de tecnologías digitales que el profesorado, en activo o en formación inicial, debe dominar para poder proceder al ejercicio de su profesión de una manera satisfactoria (Comisión Europea, 2002; INTEF, 2022; 2017;). En esa línea, la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales ha demostrado la conveniencia que esta competencia se imbrique con otras, como las propiamente Sociales y Ciudadanas (en adelante CSC), en especial las que se refieren a la evaluación de la información en red, su contrastación y el fortalecimiento de

una opinión formada frente a, por ejemplo, las “fake news” (Colomer y Morote, 2023). Ello supone evitar un uso instrumental de la tecnología para avanzar hacia un compromiso social en su utilización (Esteve, Castañeda y Adell, 2018).

La presente comunicación, incluida dentro de los resultados del proyecto de innovación educativa de la Universitat de València “Tecnología educativa y Didáctica de las Ciencias Sociales: recursos y estrategias para la mejora de la Competencia Digital Docente (TECSOCO)”, pretende seguir trabajando en aunar las diferentes CSC desarrolladas en el aula de Ciencias Sociales de Educación Primaria, en especial la contrastación y verificación de fuentes de naturaleza histórica y en red, con los modelos de CDD presentes en la actualidad con la finalidad de constituir un posible marco de análisis y desarrollo que permita un trabajo sobre varias preguntas centrales: ¿qué competencias son necesarias para que los/as maestros/as sean de verdad competentes, no únicamente digitalmente, sino también socialmente?, ¿qué dimensiones de los actuales modelos de CDD pueden ser útiles para ello?, ¿cómo hacer posible ese trabajo competencial desde la Didáctica de las Ciencias Sociales? ¿qué oportunidades presenta hacerlo? y ¿qué riesgos están implícitos en la propuesta?

La comunicación se centrará en presentar la creación y evaluación de una rúbrica que permita auto testear los recursos educativos creados por docentes en formación, materiales que integren adecuadamente la CDD y las CSC en la enseñanza. Todo ello no solo contribuye a la formación de ciudadanos digitales responsables, sino que también fomenta la creatividad y la usabilidad en el entorno educativo. Así, este proceso de creación de la rúbrica parte del estudio de referentes teóricos centrales en este ámbito, la consideración de mecanismos de evaluación similares y la valoración de actividades realizadas en el marco del proyecto de innovación y orientadas a trabajar las CDD y las CSC. Esta herramienta de evaluación, elaborada digitalmente y con la posibilidad de una retroalimentación automática, será un recurso valioso para el desarrollo profesional y la mejora de las habilidades pedagógicas de los propios docentes en formación.

Referencias bibliográficas

Colomer, J. C., y Morote, A. (2023). Competencia digital docente y competencias sociales y ciudadanas: posibilidades de construcción de recursos a través de la innovación educativa. En I. Gómez Trigueros (coord.), *Desafíos de la inclusión digital: la brecha digital de género y las competencias digitales docentes en el contexto educativo* (pp. 149-163). Octaedro.

Comisión Europea. (2002). *Towards a knowledge-based Europe. The European Union and the Information Society*. Bruselas: Comisión Europea.

Esteve, F., Castañeda, L., y Adell, J. (2018). Un modelo holístico de competencia docente para el mundo digital. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 91, 105-116.

INTEF (2017). *Marco común de la Competencia Digital Docente*. Recuperado de <https://bit.ly/2QqmwAw>

INTEF (2022). *Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente*. Recuperado de https://intef.es/wp-content/uploads/2023/05/MRCDD_GTTA_2022.pdf

86168

ABSTRACT JOC

Xavier Rubio Campillo, Maria Feliu Torruella, David Íñiguez-Gracia, Isabel Boj-Cullell y Franc Jaume

Los juegos de mesa son un producto cultural emergente estrechamente vinculado a actividades de aprendizaje informal sobre disciplinas variadas como la biología, las matemáticas o los idiomas. De entre estas áreas de conocimiento destaca la Historia, ya que desde el inicio del juego de mesa moderno hace 50 años se han publicado miles de juegos inspirados en las más diversas eras y hechos históricos, desde la Prehistoria hasta la Guerra Fría.

Como cualquier otro formato, los juegos de mesa generan una aproximación al pasado valiosa, aunque con sesgos que modifican la percepción pública de la Historia entre sus jugadores. En concreto, los juegos de mesa que simulan el pasado tienden a estar inspirados por los conflictos bélicos europeos, y refuerzan visiones caducas de dichos conflictos que incluyen una mirada acrítica al colonialismo o una sobrerrepresentación de las dos guerras mundiales, mientras que otras perspectivas como la lucha por los derechos civiles o la experiencia de los colonizados quedan relegadas a un segundo plano. Especialmente importante es el blanqueamiento de la guerra que se simula en los juegos de mesa, ya que por motivos socioculturales los episodios más cruentos quedan fuera del juego; así, se puede jugar la Segunda Guerra Mundial sin una sola mención al Holocausto, luchar batallas napoleónicas en los que no hay heridos, o defender la Segunda República sin tener en cuenta los miles de refugiados civiles procedentes de las zonas ocupadas por las tropas franquistas.

Existe un interés académico creciente para desarrollar métodos de Aprendizaje Basado en Juegos capaces de aprovechar el potencial del juego de mesa como herramienta didáctica, pero existe un menor número de trabajos que exploren cómo estos juegos pueden usarse para fomentar la capacidad crítica en el contexto de la formación del futuro profesorado, y hasta qué punto se pueden usar para tratar los temas más conflictivos de la Historia.

El presente trabajo explora estas preguntas en el contexto de los bombardeos contra la población civil durante la Guerra Civil Española y la formación del profesorado. Para ello se ha llevado al aula el juego “Azione Violenta su Barcellona”, un juego en solitario sobre los bombardeos que la aviación fascista llevó a cabo contra Barcelona durante 1937, y en el que los jugadores deben asumir el rol de atacante contra la población civil. Después de la sesión se ha preguntado al alumnado qué opinaban de la experiencia, con el fin de entender qué potenciales y límites ve el futuro profesorado en este recurso en tanto que herramienta reflexiva para fomentar un aprendizaje crítico del pasado en el aula.

86169

ABSTRACT_TOPICS

Maria Feliu Torruella, Xavier Rubio Campillo, Ann. E. Wilson Daily y Francesc Xavier Hernández Cardona

El sistema educativo español ha visto cómo se han sucedido hasta 6 leyes diferentes para articular su contenido y estructura en la etapa democrática acaecida desde la transición. Cada una de estas leyes se redactó en un contexto educativo, social, y político diferente y como consecuencia tenía unos objetivos distintos sobre qué contenidos y métodos deben usarse para enseñar el pasado en las aulas. En estas 5 décadas algunos temas han desaparecido, otros han sido integrados, mientras que la Historia en sí se ha ido integrando en asignaturas diferentes y enlazando con contenidos de otras disciplinas afines, desde la Geografía a las Ciencias Naturales.

La definición de contenidos históricos en las leyes es general, ya que estas deben ser desarrolladas por los distintos currículos autonómicos, pero lo cierto es que marcan los temas más destacados que se deben tratar y, como consecuencia, las líneas generales de lo que en cada momento se ha considerado como aprendizaje esencial de la Historia para el alumnado de la Enseñanza Obligatoria. Más allá de los contenidos históricos, también es importante destacar que el peso de la Historia dentro de la Enseñanza de las Ciencias Sociales no es estático, por lo que a lo largo de las diferentes leyes se han producido cambios en la relevancia del pasado dentro del sistema educativo. Desde esta perspectiva es importante comprender la trayectoria de estas leyes para entender qué contenidos han cambiado, qué contenidos tienen una presencia constante, y cómo han marcado dichas leyes al área de la Didáctica de las Ciencias Sociales en contextos de aprendizaje formal.

El presente trabajo usa una técnica común en Humanidades Digitales para analizar la evolución temática de las leyes educativas españolas desde la transición. Para ello se ha creado un corpus de textos de dichas leyes vinculados a las Ciencias Sociales y en especial a la Historia; a dicho dataset se le ha aplicado una técnica conocida como modelado de tópicos, que identifica el paso de distintas temáticas en corpus textuales en base a la frecuencia de co-localizaciones de palabras específicas en múltiples textos.

Los resultados sugieren que la Historia ha tendido a perder peso dentro de las asignaturas de Ciencias Sociales, y que ha disminuido la interdisciplinariedad de los contenidos a raíz de una disminución significativa de las temáticas vinculadas al medio natural y la geografía. Por otra parte, las últimas leyes parecen haber desviado la atención de las leyes educativas de la Historia hacia otros temas como son la irrupción de saberes digitales y tecnológicos.

JUEVES 21 - MESA 7: AULA MAGNA, 9:00-10:30 h - Modera Rosendo Martínez-Rodríguez

85875

JUSTIFICACIONES DE MAESTRAS Y MAESTROS PARA NO ABORDAR LOS CONFLICTOS EN EL AULA ENTRE EL ALUMNADO

Marina Ferrer-Planas, Ann. E. Wilson Daily y Sean E. Murphy

Las percepciones de los docentes sobre sus responsabilidades y sus propias limitaciones desempeñan un papel fundamental a la hora de asignar un tiempo a las diversas tareas de enseñanza. Por lo general, las situaciones en las que los y las docentes se sienten incapaces de lidiar con éxito suelen ser pospuestas. Estas situaciones incluyen la falta de conocimiento y aplicación sobre estrategias alternativas para prevenir o resolver conflictos entre estudiantes, especialmente incidentes relacionados con la discriminación por identidad social. Las razones que los docentes utilizan para justificar, tanto ante sí mismos como ante los demás, el no abordar cuestiones y situaciones delicadas son en gran medida poco exploradas en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales. En este estudio cualitativo, exploramos y categorizamos las justificaciones proporcionadas por docentes de educación infantil y de educación primaria en activo en Cataluña (n=7). El análisis temático de los datos recopilados a través de entrevistas en profundidad resaltó ocho elementos clave como contribuyentes a la formación de las justificaciones docentes. Dichas justificaciones se categorizaron como “Influencia negativa del entorno familiar”, “Falta de énfasis en el currículo”, “Limitaciones de tiempo”, “Aulas numerosas”, “Deficiencias en la formación del profesorado”, “Deficiencia

de recursos”, “Colaboración docente desigual” e “Incapacidad para contrarrestar la suerte”. Estas categorías se consideran en relación entre sí y a la luz del concepto de “rejas invisibles” acuñado por Blanco García* (1992, véase también Estepa Giménez, 2002). Dichas rejas son barreras invisibles que el profesorado se impone a sí mismo para resistir a la autocrítica y para anteponerse a la modificación de sus prácticas docentes. En este sentido, consideramos que estas últimas reflexiones son particularmente relevantes dadas las recientes reformas educativas (Real Decreto 217/2022), y por ello se requieren modificaciones en los programas de formación inicial de profesorado con el objetivo de preparar a los y las docentes para trabajar de una manera efectiva la promoción de aulas inclusivas. Para ello, nuevas habilidades y una reflexión crítica profunda sobre sus propias prácticas y creencias son necesarios. La importancia de este estudio recae en el intento realizado por comprender las experiencias y desafíos experimentados y expresados por docentes en servicio actualmente. Ello podría servir como punto de partida para ayudar a los futuros maestros/as en el desarrollo de estrategias más inclusivas en entornos educativos. Estas acciones deberían contribuir a crear entornos transformadores que promuevan el bienestar académico y emocional de todos los y las estudiantes, fomentando la inclusión y la equidad, y superando las barreras imaginarias que puedan limitar el desempeño de docentes de primaria e infantil.

*La segunda autora quisiera dar las gracias al Dr. Antoni Santisteban, de la UAB, por compartir reflexiones (comunicación personal, 2023) sobre el concepto de “rejas invisibles” (Blanco García, 1992).

Referencias bibliográficas

- Blanco García, N. (1992). *Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la Historia. Estudio de un caso* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Málaga. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=133433>
- Corbett, H. D., Wilson, B. L., y Williams, B. (2002). *Effort and excellence in urban classrooms: Expecting, and getting, success with all students*. Teachers College Press.
- Estepa Giménez, J. (2002). La reforma del currículo oficial de ciencias sociales en la ESO: qué contenidos y para qué. *Íber*, 33, 46-51. <https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/9609>
- Lautenbach, F., y Heyder, A. (2019). Changing attitudes to inclusion in preservice teacher education: A systematic review. *Educational Research*, 61(2), 231-253. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596035>
- Siwatu, K. O., y Chesnut, S. R. (2014). The career development of preservice and inservice teachers: Why teachers' self-efficacy beliefs matter. En H. Fives, y M. Gregoire Gill (eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 212-229). Routledge.

85810

LA COMPETENCIA DIGITAL EN CONTEXTO, UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Carlos D. Ciriza-Mendivil, Ana Mendioroz Lacambra, y Teresa Benito Aguado

La nueva enseñanza de la historia (Pagès, 2009; Prats y Santacana, 2011; Seixas y Morton, 2013) ha puesto, cada vez más, el foco en el desarrollo de la competencia histórica y, con ella, en el trabajo con fuentes históricas. Casi de manera simultánea, las TIC han emergido como elemento omnipresente en nuestra sociedad y en las aulas. Sin embargo, la conjunción de ambos elementos –TIC y fuentes históricas– es más escasa (Ciriza-Mendivil, Mendioroz Lacambra y Hernández de la Cruz, 2021).

Dentro de las numerosas propuestas de integración de las TIC en el aula, Mishra y Koehler (2006) plantearon un modelo al que llamaron TPACK. Estos autores planteaban la implementación de los tres principales conocimientos –tecnológico (TK), pedagógico (PK) y disciplinar (CK)– pero, especialmente, su interrelación –TPK, TCK y PCK– de cuya intersección surge el TPACK.

El presente estudio tiene como objetivo general (OG) analizar el impacto de la implementación del TPACK como metodología de desarrollo de la competencia digital para el uso de fuentes históricas digitalizadas en el aula de formación del profesorado de Educación Primaria. Los objetivos específicos son:

OE1. Analizar el conocimiento (CK, TK y PK) del profesorado en formación en torno a las fuentes históricas.

OE2. Implementar el TPACK en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales.

OE3. Evaluar las modificaciones observadas a partir de la propuesta didáctica y la posible mejora en la competencia docente.

Este análisis se ha desarrollado como un estudio longitudinal pre-post de tipo descriptivo-experiencial y de corte mixto, iniciándose en el curso 2022-2023 y continuando en la actualidad en el curso 2023-2024 en el Grado de Maestro de Educación Primaria de la UPNA con una muestra provisional de n=423. Los instrumentos de análisis fueron dos cuestionarios pre-post y los resultados se analizaron a través de SPSS, Atlas.ti y Tagcrowd.

Este estudio permitió valorar positivamente la implementación de una metodología integradora de la competencia digital como TPACK en el desarrollo de la competencia y explicación histórica mediante plataformas open Access de fuentes históricas digitalizadas (EUROPEANA, PARES y BNE). Así mismo este análisis detectó varios elementos. De una parte, el impacto de las autopercepciones del profesorado en formación, realistas en lo que respecta al conocimiento disciplinar, excesivamente positivas en lo que se refiere a su propia competencia digital. Y de otra

parte, la importancia del desarrollo de una competencia digital adaptada y orientada hacia los conocimientos disciplinares como herramienta formadora del profesorado.

Referencias bibliográficas

- Ciriza-Mendívil, C.D., Lacambra, A. M., y Hernández de la Cruz, J. M. (2022) Technological Pedagogical Content Knowledge: Implementation of a Didactic Proposal for Preservice History Teachers. *Front. Educ.* 7:852801. 10.3389/educ.2022.852801
- Mishra, P., y Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. *Teach. Coll. Rec.*, 108, 1017– 1054.
- Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 69-91.
- Prats, J., y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En Prats, J. (coord.), *Didáctica de la geografía y la historia* (pp. 13-29). Graó.
- Seixas, P., y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.

86301

LA DEFINICIÓN DEL TIEMPO HISTÓRICO ENTRE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA DEL CES DON BOSCO Y DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Leonor Sierra Macarrón

(CES Don Bosco)

Los estudiantes de las diferentes etapas educativas asumen la enseñanza y el aprendizaje de la Historia como un proceso tedioso, basado en la exposición de contenidos por parte del docente y la memorización de los mismos por parte del discente. Esta realidad es el resultado de cómo la Historia se ha incorporado a los currículos educativos y de la metodología tradicional seguida por los profesores durante décadas. Además, la citada asunción sobre la transmisión y la adquisición de la Historia ha generado que el elemento central de esta Ciencia Social, el tiempo, se interprete sólo desde una perspectiva cuantitativa, esto es, la cronológica. Apenas se tiene en cuenta la dimensión cualitativa del tiempo histórico, referida a aspectos tan importantes como: el espíritu crítico y el pensamiento lógico, el manejo de las dimensiones interdisciplinar y multicausal, la captación de la multiplicidad del tiempo, la interpretación del pasado como herramienta para comprender el presente y la interpretación del devenir histórico como un proceso complejo. En este sentido, parece necesario abordar un profundo cambio en la forma en la que se enseña y se aprende la Historia. Así, se comenzará a interiorizar el concepto de tiempo histórico como una realidad compleja y se irá adquiriendo un conocimiento menos sesgado y más profundo de cualquier fenómeno que haya acontecido en la Historia. En relación a lo expuesto en las líneas precedentes, parece algo fundamental que los futuros docentes de Educación Primaria reciban una formación inicial integral, que les permita, a su vez, educar a los escolares del mañana en una ciudadanía responsable, vinculada al aprendizaje de la complejidad de la realidad histórica. Con el presente trabajo se pretende mostrar qué concepto tienen del tiempo histórico los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria del CES Don Bosco y de la Universidad Complutense de Madrid. Para ello, se mostrarán los resultados de la primera fase de un proyecto de investigación que, en el futuro, será de mayor calado. En esta etapa inicial del proyecto de investigación se aplicó un cuestionario a varios grupos de estudiantes de la mencionada titulación en ambos centros universitarios, después de haber realizado un muestreo de carácter intencional. En la última pregunta de dicho cuestionario se solicitaba la redacción de una breve redacción del concepto de tiempo histórico. Posteriormente, todas las definiciones fueron analizadas con el software T-LAB, que permite establecer cuáles son los vocablos más utilizados y generar los correspondientes gráficos.

Referencias bibliográficas

- Pagès, J., y Santisteban, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En T. García (ed.), *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué* (pp. 187-208). Díada.
- Asensio, M., Carretero, M., y Pozo, J. I. (1989). La comprensión del tiempo histórico. En M. Carretero, J. I. Pozo, y M. Asensio (comps.), *La enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 103-137). Aprendizaje Visor.
- Santisteban, A. (2005). *Las representaciones y la enseñanza del tiempo histórico. Estudios de caso en formación inicial de maestros de primaria en Didáctica de las Ciencias Sociales* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Santisteban, A. (2007). Una investigación sobre cómo se enseña a aprender el tiempo histórico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 19-29.
- Santisteban, A., González, N., y Pagès, J. (2015). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En *XXI Simposio Internacional sobre Didáctica de las Ciencias Sociales Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 115-128.
- VanSledright, B. A. (2011). *El reto de repensar la enseñanza de la historia. En Práctica, teorías y política*. Routledge.

PROPUESTA PARA EL ESTUDIO DE LA COMPETENCIA LITERACIDAD VISUAL CRÍTICA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SU VINCULACIÓN CON LA RACIALIDAD

Elena Montejo Palacios

Resumen: En un mundo eminentemente icónico como en el que nos encontramos sumergidos, las imágenes representan una parte muy importante de cómo percibimos la información y, por tanto, cómo se configuran las manifestaciones dominantes de la realidad. La iconosfera que nos rodea está construida desde una realidad eminentemente europea y blanca; de acuerdo con la Teoría de la Racialidad Crítica es necesario incorporar a las realidades de todas las etnias, tanto en el propio currículo como en la representación y, especialmente, representatividad visual de estas comunidades en las aulas. Bajo este paradigma, la presente comunicación explora la necesidad de introducir la literacidad visual crítica como parte de la formación del futuro profesorado de Educación Primaria, con el fin de desarrollar su capacidad de detectar e interpretar críticamente la información y significados presentes en imágenes donde se invisibiliza, niega o muestra a través de estereotipos a comunidades racializadas. Así, un análisis e interpretación crítico de las imágenes que nos rodean (y de las ideas y valores vinculadas a ellas) ayuda a la formación de una ciudadanía democrática y activa predispuesta a la transformación social.

Referencias bibliográficas

- Berger, J. (2016). *Modos de ver*. Editorial Gustavo Gil.
- Gillborn, D. (2015). Intersectionality, Critical Race Theory and the primacy of racism: Race, class, gender and disability in education. *Qualitative inquiry*, 21(3), 277-287.
- Hernández, B. B. (2018). El pensamiento crítico y la literacidad crítica en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Investigar en Educación*, 32.
- Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Capitan Swing.
- Triviño-Cabrera, L. T. (2021). *Literacidad critica feminista para la educación ciudadana. El videoclip "Formation" de Beyoncé en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales* (Tesis Doctoral). Didáctica de las Matemáticas, de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Experimentales. Universidad de Málaga.

ELS PROBLEMES SOCIALS RELLEVANTS I ELS OBJECTIUS DE DESENVOLUPAMENT SOSTENIBLE SEGONS EL FUTUR PROFESSORAT D'EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA

Ilaria Bellatti, Joan Callarisa Mas, Josep M. Pons-Altés, Elvira Barriga Ubed y Albert Irigoyen

La següent proposta dona a conèixer els resultats preliminars d'un projecte d'innovació docent enfocat al treball dels Objectius de Desenvolupament Sostenible en la formació de mestres (PIRE 2022). En aquesta fase del projecte es va dissenyar una enquesta contestada al segon semestre del curs acadèmic 2022-2023 per 337 estudiants dels graus de Mestre d'Educació Infantil, Primària i Doble titulació de tres universitats catalanes: la Universitat de Vic, la Universitat Rovira i Virgili i la Universitat de Barcelona. El projecte, en fase d'execució, comporta la participació de diferents àmbits d'especialitat: les didàctiques de les ciències socials, de les ciències naturals i de visual i plàstica. La comunicació que aquí es planteja vol donar continuïtat a la presentació del projecte que es va realitzar en el congrés del 2022 de l'Associació. Els nostres objectius principals han sigut esbrinar: quines qüestions consideren com Problemes Socials Rellevants (PSR) el futur professorat de l'Educació Infantil i Primària de l'àmbit català en l'actualitat, i quina relació tenen les seves contestacions respecte dels informes de caràcter més globalitzat com ara l'Informe Juventud en España 2020 (IJE 2020), el Barómetro del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS 2023) o el Barómetro Juventud y Género (Rodríguez et al., 2021); com aquests PSR es relacionen amb els ODS plantejats per l'Agenda 2030 de les Nacions Unides; si s'aprecien diferències segons el gènere i el grau a què pertanyien els participants de l'enquesta i, finalment, si es consideren alguns ODS menys pertinents per ser tractats a l'Educació Infantil/Primària respecte a d'altres, i esbrinar-ne els motius. En acord als resultats obtinguts, es denota certa diferència de gènere en les respostes dels participants; els PSR que es consideren rellevants entre el futur professorat coincideixen amb els que acabarien treballant a les aules, tot i que amb certa diferència significativa; els ODS que tenen un efecte més clarament individual que social acaben prevalent en la selecció; hi ha diferències en els graus cursats i, finalment, apareix manca d'agència i capacitat crítica en considerar la rellevància o viabilitat dels ODS en les escoles.

Es conclou, que és necessari que els ODS siguin tractats com a problemes socials rellevants si volem recuperar agència participativa, capacitat crítica i responsabilitat ciutadana en el futur professorat. Els Problemes Socials Rellevants han de ser el motor d'una escola transformadora i compromesa amb la societat, i han de ser plantejats de

forma activa i propositiva segons els continguts i metodologia de les didàctiques específiques, i no com valors retòrics i demagògics buits de significat.

Referències bibliogràfiques

Ballesteros, J. C., Gómez, A., Kuric, S., i Sanmartín, A. (2022). *Jóvenes en pleno desarrollo y crisis pandémica. Cómo miran al futuro*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. Fundación FAD Juventud. 10.5281/zenodo.7043142

Barómetro de julio 2023. Distribuciones marginales. *Estudio nº 3413*. CIS. Recuperat en: https://www.cis.es/cis/export/sites/default/Archivos/Marginales/3400_3419/3413/es3413mar.pdf

Cambil Hernández, M. E., Fernández Paradas, A. R., i Alba Fernández, N. de. (coord.). (2023). *La Didáctica de las Ciencias Sociales ante el reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Narcea.

Gil, C. G. (2018). *Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): Una revisión crítica. Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 140, 107-118.

Rodríguez, E., Calderón, D., Kuric, S., i Sanmartín, A. (2021). *Barómetro Juventud y Género 2021. Identidades, representaciones y experiencias en una realidad social compleja*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad. 10.5281/zenodo.5205628

85408

SITUARSE EN EL TIEMPO. VOLVIENDO A LAS BASES DE LA DISCIPLINA HISTÓRICA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

María José Ortega Chinchilla

Este texto tiene el propósito de plantear una reflexión sobre la necesidad de incidir en la cronología histórica como paso previo, fundamental, para alcanzar objetivos de gran alcance como, por ejemplo, el desarrollo de competencias de pensamiento histórico entre nuestro alumnado.

La formación en pensamiento histórico se ha erigido como una de las principales líneas de investigación en educación histórica en las últimas décadas con un repunte significativo en los últimos años (Rodríguez, Gómez, López y Miralles, 2020). Uno de los textos, convertido en un referente en el panorama científico español, sobre la cuestión de la formación de pensamiento histórico es el de Antoni Santisteban (2010). En él hizo una sistematización de las distintas competencias que había que contribuir a desarrollar en el alumnado para ayudarlo a pensar históricamente. Entre ellas, la primera, estaba la de la construcción de la conciencia histórico-temporal, esto es, «pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad» (Santisteban, 2010, p. 39).

Asumiendo que la cronología histórica no es lo mismo que el tiempo histórico, consideramos que su aprendizaje resulta primordial si queremos que el alumnado comprenda los entresijos del tiempo histórico, de la conciencia histórico temporal, esto es, si pretendemos que adquiera una de las competencias fundamentales que le ayuden a pensar históricamente.

Tal y como se plantea en la justificación de este 34^º Simposio, creo que hemos de descender de la teoría a la práctica, de los paradigmas y principios complejos que rigen la didáctica general y la didáctica de la Historia para aterrizar en la realidad de las aulas. Una realidad aplastante que pone en evidencia el escaso conocimiento histórico que posee nuestro alumnado, en todos sus planos, incluido el básico que atañe a la cronología histórica.

Objetivos:

1.Compartir mi experiencia en la asignatura el Patrimonio Histórico y Cultural y su Didáctica del Grado de Educación Primaria, en relación al uso de las líneas del tiempo como recurso para trabajar la cronología como paso previo a la adquisición de contenidos disciplinares y didácticos.

2.Exponer una propuesta didáctica para el próximo curso que conjuga el uso de líneas del tiempo con el empleo de las TIC y el trabajo de campo en el Museo Memoria de Andalucía.

Referencias bibliográficas

Fernández-Rufete Navarro, M., y Fernández-Rufete Navarro, A. (2017). Líneas del tiempo para ordenar la historia. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 88, 64-70.

Medina Quintana, S., y Valverde Fernández, F. (2018). Los conocimientos sobre el tiempo histórico y su representación en ejes cronológicos del alumnado del Grado en Educación Primaria. En E. López Torees, C. R. García Ruiz, y M. Sánchez Agustí (eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 287-296), AUPDCS, EdUVA.

Rodríguez Medina, J., Gómez Carrasco, C. J., López Facal, R., y Miralles Martínez, P. (2020). Tendencias emergentes en la producción académica de educación histórica. *Revista de Educación*, 389, 211-242.

Santisteban, A., y Pagés, J. (2011). Enseñar y aprender el tiempo histórico. En A. Santisteban, y J. Pagés (coord.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 229-247). Síntesis.

Tuñón de Lara, M. (1985). *Tiempo cronológico y tiempo histórico*. Universidad del País Vasco.

86238

LA RECREACIÓN HISTÓRICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE PRIMARIA

Laura Jiménez Martínez, Paula Jardón Giner, Rafel Sospedra Roca y Francesc Xavier Hernández Cardona

La recreación ayuda a comprender momentos, situaciones, condicionantes y procesos del pasado y, en este sentido, constituye un auténtico motor de soporte en la adquisición y la comprensión de contenidos. La recreación es, también, un instrumento para hipotetizar sobre casos históricos. Consideramos que las prácticas de recreación ayudan a relativizar y comprender mejor los hechos, los procesos y los contextos históricos, y aumentan la experiencia científica por la vía empática y por la reflexión a partir de sucedáneos de la realidad (Agnew, V.; Lamb, J.; Tomann, J., 2019).

El patrimonio se convierte así, en un denominador común entre la investigación, la enseñanza-aprendizaje y la formación ciudadana (Flon, E., 2012; Heuvel, L.L., 2020). Su aplicación a la enseñanza de la historia presenta evidencias contrastadas (Demantowsky, M. 2018).

El aprendizaje-servicio, como estrategia educativa y didáctica, potencia el desarrollo del pensamiento crítico, plantea la resolución de problemas, y favorece la reflexión sobre la toma de decisiones, la colaboración y la comunicación. Las actividades planteadas en esta lógica permiten conectar experiencias y problemáticas reales con las materias académicas, favoreciendo una mayor empatía y respeto hacia la gente contemporánea y del pasado (Jacoby B., 1996). La incorporación de acciones cotidianas favorece la inclusión de las mujeres como agentes de la historia. Además, la investigación de situaciones reales del pasado incrementa el conocimiento, la contextualización y la comprensión de las situaciones humanas complejas en las sociedades pretéritas.

Durante el período 2014-2015/2021-2022, alumnos de diferentes promociones del Grado de Educación Primaria (Facultad de Educación) y del Máster de Gestión del Patrimonio y Museología (Facultad de Geografía e Historia de la UB) participaron en experiencias de recreación histórica en clave de aprendizaje-servicio. Posteriormente, en el curso 2022-2023, el alumnado del Grado de Educación Primaria elaboró propuestas de recreación con una documentación histórica rigurosa de objetos, indumentaria y espacios, basada en textos, mapas y cultura material.

Presentamos aquí una evaluación de los resultados de diversas experiencias de recreación histórica en la formación inicial de docentes. La metodología de investigación de estas propuestas combina el análisis de los resultados de aprendizaje, encuestas a los participantes y observación participante. Los resultados de la investigación muestran el incremento de la implicación en la construcción de situaciones de aprendizaje y de la documentación rigurosa del pasado, así como una mayor incorporación de fuentes primarias en enseñanza de la historia.

Referencias bibliográficas

Agnew, V., Lamb, J., y Tomann, J. (2019). *The Routledge Handbook of Reenactment Studies: Key Terms in the Field*. Routledge.

Demantowsky, M. (2018). *Public History and School: International Perspectives*. Walter de Gruyter.

Flon, E. (2012). *Les mises en scène du patrimoine. Savoir, fiction et médiation*. Hermès science/Lavoisier.

Heuvel, L. L. (ed.) (2020). *Living History in the Classroom: performance and Pedagogy*. Emerald Group Publishing

Jacoby, B. (1996). *Service-learning in Higher Education. Concepts and practices*. Jossey Bass.

JUEVES 21 - MESA 8: aula HA1020AA, 9:00-10:30 h - Modera Antoni Santisteban

86082

LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA ANTE EL APRENDIZAJE BASADO EN OBJETOS: UNA INICIATIVA DE FORMACIÓN EN CENTROS

Alicia Cascales García, Laura Arias Ferrer y Alejandro Egea Vivancos

La enseñanza de la historia, de las ciencias sociales en general, se sigue abordando por parte de los docentes de una manera generalmente descriptiva, muy poco vinculada al desarrollo de habilidades (Ibagón-Martín, 2021). Sin

embargo, los estudios que demuestran los beneficios de la implementación de estrategias activas de enseñanza y aprendizaje son numerosos, especialmente aquellos que abogan por emplear las fuentes primarias como prueba (Egea Vivancos y Arias Ferrer, 2018). Es vital apostar por estrategias basadas en recursos que puedan potenciar el análisis, la discusión, la reflexión y la construcción de hipótesis, así como el desarrollo paralelo del lenguaje (Levstik y Barton, 2015). No obstante, para ello es imprescindible que los docentes sean capaces de llevar a cabo propuestas didácticas que permitan desarrollar todos estos procesos en sus estudiantes.

Ante esta necesidad surgió una línea de investigación enfocada a dar solución a dos cuestiones relevantes. Por una parte, se buscaba analizar la evolución en el desarrollo de habilidades de pensamiento tras la implementación de una intervención basada en objetos. Todo esto, para comprobar con datos empíricos específicos los beneficios en la aplicación de estrategias activas. Por otro lado, se pretendía dotar a los docentes de modelos de enseñanza que favorecieran la interacción en el aula y la implementación de procesos de aprendizajes analíticos, dialógicos, críticos y creativos. Es por ello que, se diseñó una estrategia de formación docente debido al rol que estos poseían en la propia investigación: los docentes eran los encargados de implementar dicha intervención, por lo que se consolidaba su formación con el propio desarrollo de esta. La base teórica de este modelo está claramente inspirada en el "Aprender haciendo", un método pedagógico altamente utilizado en la formación de escolares, que ancla su origen en los métodos activos propuestos por John Dewey (2010), pero que ha sido menos explorado en la formación del profesorado.

Al finalizar la intervención, se realizaron entrevistas semiestructuradas con los docentes implicados. Los resultados obtenidos permiten destacar una respuesta positiva de los docentes a este tipo de intervenciones, a pesar de que la estrategia era muy diferente a su manera tradicional de trabajar los contenidos, basada principalmente en el libro de texto. Si bien detectaron ciertas dificultades, todos coincidían en la necesidad de ofrecer a los estudiantes otras formas de aprender que fueran más allá de la simple memorización (Miguel-Revilla, 2020).

Referencias bibliográficas

- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación* (J. Sáenz Obregón, Ed.; L. Luzuriaga, Trad.; 2 ed). Editorial Biblioteca Nueva.
- Egea Vivancos, A., y Arias Ferrer, L. (2018). El desafío de enseñar a pensar históricamente a través de la arqueología. En A. Egea Vivancos, L. Arias Ferrer, y J. Santacana Mestre (coords.), *Y la arqueología llegó al aula: la cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio* (pp. 329-343). Trea.
- Ibagón-Martín, N. (2021). El uso de fuentes históricas en la escuela y el desarrollo del pensamiento histórico del estudiantado. En N. J. Ibagón Martín, R. Silva Vega, A. Santos Delgado, y R. Castro Gil (eds.), *Educación Histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos* (pp. 155-183). Editorial Universidad Icesi.
- Levstik, L. S., y Barton, K. C. (2015). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools* (5ª ed.). Routledge.
- Miguel-Revilla, D. (2020). ¿Cómo evaluar las competencias históricas en la escuela? Desafíos, nuevos marcos teóricos y avances en la evaluación del pensamiento histórico. *Revista San Gregorio*, 40, 132-144. <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i40.1392>

85767

NARRATIVAS DIGITALES GEOLOCALIZADAS EN LA ENSEÑANZA DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Pedro C. Mellado-Moreno, Irene Palomero Ilardía y César Bernal Bravo

La integración de narrativas digitales geolocalizadas en la enseñanza de la didáctica de las ciencias sociales ofrece oportunidades innovadoras y atractivas para que los educadores mejoren las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. Las narrativas digitales geolocalizadas (Sonia, 2018) aplicadas a las ciencias sociales ofrecen una vía prometedora para mejorar la enseñanza integrada de contenidos de carácter histórico y geográfico. Combinando tecnología, narración y pedagogía, los educadores pueden crear experiencias de aprendizaje atractivas y contextualmente relevantes que promuevan la construcción individualizada de conocimiento, el aprendizaje situado y la pedagogía narrativa.

Este trabajo explora los fundamentos teóricos, las aplicaciones prácticas y los beneficios potenciales de la incorporación de narrativas digitales geolocalizadas en la enseñanza de las ciencias sociales, analizando a su vez los retos y consideraciones asociados a su adopción. Al combinar la tecnología basada en la localización con la narración de historias (Piñeiro-Otero et al., 2023), los educadores pueden crear entornos de aprendizaje inmersivos y contextualmente relevantes que fomenten el pensamiento crítico, la empatía y una comprensión más profunda de los conceptos de las ciencias sociales dialogando con una narrativa de contenidos geolocalizados (Arévalo-Arboleda, 2021).

El método empleado consiste en una revisión bibliográfica y análisis cualitativo de los principales aportes realizados en los últimos cinco años.

Los resultados indican que estas narraciones pueden aplicarse en diversos contextos de las ciencias sociales, desde recorridos históricos hasta la exploración cultural y los debates sobre temas globales de actualidad. Aunque hay retos que superar, como el acceso y la competencia técnica, los beneficios potenciales, como la mejora del compromiso, la comprensión contextual y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, hacen de las narrativas digitales geolocalizadas una herramienta valiosa en la enseñanza de las ciencias sociales. Mientras los educadores siguen innovando en la era digital, las narrativas digitales geolocalizadas ofrecen un enfoque dinámico y envolvente de la enseñanza que puede inspirar y educar a la próxima generación de científicos sociales.

Referencias bibliográficas

Arévalo-Arboleda J. C., Moreno-Sánchez I., Navarro-Newball A. A., y Contreras-Roldán V. E. (2021). Usabilidad y geolocalización narrativa para el seguimiento del patrimonio artístico español. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(4), 1117-1135. <https://doi.org/10.5209/aris.70298>

Piñeiro-Otero, T., Martínez-Rolán, X., y Mihura López, R. (2023). Audio geolocalizado. El móvil como mediador de experiencias del patrimonio inmaterial. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"*, 16(1), 1-22. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/disertaciones/a.11864>

Sonia Santos, V. (2018). La memoria y el patrimonio urbano expresados en micro-historias geolocalizadas. *Revista de Patrimonio Iberoamericano*, 14, 26-35.

85934

PATRIMONIO DEL CONFLICTO Y DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL CAMPUS MUNDET

Boj-Cullel, Isabel, Íñiguez-Gracia, David y Maria Feliu Torruella

La enseñanza de las ciencias sociales presenta grandes retos. En primer lugar, la adecuación y actualización de los contenidos en relación a las necesidades, perspectivas y desafíos de la sociedad del siglo XXI. En segundo lugar, es imprescindible dotar de significado espacios próximos al alumnado para lograr un mejor conocimiento, comprensión y valoración del patrimonio, haciendo hincapié en la cultura por la paz y la memoria democrática. En tercer lugar, insistir en el desarrollo del método científico con fuentes de información histórica para incentivar el desarrollo del pensamiento crítico en contraposición a las clases magistrales todavía muy comunes en la universidad. La historia no es un relato cerrado, el análisis de fuentes de información histórica, incluyendo el patrimonio arquitectónico, contribuye a interpretar los hechos desde otras perspectivas que no tienen por qué ser la de la historiografía tradicional. En el marco del proyecto I+D+I "Desarrollo de perspectivas críticas a partir del patrimonio del conflicto en la formación de profesorado" (PatConfEdu) se desarrollan una serie de intervenciones en el aula de Didáctica de las Ciencias Sociales del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Educación (Universitat de Barcelona) en las que se trabaja el conflicto a partir de elementos patrimoniales. El principal objetivo es la promoción de la educación por la paz, la democracia, la cooperación y el compromiso cívico. Las nuevas herramientas docentes que implementa el proyecto están relacionadas con diferentes escenarios relacionados con el conflicto y los vulnerables. En el Campus Mundet de la Universidad de Barcelona, existen diferentes elementos patrimoniales que nos permiten abordar aspectos del pasado como el esclavismo, la vida de los vulnerables o la existencia y la vida en un campo de concentración destinado a la clasificación de los presos durante el primer año de la postguerra. El análisis de diferentes categorías de fuentes históricas primarias: textuales, fotográficas, patrimoniales y objetuales, a partir de criterios científicos y el trabajo cooperativo, así como la interacción con el medio, dan como resultado la apropiación del espacio patrimonial, la estructuración de un relato que explica el pasado de un entorno en el que los estudiantes pasan la mayor parte del tiempo de formación, al tiempo que se convierte en un espacio de aprendizaje y reflexión histórica.

86108

PATRIMONIO HISTÓRICO, CULTURAL E INMATERIAL EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: UNA ENCUESTA A FUTUROS DOCENTES EN EDUCACIÓN PRIMARIA

David Porrinas González y Mario Corrales Serrano

Distintos estudios científicos y experiencias docentes muestran el alto valor formativo que en los distintos niveles educativos tiene el patrimonio histórico y cultural. Una de las grandes virtudes del mencionado patrimonio es su capacidad para integrar saberes y contenidos de distintas disciplinas académicas y curriculares, así como valores y conductas deseables de diversa naturaleza. Gracias a la calidad y cantidad de patrimonio cultural e inmaterial que posee un país como España, y una región como Extremadura, pueden abordarse multitud de propuestas educativas que orbiten en torno a ese patrimonio. Sin embargo, no siempre se le presta en las aulas a este aspecto la atención que sería deseable, máxime en aquellas materias englobadas dentro del campo de las Ciencias Sociales. Por todo ello, sería conveniente emplear ese recurso con una mayor asiduidad e intensidad en la educación formal.

Con todo, el objetivo que nos planteamos en este trabajo es analizar la percepción que futuros docentes de Educación Primaria tienen sobre las potencialidades didácticas del patrimonio histórico, cultural e inmaterial, así como su valor educativo en materias integradas en el campo de las Ciencias Sociales. El cuestionario ha sido realizado por alumnos de tres grupos que cursan el tercer curso del grado de Maestro en Educación Primaria, en la asignatura Conocimiento del medio físico, social y cultural de Extremadura, en la que se trabajan la geografía, la historia y el patrimonio extremeño.

Para sondear esas opiniones, se les ha entregado un cuestionario elaborado con la pretensión de conocer hasta qué punto esos futuros docentes han sido instruidos en cuestiones patrimoniales en los distintos niveles educativos que han cursado. En el cuestionario se les interroga sobre la influencia que en sus concepciones ha podido tener el conocimiento del patrimonio y sus usos, así como sobre las posibilidades que a partir de esas cuestiones conciben en su futuro profesional. Se pregunta también sobre el componente emocional que ha tenido en ellos el estudio de temas relacionados con el patrimonio.

Tras analizar de manera cuantitativa y cualitativa los resultados de la encuesta, hemos concebido actuaciones dentro y fuera del aula, para reforzar e incrementar en ellos la concepción del uso del patrimonio como recurso didáctico de primer orden en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la variada gama de competencias que a partir de la misma pueden desarrollarse.

Referencias bibliográficas

Chaparro Sainz, A., Martínez, C., Robles Moral, F. J., y Cespedosa Rojas, R. (2019). Desarrollar la conciencia histórica a través del patrimonio en el Grado en Educación Primaria. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 36, 17-32

Cuenca López, J. M., Martín Cáceres, M., y Estepa Jiménez, J. (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial. Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula Abierta*, 40(1). <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.45-54>

Miralles, P., Gómez, C., y Rodríguez, R. (2017). Patrimonio, competencias históricas y metodologías activas de aprendizaje: Un análisis de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra. *Estudios pedagógicos*, 43(4), 161-184.

Moreno-Vera, J. R., y Ponsoda-López de Atalaya, S. (2018). "La percepción del alumnado sobre la didáctica del patrimonio en la enseñanza de la Historia". En: Roig-Vila, Rosabel (ed.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (pp. 317-325). Octaedro.

Santacana Mestre, J., y Llonch Molina, N. (2015). *El patrimonio inmaterial y su didáctica*. Trea.

86137

PERCEPCIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE ED. PRIMARIA. ESTUDIO COMPARADO ENTRE ZARAGOZA (ESPAÑA) Y BOLONIA (ITALIA)

Borja Aso Morán y Silvia García Ceballos

La educación del s. XXI y los actuales cambios curriculares en la materia de Ciencias Sociales nos proponen nuevos retos y desafíos de enseñanza que desde nuestra posición como docentes en los programas de formación del profesorado deben ser afrontados. El reciente cambio curricular incorpora al alumnado la perspectiva del pensamiento histórico, ya no de manera teorizante sino aplicada, pero esta transformación debe producirse desde la realidad de las aulas. Bajo este objetivo se enmarca este estudio comparado cuyo punto de partido fue el análisis sobre las creencias epistemológicas que poseen los alumnos del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza. Tras esta primera fase, y en un segundo estadio de la investigación, se ha realizado una estancia de investigación en Bolonia (Italia) para conocer dichas creencias epistemológicas en el estudiantado universitario italiano. Este análisis comparado entre Italia y España pretende conocer las concepciones que los alumnos poseen sobre la enseñanza de la historia, identificar los valores potenciales y las posibles resistencias presentes en sus afirmaciones para hacer un cambio efectivo en la enseñanza de la historia. Estas creencias marcan desde un inicio su forma de transmitir e impartir la materia, por ello es necesaria esta exploración inicial, intentando encontrar sinergias y diferencias entre ambas realidades.

Esta propuesta supone una contribución importante en términos prospectivos al tratarse de una investigación que incide de forma directa en el sistema educativo, con el objetivo de formar a los futuros docentes en la comprensión de las ciencias sociales mediante la indagación de los problemas históricos y sociales a partir de los procesos interpretativos de las fuentes.

La metodología de análisis es predominantemente cualitativa, a partir de un cuestionario estructurado en tres partes que posteriormente es analizado. La primera parte conformada por 7 preguntas de respuesta abierta, nos sitúa sobre lo que conocen, el valor que le dan y sus propósitos y retos como futuros docentes. La segunda parte se compone de 17 preguntas basadas en el cuestionario de Magionni (2010) sobre creencias epistemológicas, estas nos

permiten agrupar a los alumnos en diferentes perfiles o categorías de pensamiento según sus respuestas. Y la tercera y más importante se compone de 6 preguntas que responden a la creencia aplicada, esta desmonta o confirma las dos anteriores; nos da una idea de cómo utilizarían las fuentes en su aula, qué importancia le dan a los contenidos, o cuál es el centro de la enseñanza.

Referencias bibliográficas

Colomer, J. C., Sáiz, J., y Morales, A. J. (2021). Habilidades de pensamiento histórico y geográfico: entre saberes disciplinares y saberes para la enseñanza en la formación del profesorado. En C. J. Gómez-Carrasco, P. Miralles-Martínez, y R. López-Facal (eds.), *Manual de Investigación sobre Formación del Profesorado en Historia y Geografía* (pp.159-176). Peter Lang.

Gómez-Carrasco, C. J., Rodríguez-Medina, J., Chaparro-Sainz, Á., y Monteagudo-Fernández, J. (2022). Enfoques de enseñanza y análisis de perfiles: un estudio exploratorio con profesores de historia en formación. *SABIO Abierto* 11, 1-13. 10.1177/21582440211059174

Maggioni, L. (2010). *Studying Epistemic Cognition in the History Classroom: Cases of Teaching and Learning to Think Historically*. University of Maryland.

Rivero, P., Aso, B., y García-Ceballos, S. (2023). Progresión del pensamiento histórico en estudiantes de secundaria: fuentes y pensamiento crítico. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25, e09, 1-16. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e09.4338>

Miguel-Revilla, D., Carril, M. T., y Sánchez-Agustí, M. (2017). Accediendo al pasado creencias epistémicas acerca de la Historia en futuros profesores de Ciencias Sociales. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 86-101.

86114

ENSEÑAR A PENSAR EL FUTURO. UNA INVESTIGACIÓN CON PROFESORADO EN FORMACIÓN

Gustavo González Valencia, Ana Hernández Carretero, Delfín Ortega-Sánchez y Antoni Santisteban Fernández

En la comunicación presentamos los hallazgos de una investigación en la que los y las estudiantes de formación inicial analizan las respuestas que dieron los niños y las niñas a un dossier sobre educación para el futuro (EpF) para el ciclo inicial, medio y superior de educación primaria. En este dossier se les preguntó sobre aspectos como quién decide el futuro, cuándo empieza el futuro y el futuro del barrio, entre otros. Los datos obtenidos fueron analizados y categorizados para su presentación al profesorado en formación. Al futuro profesorado se le hizo preguntas del tipo: ¿Cómo valoras la inclusión de la EpF en la educación primaria? ¿Este tipo de educación pueden trabajarse en estas edades? ¿Qué ideas sobre el futuro se deben trabajar en educación primaria? ¿Cómo interpretas las respuestas de los y las estudiantes?

Los datos enseñados al profesorado en formación mostraron que los niños y niñas tienden a imaginarse el futuro con una fuerte presencia de la tecnología. Estas respuestas coinciden con las conclusiones de Augé (2012) sobre el asombro de la asociación de un futuro con mayor presencia de la tecnología. Este asombro se concreta en las aplicaciones tecnológicas susceptibles de crear “cuerpos invulnerables y performativos [robots], capaces de remplazar a las personas” (p. 73), es decir, la robotización de la humanidad.

La EpF responde a la existencia de imágenes negativas sobre el futuro en los medios de comunicación (Santisteban & Anguera, 2013; Duque, González & Santisteban, 2023) y el mundo digital, que suelen estar asociadas a conflictos, violencia, etc., tendentes a generar desesperanza. Todo esto comporta un pesimismo y una cierta pasividad ante los problemas sociales. Por lo tanto, un objetivo de la escuela y, de manera concreta, de las ciencias sociales es enseñar a construir imágenes de futuros deseables que renueven la esperanza en la democracia, pues “la capacidad de proyectarse en un futuro no es ninguna constante antropológica, ninguna facultad innata de la existencia humana en sí, sino una forma específica de pensar históricamente”. (Hölscher, 2014, p. 10).

En esta investigación hemos intentado comprender las dificultades de los y las estudiantes de formación inicial para interpretar las representaciones de niños y niñas sobre el futuro, lo que nos ha permitido analizar sus propias representaciones sociales y sus perspectivas prácticas sobre la EpF.

El futuro profesorado debe enfrentarse a la construcción de imágenes de futuro, porque otro punto de vista representa que aceptamos que no hay opción, que el futuro está determinado y que las personas no podemos participar en su construcción. Por este motivo, hemos de propiciar el estudio de los futuros posibles, probables y deseables (Slaughter, 1988; Inayatullah, 2013).

Referencias bibliográficas

Augé, M. (2012). *Futuro*. Adriana Hidalgo.

Duque-Gómez, L., y González-Valencia, G. (2022). Educación para el futuro después del conflicto¿qué propone el currículo de Ciencias Sociales en Colombia?. En J. Bel-Martínez, J. Colomer, y N. de Alba (eds.), *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (vol. 1, pp. 209-216). Tirant Lo Blanch.

Hölscher, L. (2014). *El descubrimiento del futuro*. Siglo XXI.

Inayatullah, S. (2013). Estudios del futuro: Teorías y metodologías. En *Hay futuro: Visiones para un mundo mejor* (pp. 38-69). OpenMind BBVA.

Santisteban, A., y Anguera, C. (2013). Las imágenes del futuro en los medios de comunicación y su influencia en la enseñanza de las ciencias sociales. En J. J. Díaz Matarranz, A. Santisteban, y A. Cascajero (eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. nuevas formas de interacción social* (pp. 253-267). Universidad de Alcalá/AUPDCS.

Slaughter, R. (1988). Futuros. En D. Hicks (ed.), *Educación para la paz* (pp. 247-262). Morata.

84745

ARTE SOCIALMENTE COMPROMETIDO PARA LA INCLUSIÓN DE LOS MIGRANTES Y REFUGIADOS

Juan Ramón Moreno-Vera y Bárbara C. Cruz

El currículum de Ciencias Sociales incluye escasa información acerca de las historias, contextos y cultura de las personas migrantes y refugiadas a pesar de su presencia creciente en nuestra sociedad. De acuerdo con el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los refugiados (ACNUR) el número de desplazados forzosos es de 108.4 millones de personas en todo el mundo. Mientras que el de personas migrantes está cerca de 281 millones de personas. Un número que se espera siga creciendo en los próximos años.

En España y en los Estados Unidos, ni el currículum oficial ni los libros de texto ofrecen una discusión relevante a los estudiantes acerca de estas minorías marginalizadas. Así pues, los docentes interesados en una orientación sobre justicia social dentro de sus clases, necesitan encontrar formas de incluir este tipo de materiales dentro de sus lecciones.

En este sentido, el arte socialmente comprometido ofrece un enfoque efectivo a la hora de examinar las condiciones forzosas en las que las personas migrantes dejan sus países de origen y las realidades a las que se enfrentan en sus nuevos países de acogida. Usando técnicas y métodos innovadores a través del arte es especialmente útil en la discusión de temas contemporáneos globales como la multiculturalidad.

La investigación que aquí se presenta explora cómo el arte socialmente comprometido puede ser una herramienta importante en Educación Primaria, especialmente en las asignaturas de Ciencias Sociales. Dos casos de investigación, uno en Estados Unidos y otro en España, reflejan la experiencia de trabajar con profesorado en formación y profesorado en activo a través del arte socialmente comprometido para enseñar sobre migraciones y refugiados. Mediante las consideraciones de artistas contemporáneos, como Kathya María Landeros o Narsiso Martínez, así como a través del arte mudéjar, islámico, la cerámica, los objetos arqueológicos, los museos o los itinerarios didácticos, los participantes comprenderán cómo el arte y el patrimonio -entendido como un constructo humano- son capaces de crear y mantener fuertes lazos de unión entre los refugiados y los países de acogida a los que llegan. La identificación a través del arte entre las personas migrantes y la nueva cultura -y sus valores democráticos- puede promover el sentido de pertenencia de las personas refugiadas.

Referencias bibliográficas

Council of Europe (2022). *Recommendation of the Committee of Ministers to Member States on the European Cultural Heritage Strategy for the 21st Century*. Available online: <https://www.open-heritage.eu/the-european-cultural-heritage-strategy-for-the-21stcentury/> (accessed on 16 June 2022).

Cuenca, J. M., Estepa, J., y Martín, M. J. (2017). Heritage, education, identity and citizenship. Teachers and textbooks in compulsory education. *Rev. Educ.*, 375, 136–159.

Estepa, J., Wamba, A. M., y Jiménez, R. (2005). Fundamentos para una enseñanza y difusión del patrimonio desde una perspectiva integradora de las ciencias sociales y experimentales. *Investig. Esc.*, 56, 19–26.

Fontal, O. (2016). The Spanish Heritage Education Observatory. *Cult. Educ.*, 28, 254–266.

International Organization for Migration. (2022). *World migration report, 2022*. Author. Available online: <https://worldmigrationreport.iom.int/wmr-2022-interactive/#:~:text=The%20current%20global%20estimate%20is,over%20the%20past%20five%20decades> (accessed on 20 June 2023).

Texeira, S. (2006). Cultural Heritage Education: Cultural lectures for citizenship. *Estud. Pedagóg.*, 32, 133–145.

UNESCO. (1972). *Convención para la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

85681

¿CUÁLES SON LOS DESAFÍOS DEL FUTURO PROFESORADO PARA CONSTRUIR UNA ESCUELA DIGITAL CRÍTICA FEMINISTA? UN ANÁLISIS DESDE LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

María del Consuelo Díez Bedmar y Pablo Cantero Castelló

Los actuales títulos de Grado en Educación Primaria instan a que se desarrollen una serie de competencias, incluidas las digitales, en el profesorado en formación. Dado que próximamente van a aprobarse nuevos títulos de Grado es el momento de reflexionar, de acuerdo a los perfiles de salida que se establecen tras finalizar la Educación Primaria escolar, cómo formar a los y las futuras maestras conforme a las DigCompEdu (2022) y las competencias para una cultura democrática (2018) para afrontar el reto de construir una ciudadanía crítica digital feminista con su alumnado, ya que docentes y discentes están conectados a redes sociales.

Existen ya algunos estudios (Santisteban, Díez-Bedmar y Castellví, 2020; Cantero-Castelló y Díez-Bedmar, 2023) que confirman que el análisis de recursos existentes dentro de las redes sociales por parte del profesorado en formación inicial es deficiente, provocando que las narrativas online controvertidas, existentes en redes sociales, tengan un efecto online poco analizado. De entre estas narrativas, las relacionadas con la construcción de identidades sexo-género son nuestro objeto de estudio.

Si este profesorado en formación inicial tiene el desafío de formar a su futuro alumnado desde una perspectiva crítica en la era digital (DigCompEdu, 2022) hacia la mejora de las sociedades actuales, es necesario que se establezca un desarrollo competencial que forme a este profesorado a través de una gradación competencial, vinculando las competencias digitales y sociales con perspectiva de género, con lo que denominamos SoGenDigCompEdu (Díez y Cantero-Castelló, 2023).

De este modo, se crearía una escuela crítica digital y feminista que asentaría las bases para construir una ciudadanía crítica, democrática, justa, ética, igualitaria, equitativa y feminista en la era digital.

En esta comunicación presentamos algunos obstáculos de aprendizaje competencial y controversias entre lo personal y lo profesional que surgen en el alumnado del Grado en Educación Primaria al reflexionar sobre recursos extraídos de redes sociales y su potencial educativo.

Referencias bibliográficas

Cantero-Castelló, P., y Díez-Bedmar, M. C. (2023, en prensa). Alfabetización crítica feminista digital y aprendizaje situado para el desarrollo del pensamiento histórico en la era DigCompEdu. Comunicación presentada al XXII Congreso Internacional Jornadas de Educación Histórica. Murcia.

Díez-Bedmar, M. C. y Cantero-Castelló, P. (2023). De lo personal a lo profesional: identidades y controversias del patrimonio cultural en la formación inicial docente. En *Jornadas Internacionales Prácticas y Reflexiones en Educación Patrimonial* (PREP 4). Granada, octubre 2023 [póster].

Evans, E., Weissert, S., y Zavala, P. (2018). *Competencias para una cultura democrática. Convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas*. Consejo de Europa. Disponible en <https://rm.coe.int/librocompetencias-ciudadanas-consejo-europeo-16-02-18/168078baed>

Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica. Educagob, portal del sistema educativo español. Recuperado el 11 de octubre de 2023. <https://educagob.educacionyfp.gob.es/ca/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-primaria/perfil-salida.html>

Redecker, C. (2020). Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores: DigCompEdu. Ministerio de Educación y Formación Profesional de España. Disponible en <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/marco-europeo-para-la-competencia-digital-de-los-educadores-digcompedu/competencia-digital/24685>

Santisteban, A., Díez-Bedmar, M.C., y Castellví, J. (2020). Critical digital literacy of future teachers in the Twitter Age. *Culture and Education*, 32(2), 185-212. 10.1080/11356405.2020.1741875

¿CÓMO ENSEÑAMOS CIENCIAS SOCIALES PARA EDUCAR PARA LA CIUDADANÍA? PROPUESTA DIDÁCTICA EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Elisa Navarro-Medina, Nicolás de-Alba-Fernández y Noelia Pérez-Rodríguez

La importancia de las Ciencias Sociales en la formación de los docentes requiere plantearse, a nuestro juicio, tres cuestiones: ¿Cómo es la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Primaria?, ¿Cómo debería ser?, ¿Y cómo podemos pasar de lo que existe a lo que nos gustaría? Por un lado a nivel legislativo, destacan los objetivos que señalan que deben de servir para comprender la sociedad, para que los niños y niñas valoren y entiendan la diversidad y para desarrollar actitudes cívicas y ciudadanas, sobre todo a partir del trabajo en torno a problemas sociales. Sin embargo, cuando profundizamos en los contenidos, estos se presentan desde una perspectiva lineal, basados en acontecimientos de historia política y geografía física y sin referencias a los citados problemas. Desde nuestra perspectiva, las Ciencias Sociales y su enseñanza son el vehículo fundamental para educar a la ciudadanía. A este respecto, tanto los informes europeos (Eurydice, 2017), como las investigaciones en el campo (Pagés, 2019) señalan que su enseñanza se vincula con el desarrollo de la ciudadanía en el ámbito escolar, pues ofrecen una perspectiva histórica, geográfica, política, antropológica para comprender los problemas, ofreciendo herramientas de análisis sobre los fenómenos y poniendo en juego actitudes y valores ciudadanos. Por tanto, y teniendo en cuenta todo lo anterior, parece claro que la sociedad atribuye un papel fundamental a las Ciencias Sociales como formadoras de ciudadanía capaz de educar personas libres y críticas, hacerse preguntas, buscar respuestas, contrastar, etc. y ello debe quedar explícito en la formación de los docentes de la etapa de Educación Primaria. En este sentido, presentamos una propuesta didáctica experimentada y evaluada con un grupo de 75 estudiantes de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Sevilla, en el curso 2021/2022. La cuestión central de la propuesta parte de ¿Qué características debe tener la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Primaria? A través de la experimentación de una propuesta didáctica de carácter investigativo, se concluye que los estudiantes son capaces de pasar de un modelo metodológico activista y espontaneísta, a un modelo que comienza a introducir los problemas socialmente relevantes como ejes de organización del contenido y la metodología, proponiendo secuencias de actividades en base a ellos. Las conclusiones del estudio señalan la necesidad de ofrecer herramientas útiles para la selección de los problemas y de ofrecer un banco de actividades que permitan abordarlos desde distintas perspectivas y con distintos materiales.

Referencias bibliográficas

- Eurydice (2017). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Educación y formación.
- Legardez, A. (2017). Propositions pour une modélisation des processus de didactisation sur des Questions Socialement Vives. *Sisyphus Journal of Education*, 5(2), 79-99.
- Navarro-Medina, E., Pérez-Rodríguez, N., y De-Alba-Fernández, N. (2022). Desarrollo de competencias sociales y tecnológicas de maestros en formación: visibilizando problemas sociales con Twitter. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24(e29), 1-16. 10.24320/redie.2022.24.e29.4228
- Ocampo, L. F., y Valencia, S. (2019). Los problemas sociales relevantes: enfoque interdisciplinar para la enseñanza integrada de las Ciencias Sociales. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales REIDICS*, 4, 60-75.
- Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales REIDICS*, 5, 5-22. <http://dx.doi.org/10.17398/2531-0968.05.5>

CONOCIENDO NUESTRO ENTORNO PARA ENSEÑAR EL FUTURO: LA PERCEPCIÓN DEL PATRIMONIO EN ESTUDIANTES DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Ildefonso David Ruiz López

La provincia de Jaén cuenta con un importante patrimonio, entre el que encontramos reconocidos elementos naturales, históricos, artísticos, etnológicos y científico-tecnológicos. A lo largo de esta investigación se va a proceder a un análisis de las concepciones y conocimientos que posee nuestro alumnado de formación inicial del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Jaén. Con ello obtendremos una visión dentro de nuestro alumnado a las preguntas de qué es patrimonio y qué elementos lo integrarían desde un punto de vista más cercano y contextualizado. Para así, desde un punto de vista holístico y simbólico-identitario, poder acercarnos desde la educación patrimonial y la formación universitaria a la realidad social de su entorno y plantear problemas socialmente relevantes. Con todo ello, se persigue fomentar actitudes y valores que fortalezcan el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural, la biodiversidad y la geodiversidad.

Referencias bibliográficas

Cuenca López, J. M., y Estepa Giménez, J. (2013). La educación patrimonial: líneas de investigación actual y nuevas perspectivas. En J. Estepa (ed.), *La Educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias* (pp. 343-355). Universidad de Huelva.

Estepa, J., y Martín-Cáceres, M. J. (2018). Competencia en conciencia y expresiones culturales y educación histórica: patrimonios en conflicto y pensamiento crítico. En P. Miralles, y C. J. Gómez, *La educación histórica ante el reto de las competencias: métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (pp. 75-86). Octaedro.

Estepa, J. (2019). Memoria, patrimonio y ciudadanía: una contribución desde una perspectiva didáctica. *PH*, 96, 225-226.

Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS*, 5, 5-22.

Trabajo, M., y Cuenca, J. M. (2017). *La educación patrimonial para la adquisición de competencias emocionales y territoriales del alumnado de enseñanza secundaria*.

85948

CONSTRUIR CIUDADANÍA A TRAVÉS DEL MAPEO COLABORATIVO. ANÁLISIS COMPARADO Y PROPUESTA FORMATIVA

Ramón Méndez Andrés y Noelia Pérez Rodríguez

Experienciar el uso de Problemas Sociales Relevantes (PSR) como recurso educativo se revela como estrategia eficaz e innovadora en la formación de futuros docentes. El trabajo en torno a PSR se ha desarrollado de forma amplia en el área de Ciencias Sociales por demostrar su potencialidad para conectar los contenidos de la disciplina con los problemas y realidad actual. Desde esta lógica se presentan en este foro dos propuestas educativas destinadas a la formación inicial de docentes en el área de Ciencias Sociales. Estas toman como base la necesidad de considerar la formación ciudadana como elemento clave de las prácticas educativas y el uso del mapa como una herramienta propia de las Ciencias Sociales y una estrategia para la resolución de problemas.

El objetivo principal de esta comunicación es realizar un análisis comparado y reflexivo de ambas prácticas formativas para poner en común experiencias y contribuir a la mejora de las prácticas docentes universitarias en general y de la enseñanza de las Ciencias Sociales en particular.

Con todo, y como conclusión se presentan características generales para un adecuado desarrollo de propuestas didácticas innovadoras que partiendo de un conflicto local fomenten la autonomía de los futuros docentes de educación primaria a la hora de trabajar la competencia ciudadana del alumnado con una perspectiva responsable, crítica, solidaria, global y activa.

Referencias bibliográficas

Gómez, A. E. (2014). La Educación para la Ciudadanía activa. En V. Ballesteros Alarcón, *Implicaciones de la educación y el voluntariado en la formación de una ciudadanía activa*. En *Perspectiva internacional* (pp. 19-32). GEU Editorial. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3226.3128>

Luque, A. (2011). El enfoque transversal en Educación para el Desarrollo. Educar para la ciudadanía global con proyectos centrados en problemas socialmente relevantes. En G. Celorio, y A. López de Munain, *Educación para la ciudadanía global. Estrategias de acción educativa* (pp. 51-78). Universidad del País Vasco.

Pérez-Rodríguez, N., Navarro-Medina, E., y de-Alba-Fernández, N. (2022). Enseñanza en torno a problemas y educación para la ciudadanía en la universidad. Obstáculos y dinamizadores del cambio en la formación docente universitaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 43, 33-52. <https://doi.org/10.7203/DCES.43.24433>

Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>

Schugurensky, D., y Myers, J. P. (2003). Learning to teach citizenship: A lifelong learning approach. *Encounters Educ.*, 4, 145-166.

85871

DE LA FORMACIÓN A LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES

Maria João Barroso Hortas y Alfredo Gomes Dias

En la Escola Superior de Educação de Lisboa, el curso de máster de formación inicial de profesorado de 1º y 2º Ciclo de Educación Básica (6-12 años) incluye tres unidades curriculares obligatorias (UC), en el ámbito de las Ciencias

Sociales (CS): Didáctica de la Historia y Geografía, Temas de Historia y Geografía de Portugal y Sociedad, Cultura y Territorio. En Sociedad, Cultura y Territorio, a partir del año de 2020, se incluyeron un conjunto de contenidos y estrategias, que orientan a los estudiantes en el desarrollo de competencias para una cultura democrática (CCD). Esta formación ha llevado a los estudiantes a optar por procesos investigativos basados en las prácticas que desarrollan en las clases de 1º y 2º Ciclo, enfocadas al desarrollo del CCD, definidas por el Consejo de Europa en 2017. La problemática de esta comunicación se centra en la reflexión crítica sobre las prácticas investigativas que realizan los estudiantes a partir de su intervención pedagógico-didáctica, desde la perspectiva de la Didáctica de las Ciencias Sociales y con la intencionalidad de promover el desarrollo de CCD. Los objetivos son: (1) analizar las habilidades investigativas desarrolladas por estudiantes de formación inicial docente en el ámbito de las CCD, desde la Didáctica de las Ciencias Sociales; (2) analizar los procesos desarrollados para seleccionar las CCD que valoran en su investigación; (3) reflexionar sobre los procesos investigativos que los estudiantes privilegian, desde de su acción en el contexto del aula, en el desarrollo de las CCD. Metodológicamente se realiza: un análisis documental que encuadra las CCD en la formación inicial docente; un análisis de contenido de los doce trabajos finales de máster (2021 a 2023), que centran su investigación en el desarrollo de las CCD. Los resultados apuntan para (i) el reconocimiento de la valorización de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial docente, en el ámbito de las CCD, (ii) el impacto positivo de esta investigación, con el propósito de promover las CCD, en la gestión curricular; (iii) la evidencia que resalta de las múltiples posibilidades de abordar el currículo, haciéndolo permeable al desarrollo de las CCD.

Referencias bibliográficas

Council of Europe (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (3 vols.). Strasbourg: Council of Europe Publishing.

<https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>

Dias, A., y Hortas, M. J. (2015). Desenvolvendo Competências Investigativas em Estudo do Meio do 1.º CEB: Abordagens a partir da Didática da História e da Geografia. *Saber e Educar*, 20, 188-201.

Hortas, M. J., y Dias, A. (2020). Education for Global Citizenship: teacher training at Lisbon Higher School of Education (Educação para a Cidadania Global: formação de professores na Escola Superior de Educação de Lisboa). *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, 45-63.

Pagès, J. (2019). Llicó magistral, Joan Pagès i Blanch.

Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història. In Maria Ballbé, Neus González-Monfort & Antoni Santisteban (eds.), *Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història* (pp. 11-35). UAB.

Ross, E. W. (2019). Humanizing critical pedagogy: What kind of teachers? What kind of citizenship? What kind of future? *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 40(5), 371-389.

85179

DISCURSOS SOCIALES EN DISPUTA EN LA ESCUELA: IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

Jordi Castellví Mata, Beatriz Andreu Mediero, Carmen Escribano Muñoz, Emma Dunia Vidal Prades, Francisco Gil Carmona y María del Consuelo Díez Bedmar

La formación del pensamiento crítico para la contrasocialización y la emancipación (Castellví et al., en prensa) requiere del trabajo a partir de problemas sociales relevantes desde una perspectiva múltiple, poniendo en juego discursos y relatos que encierran ideologías y ontologías, con el objetivo de cuestionar lo común. En nuestro primer trabajo sobre los relatos hegemónicos (Castellví et al., 2023) advertimos que estos relatos no se distribuyen necesariamente de arriba abajo, sino que también se transmiten de forma horizontal y se producen con intereses convergentes u opuestos (Gramsci, 1996). En este estudio presentamos algunos resultados[1] que muestran cómo los discursos sociales no se organizan sencillamente en hegemónicos y alternativos, sino que coexisten, y disputan la hegemonía con otros discursos sociales poderosos que emergen de los medios, las redes sociales, la familia o la escuela (Baxter, 2011; Eliaz y Spiegler, 2020). En una primera actividad les pedimos al alumnado de educación primaria de varias escuelas de España (n=1700) que nos elaborara un relato sobre el chocolate. Para ello, ofrecimos dos relatos de partida, uno hegemónico (chocolate vinculado a la infancia y a la felicidad) y uno alternativo (chocolate vinculado a la producción del cacao en países que utilizan mano de obra infantil). En una segunda actividad les pedimos que explicasen por qué hay noticias que son mentira. Los resultados de ambas actividades muestran la variabilidad de relatos que construye el alumnado para explicarse los problemas sociales presentados. Mientras que algunos construyeron relatos basados en la información dada, emergieron otros relatos con mucha fuerza que denotan la influencia de las redes sociales y de la escuela. Estos resultados ponen de manifiesto la importancia de formar maestras y maestros capaces de identificar los discursos sociales en disputa en la escuela para conocer cómo su alumnado piensa la sociedad y cómo les puede ayudar a desarrollar un pensamiento complejo y crítico.

[1] Resultados del proyecto de investigación con referencia PID2019-107383RB-I00 financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España, liderado por el Dr. Antoni Santisteban, y por el grupo de investigación GREDICS, de la UAB.

Referencias bibliográficas

Baxter, L. A. (2011). *Voicing relationships: A dialogic perspective*. Sage.

Castellví, J., Andreu-Mediero, B., Escribano, C., Vidal, E. D., Gil, F., y Díez Bedmar, M. C. (2023). Relatos hegemónicos y alternativos en educación primaria. En M. de la E. Cambil, A. R. Fernández Paradas, y N. de Alba Fernández (coord.), *La Didáctica de las Ciencias Sociales ante el reto de los ODS* (pp. 219-226). Narcea.

Castellví, J., Andreu, B., Díez Bedmar, M. C., Escribano, C., Gil, F., y Vidal, E. D. (en prensa). Formar el pensamiento crítico para la contrasocialización y la emancipación. En D. Ortega-Sánchez, J. Castellví, y N. González-Monfort (coord.), *Enseñar el conflicto: Perspectivas, significados y límites en la educación para una cultura democrática y la justicia social*. Dykinson

Eliasz, K., y Spiegler, R. (2020). A model of competing narratives. *American Economic Review*, 110(12), 3786-3816. <https://doi.org/10.1257/aer.20191099>

Gramsci, A. (1999). *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci*. ElecBook.

85813

EJERCITAR LA EMPATÍA HISTÓRICA EN PRIMARIA CON CÓDICES EN RED: LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS MEXICAS EN EL SIGLO XVI

Gemma Muñoz García, Esther Jiménez Pablo y Guadalupe Romero Sánchez

El uso de fuentes históricas en las aulas de Educación Primaria es todavía una realidad poco extendida. Su contribución a la hora de fomentar el pensamiento histórico, la empatía, y el valor del patrimonio cultural, les confiere la suficiente relevancia como para no dejarlas al margen de los procesos de enseñanza aprendizaje en esta etapa. Conviene, no obstante, aproximar al alumnado de estas edades las fuentes a través de contenidos atractivos que se acerquen a sus centros de interés, y que les permitan entrenar el concepto de empatía histórica para saber colocarse en el lugar del otro desde una mirada al pasado que permita entender la realidad de acuerdo con las circunstancias y hechos del contexto de la época a tratar.

Tomando como referencia la educación de los niños y niñas mexicas en el momento de su contacto con el europeo, nos acercamos[i] a testimonios recogidos en documentos como el Códice Mendoza o Mendocino, y el Códice Florentino, cuyo acceso está disponible a través de la red, facilitado por las propias instituciones que albergan este patrimonio documental. Lo gráfico que resultan para el alumnado de EP los contenidos de estos libros pintados, permite además adentrarse en el conocimiento hacia otras formas de expresión desde la curiosidad y el respeto. De esta forma el alumnado podrá visitar, desde su escuela en la actualidad, cómo eran educados dentro del ámbito familiar aquellos niños y niñas mexicas. Estos aprendían las distintas profesiones artesanales de sus padres: plumero, platero, lapidador, etc. También las niñas, que eran conducidas hacia el aprendizaje de tareas domésticas, orientadas especialmente al conocimiento y procesamiento de todas las labores asociadas al hilado y tejido de las distintas prendas. Igualmente, nuestros niños y niñas hoy, podrán ver cómo eran las escuelas mexicas, y cómo en ellas, el maestro tenía la misión de educar a “rostros sabios y corazones firmes”, que pudieran integrarse en la sociedad. Así, partiendo generalmente del origen social del alumno en cuestión, se distinguían dos tipos de escuelas: el Telmochcalli y el calmecac. El primero de ellos abierto para los niños de clases sociales más humildes, y el calmecac, dirigida a la formación de los hijos de las elites.

Acercarse a través de las fuentes originales a esta realidad, permite al alumnado experimentar de primera mano con el pasado, entendiendo las semejanzas y diferencias con respecto a su realidad. Les permite igualmente adentrarse en debates sociales actuales como las desigualdades en el acceso a la educación entre niños y niñas, o entre distintos grupos sociales.

Referencias bibliográficas

Batalla, J. J. (2008). Los códices mesoamericanos: métodos de estudio. *Itinerarios: revista de estudios lingüísticos, literarios, históricos y antropológicos*, 8, 43-65.

Códice Florentino (s. f.). *Historia general de las cosas de Nueva España*. En: <https://lccn.loc.gov/2021667837> (Vol. 3). Consulta: 10 de junio de 2023

Códice Mendoza (2012). En <https://www.codicemendoza.inah.gob.mx/inicio.php> Consulta: 5 de mayo de 2023.

Inarejos Muñoz, J.M. (2017). El uso de fuentes históricas y bases documentales en la formación del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 157-166.

León Portilla, M. (2019). *Toltecáyotl. Aspectos de la cultura Nahuatl*. México. Fondo de Cultura Económica.

[i] Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i “Vida cotidiana, sacralidad y arte en los pueblos de indios de la monarquía hispana (Altépetl)”, Referencia PID2020-118314GB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ Programas Estatales de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad.

86157

EL CANAL IMPERIAL DE ARAGÓN COMO MARCO GEOGRÁFICO Y PATRIMONIAL. FORMACIÓN INTEGRAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA A PARTIR DE LA COLABORACIÓN DE DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

Miguel Ángel Pallarés Jiménez, Ondrej Kratochvíl, Juan Mar Begueria y María Sebastián López

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), introduce importantes cambios con objeto de adaptar el sistema educativo a los desafíos del siglo XXI, de acuerdo con los objetivos fijados por la Unión Europea y la UNESCO para la década 2020-2030; son nuevos retos pedagógicos planteados que requieren de una reflexión y puesta en práctica de estrategias didácticas más transversales y globales.

De esta manera, lo que se busca con el nuevo currículo en Educación Primaria, que pone en valor la interdisciplinariedad, la transversalidad y la integración de los conocimientos, es proporcionar en el alumnado la adecuada formación intelectual y humana, y los conocimientos, habilidades y actitudes que permitan desarrollar funciones sociales y su incorporación a la vida activa con responsabilidad y aptitud. Esto supone que, en las aulas del Grado en Magisterio para dicha etapa, debamos preparar a nuestros discentes de forma pertinente, para que en su futura praxis profesional desarrollen e implementen propuestas a sus escolares. Conscientes de que las Didácticas Específicas, en el paradigma actual de cambio global y desarrollo sostenible, son las disciplinas referentes de conocimiento sobre el medio natural, la sociedad y el territorio en todos los niveles educativos, pero especialmente en esa etapa, ya que son los años en los que los estudiantes toman conciencia del mundo en el que viven; hemos diseñado y desarrollado en la Facultad de Educación de Zaragoza, actividades conjuntas para el estudiantado que cursa las asignaturas de Didáctica del Medio Físico y Químico, y Didáctica de las Ciencias Sociales I (2º curso del Grado en Magisterio en Educación Primaria).

El marco geográfico y patrimonial elegido para desarrollar dichas actividades fue un tramo del Canal Imperial de Aragón a su paso por la ciudad de Zaragoza, de manera que las competencias transversales que en ellas se trabajan contribuyen al conocimiento vinculado al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), y permiten identificar numerosos problemas ligados al desarrollo sostenible, localizarlos, analizarlos y extraer conclusiones que, junto al pensamiento crítico, dotan al alumnado de las habilidades y competencias necesarias para convertirse en agentes activos de los cambios asociados a ese cumplimiento. Constituyen la principal formación conceptual y procedimental para que el alumnado comprenda los retos del mundo actual; y le favorece a la hora de tomar decisiones fundamentadas y adoptar medidas responsables, en favor de la integridad del medio ambiente y la viabilidad de la economía.

Es un principio básico y esencial para la formación de una nueva ciudadanía y tiene la vocación de reformar la educación y la sociedad. Es por ello, que se considera clave abordar estas cuestiones desde la perspectiva de las Didácticas Específicas, en concreto desde las Áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, en la formación inicial de maestros y maestras con un enfoque holístico e interdisciplinar e integrado con los propios ODS.

Referencias bibliográficas

Pallarés, M. Á., y De Vega, M. (2011). *Canales de Zaragoza: Canal Imperial de Aragón*. Diputación Provincial de Zaragoza.

Nightingale, A. J. (2018). Geography's contribution to the Sustainable Development Goals: Ambivalence and performance. *Dialogues in Human Geography*, 8(2), 196-200.

Sebastián-López, M., y De Miguel-González, R. (2020). Mobile Learning for Sustainable Development and Environmental Teacher Education. *Sustainability*, 12(22), 9757.

85929

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: ¿QUÉ NOS HACE HUMANOS?

Nuria Aris Redó, Neus González Monfort, Mariona Massip Sabater, Antonia García Luque y Alba de la Cruz Redondo

En el contexto del proyecto "Educación para el Futuro y Esperanza en la Democracia [i]" presentamos una investigación sobre cómo incorporar la educación para la ciudadanía global en la educación primaria. La educación para la ciudadanía global busca trascender la noción de ciudadanía en la que se entiende que los ciudadanos tienen

derechos que van más allá de las fronteras de un estado y que estos derechos tienen implicaciones en eventos interconectados con otros lugares y personas (Davies, 2015).

Nuestro propósito, a partir de la investigación realizada, ha sido presentar los resultados obtenidos a los estudiantes del grado de educación primaria. Esta experiencia tiene como objetivo facilitar el contacto con la investigación y promover la reflexión personal sobre la temática. Al mismo tiempo, busca obtener una comprensión de las respuestas de los alumnos de primaria. Para lograrlo, les mostramos los materiales diseñados en nuestra investigación. En concreto, el material consiste en un dossier estructurado como una secuencia de actividades que abarcan desde la exploración de ideas previas para iniciar la reflexión sobre el problema social seleccionado, hasta la propuesta de una acción transformadora. Además, se incluye una pregunta de reflexión final: "¿Qué nos hace humanos?"

En concreto, hemos seleccionado esta pregunta y solicitado a los estudiantes del grado que analicen las respuestas proporcionadas por los escolares de ciclo superior. Con este propósito, les hemos presentado las categorías que han surgido a partir de las respuestas de los alumnos, así como un ejemplo ilustrativo de cada una de ellas.

Esta labor en torno a las dimensiones de la ciudadanía global, dentro de la formación de futuros maestros, les brinda las herramientas necesarias para promover la igualdad y la justicia, prevenir la discriminación y fomentar la conciencia sobre problemáticas globales.

[i] Resultados del proyecto de investigación con referencia PID2019-107383RB-I00 financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España, liderado por el Dr. Antoni Santisteban, y por el grupo de investigación GREDICS, de la UAB.

Referencias bibliográficas

Davies, I. et al. (2015). *Education, globalization, and the nation*. Palgrave Macmillan.

Santisteban, A., y González-Monfort, N. (2019). Education for Citizenship and Identities. En J. A. Pineda-Alfonso, N. de Alba-Fernández, y E. Navarro-Medina (eds.), *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity* (pp.551-567). IGI Global. <https://ddd.uab.cat/record/196202?ln=ca>

Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. REIDICS. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 5-22. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.5>

JUEVES 21 - MESA 10: AULA MAGNA, 11:00-12:30 h - Modera Neus González-Monfort

86135

EL ITINERARIO GEOGRÁFICO COMO RECURSO DIDÁCTICO: EL CANAL IMPERIAL DE ARAGÓN

Eloy Bermejo Malumbres, María Sebastián López, Pedro L. Domínguez Sanz y Carlos Guallart Moreno

Los beneficios del itinerario geográfico como recurso didáctico cuentan con un gran respaldo teórico y práctico y su utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje se sigue manteniendo tanto su capacidad motivadora, como generadora de conocimientos y valores acerca del patrimonio natural y cultural.

A esa utilidad que posee el itinerario geográfico se ha sumado recientemente la aplicación de las tecnologías de la información, los dispositivos móviles y herramientas como el GPS permitiendo realizar itinerarios didácticos de forma virtual y situar al alumnado como sujeto activo y proveedor de la información.

En ese sentido, desde las asignaturas de Didáctica de las Ciencias Sociales I y Didáctica del Medio Físico y Químico de segundo curso del Grado en Magisterio en Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, se ha propuesto una secuencia de actividades didácticas contextualizadas en el recurso del agua de la ciudad de Zaragoza, concretamente sobre una infraestructura como es el Canal Imperial de Aragón y sus múltiples usos asociados al agua.

La sucesión de actividades desarrolladas consistió en la realización de un itinerario didáctico a través del Canal Imperial, ubicado en el casco urbano de la ciudad de Zaragoza. En primer lugar, se introdujo una contextualización histórica y geográfica previa sobre la construcción del canal. Posteriormente, el alumnado recibió formación teórico-práctica en geolocalización a través de la aplicación del Instituto Geográfico Nacional y su versión Mapas Básicos de España.

Con ese bagaje formativo el alumnado fue citado en un punto concreto del Canal Imperial donde tuvo que realizar observaciones y análisis descriptivos a lo largo de un total de cuatro estaciones mediante la guía y orientaciones del profesorado. Durante el recorrido establecido debían geolocalizar evidencias geográficas, históricas y culturales

haciendo uso de la aplicación móvil de IGN, realizar un inventario y reflexionar sobre la flora y fauna que iban encontrando a su paso, así como efectuar una toma de muestras de las aguas del canal.

La conclusión del itinerario se produjo en el aula mediante la elaboración de un recorrido virtual con la herramienta StoryMap de ArcGIS. El alumnado tuvo que cargar el geoposicionamiento y las evidencias tomadas durante el itinerario construyendo de esa forma una historia cartografiada, integrando fotografías y datos de campo.

Referencias bibliográficas

Gómez Ortiz, A. (1993). Reflexiones acerca del contenido "paisaje" en los "currícula" de la enseñanza obligatoria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 16, 231-240. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=286659>

García de la Vega, A. (2004). El itinerario geográfico como recurso didáctico para la valoración del paisaje. *Didáctica Geográfica*, 6, 79-95. <https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/182/173>

Marrón Gaité, M. J. (2013). Tratamiento interdisciplinar de la Geografía, la Historia y el Arte con estudiantes del Grado de Magisterio. Una propuesta de enseñanza activa a través de un itinerario didáctico. En R. de Miguel González, M. L. de Lázaro y Torres, M. J. Marrón Gaité (eds.), *Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales* (pp. 331-352). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4598660>

Piñeiro Peleteiro, M. R. (1997). El pensamiento geográfico y el trabajo de campo en el siglo XX. *Didáctica Geográfica*, 2, 25-31. <https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/136/140>

Sebastián, M., y De Miguel, R. (2020). Mobile Learning for Sustainable Development and Environmental Teacher Education. *Sustainability*, 12(22), 9757. <https://doi.org/10.3390/su12229757>

86165

EL PATRIMONIO COMO HERRAMIENTA DE DIÁLOGO INTERGENERACIONAL EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Clotilde Lechuga Jiménez

El presente texto es el resultado de la línea de investigación universitaria sobre patrimonio cultural y aprendizaje comprometido. El objetivo es fomentar el diálogo intergeneracional entre el profesorado en formación inicial de Educación Primaria y adultos mayores que se encuentran presentes en el ámbito cotidiano de este alumnado.

La experiencia se realizó en distintas asignaturas del área de la didáctica de las ciencias sociales. En el aula se informó sobre las dimensiones del concepto patrimonial como son Patrimonio Tangible/Intangible, Patrimonio Cultural y Natural, Diversidad Cultural, y otras asignaciones y/o acepciones, catalogadas por la UNESCO. Los datos se recogieron en forma de cuestionario indagando sobre el concepto de patrimonio que el alumnado de educación primaria tiene previamente; posteriormente, tras un primer taller indicando las diversas acepciones expuestas en la página web oficial de la UNESCO, se solicitó la realización de una entrevista a un adulto mayor sobre una experiencia con un elemento patrimonial seleccionado por el alumnado-, y la elaboración de su resumen; así extraemos información sobre la selección de temas y personas entrevistadas, permitiendo indagar en los roles de género y la transmisión oral, y se genera un aprendizaje sobre el patrimonio a través de la experiencia de otros/as. Finalmente, a partir de las entrevistas, el alumnado realizó videos cortos de entre 1 y 3 minutos, poniendo en valor esas narraciones de vida vinculadas a la identidad patrimonial. En todo momento, la privacidad de las personas entrevistada fue una de las premisas. Posteriormente en el aula, estos trabajos visuales fueron presentados y comentados, siendo un material rico para el debate y el conocimiento de la identidad cultural diversa, entre las que destacan la gastronomía, el flamenco -cante y baile-, las fiestas tradicionales, conservación de edificios y objetos patrimoniales o artísticos, tradiciones profesionales, entre muchos aspectos abordados.

Plantear la temática junto a la reflexión en los contenidos académicos incita respuestas sobre problemáticas generadas en la cotidianidad de la sociedad. En este trabajo se presentan los resultados de la relación entre los estudios universitarios y contextos cercanos al alumnado. En conclusión, se presenta el uso de la entrevista y el video como recurso didáctico para las ciencias sociales, que favorece el diálogo intergeneracional entre alumnado y personas mayores de su entorno, y fomenta la reflexión sobre cuestiones relevantes de los entornos cercanos; se potencia el pensamiento crítico para una mayor comprensión del mundo, promoviendo un aprendizaje comprometido y transversal.

Referencias bibliográficas

Carbonell-Currado, E. G., y Viñarás Abad, M. (2021). Museos y desarrollo sostenible. Gestión museística y comunicación digital para alcanzar los ODS. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, 26, 79-108. <http://doi.org/10.35742/rcci.2021.26.e143>

Fontal-Merillas, O., García-Ceballos, S., Aso-Morán, B., y Martínez-Rodríguez, M. (2017). Patrimonios, objetos e historias de vida. Análisis de propuestas educativas desde el Observatorio de Educación Patrimonial en España/ Objects and life stories. Analysis of educational proposals from The Spanish Heritage Education Observatory. MIDAS. <http://midas.revues.org/1310;DOI10.4000/midas.1310>

Lechuga-Jiménez, C., y Kurantowicz, E. (2021). *Together for cultural heritage Booklet of Recommendations for Social Partners*. EUCUL European Commission Erasmus+ Project (www.eucul.com). <https://tinyurl.com/p9t66w6p>

Rayón Rumayor, L., Romera Iruela, M. J., de las Heras Cuenca, A.M., Torrego González, A., y García-Vera, A. B. (2021). Foto-Elicitación e indagación narrativa visual en estudio de casos y grupos de discusión. *New Trends in Qualitative Research*, 5, 41-56. <https://doi.org/10.36367/ntqr.5.2021.41-56>

UNESCO (2015). *La UNESCO Avanza La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. UNESCO. https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/247785sp_1_1_1

86027

INVESTIGAR LAS PRÁCTICAS DOCENTES UNIVERSITARIAS PARA LA MEJORA DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Álvaro Chaparro Sainz, Lucía Fernández Rodríguez y María del Mar Felices de la Fuente

Formar a los docentes para una adecuada práctica educativa que se adapte a las necesidades y retos del siglo XXI es una prioridad (Chaparro y García, 2022). En este sentido, desde la didáctica de las Ciencias Sociales y las prácticas formativas que lleva a cabo el profesorado universitario, es indispensable promover competencias profesionales en los futuros docentes que les capaciten para construir un conocimiento social escolar aplicable a la vida y a la comprensión de un mundo cambiante e incierto como el que nos rodea. Como formadores de formadores conocemos qué enfoques debemos trabajar con nuestro alumnado para promover en él, en la medida de lo posible, la adquisición de dichas competencias (Santisteban, 2019). Asimismo, también sabemos cómo podemos procurar cambios en sus entramados conceptuales que les ayuden a desprenderse de las concepciones con las que suelen llegar a nuestras aulas sobre las Ciencias Sociales y sus finalidades (Parra y Fuertes, 2019). Buscamos con nuestra práctica y con la formación que ofrecemos desde la Universidad, contribuir al cambio educativo y atender a las demandas del currículo, que requiere de aprendizajes que promuevan el desarrollo del pensamiento crítico y los valores democráticos. Asimismo, también se reclaman capacidades y actitudes para hacer frente a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, así como a los desafíos globales que deberemos enfrentar a lo largo de nuestra vida.

Partiendo de este contexto, en el presente trabajo planteamos como objetivo principal conocer en qué medida contribuimos a todo ello, y cómo valora el alumnado universitario la formación en didáctica de las Ciencias Sociales que le ofrecemos. Para ello, desde un diseño cuantitativo, planteamos un estudio longitudinal que cuenta con el cuestionario como principal instrumento de recogida de información. Los datos recogidos se han recopilado durante tres cursos académicos consecutivos (2020-2021; 2021-2022; 2022-2023) y proceden de un total de 159 alumnos y alumnas (n=159), que han cursado la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales II, que se imparte en tercer curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Almería. Los resultados nos hablan, en líneas generales, de una valoración positiva, pero se precisa de un mayor ajuste entre lo que se enseña en las aulas universitarias, la forma en que se enseña y los contextos escolares, siendo cuestionada la utilidad de los aprendizajes adquiridos para la práctica docentes en las escuelas (Arana, Gutiérrez y Aguirre, 2021). Se reclama además una mayor coherencia entre lo que el docente dice y considera hacer, y aquello que realmente hace (Gomes, 2020).

Referencias bibliográficas

Arana Hernández, D., Gutiérrez Giraldo, M., y Aguirre Arias, C. (2021). De la formación inicial a la enseñanza del conocimiento social del profesorado novel de primaria: una relación por construir. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 126-140. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.126>

Chaparro Sainz, A., y García Ruiz, C. R. (2022). *Prácticas docentes universitarias en Didáctica de las Ciencias Sociales: investigaciones y experiencias*. Dykinson.

Gomes, A. (2020). História e da Didática da História: práticas e concepções na formação inicial de professores Do ensino básico (10-12 anos). *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 19, 5-16. 10.1344/ECCSS2020.19.2

Parra, D., y Fuertes, C. (coords.). *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias Sociales para una educación crítica*. Tirant lo Blanch.

Santisteban, A. (2019). La práctica de enseñar a enseñar Ciencias Sociales. En M. J. Barroso, A. Días, y N. de Alba (eds.), *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 602-614). Ediciones Escola Superior de Educação.

ISABEL ZENDAL, UNA PRÁCTICA DE AULA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA PARA EL ABORDAJE DE LA INVISIBILIDAD DE LAS MUJERES EN LA HISTORIA

Yamilé Pérez-Guilarte y Roberto García-Morís

A raíz de la entrada en vigor de la LOMLOE, se ha implementado un nuevo currículo educativo de Ciencias Sociales alineado con la concepción crítica que se viene trabajando en la formación del profesorado desde la Didáctica de las Ciencias Sociales (Pagès y Santisteban, 2014; González-Monfort y Santisteban, 2020). Dentro de esa concepción crítica, dar visibilidad a las personas, temáticas y lugares habitualmente invisibilizados por el currículo escolar tradicional es fundamental.

El papel de las mujeres a lo largo de la historia es uno de los mejores ejemplos de invisibilidad curricular. Trabajar la incorporación de la mujer en la historia escolar desde la formación del profesorado es vital, y el nuevo currículo no sólo es un aliado para ello, sino que es prescriptivo, exige de su incorporación en las propuestas curriculares (RD 157/2022). De ahí, la importancia de trabajar en clase ejemplos concretos, como el de Isabel Zandal, mujer reconocida actualmente como primera enfermera en labor humanitaria por su papel en la Real Expedición Filantrópica de la Vacuna de la Viruela (López Mariño, 2022).

El objetivo de este trabajo es analizar las propuestas didácticas sobre Isabel Zandal diseñadas por alumnado del Grado de Educación Primaria, teniendo en cuenta su adecuación al currículo educativo en relación con la visibilización de las mujeres en la historia. Además, propone evaluar su aplicación práctica en un colegio de Educación Primaria, así como conocer la valoración del alumnado sobre la incorporación de experiencias educativas de este tipo en su formación.

Se trata de un estudio de casos exploratorio enmarcado en una investigación acción. Se llevó a cabo con 55 alumnos y alumnas de tercero del Grado de Educación Primaria de la Universidade da Coruña en la materia de Didáctica de las Ciencias Sociales. Se empleó una metodología cualitativa a partir del análisis de las propuestas didácticas diseñadas por el alumnado, de la observación directa durante su aplicación en el colegio, del currículo de Educación Primaria, y de un cuestionario final respondido por el alumnado.

Los resultados mostraron el encaje de la temática seleccionada con contenidos curriculares de la materia de Ciencias Sociales. La totalidad del alumnado consiguió implementar la propuesta diseñada en el colegio, aunque en algunos casos se introdujeron variaciones. El alumnado destacó la importancia de llevar a cabo intervenciones de este tipo, pues les permite un acercamiento a contextos educativos reales y, por tanto, un aprendizaje más significativo.

Referencias bibliográficas

González-Monfort, N., y Santisteban, A. (2020). Alfabetización crítica para interpretar problemas sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 99, 39-45.

López Mariño, A. (2018). *Isabel Zandal Gómez nos arquivos de Galicia*. Parlamento de Galicia.

López Mariño, A. (2022). *Isabel Zandal. La madre de todas las vacunas*. Teófilo Ediciones.

Pagès, J., y Santisteban, A. (2014). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. En J. Pagès, y A. Santisteban (eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (Vol. 1, pp. 17-39). Servicio de Publicaciones de la UAB /AUPDCS.

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado. 2 de marzo de 2022. Núm.. 52, pp. 24386- 4504.

ITINERARIOS DIDÁCTICOS Y EL USO DE LAS TIG: UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE Y SERVICIO LLEVADA A LA REALIDAD POR FUTUROS DOCENTES

Sergio Tirado-Olivares, Rafael Villena-Taranilla, Maria Navío-Inglés y Ramón Cózar-Gutiérrez

La formación de docentes de Educación Primaria en Ciencias Sociales debe tener un sentido práctico y adaptado a las nuevas tendencias y herramientas educativas puestas a su disposición (Gómez-Carrasco et al., 2021). Por este motivo, en este estudio se presenta una experiencia basada en un proyecto de Aprendizaje y Servicio en el que futuros docentes de Educación Primaria prepararon un itinerario didáctico como parte de su formación en la didáctica de Ciencias Sociales para luego llevarlo a la práctica. En concreto, confeccionaron un itinerario didáctico para que el alumnado de Educación Primaria de Albacete conociera su localidad, los monumentos y edificios más emblemáticos y la historia de estos. Para su preparación, se aprovecharon las nuevas posibilidades que las tecnologías de la información geográfica (TIG) nos brindan (de Miguel González, 2015). De este modo, se combina el fomento de competencias propias del pensamiento histórico con el geográfico a partir del conocimiento del entorno. Para el desarrollo de esta experiencia, se utilizó en concreto la aplicación de Realidad Aumentada Metaverse, dado que permite la visualización de información virtual en el contexto real gracias a un dispositivo móvil. Esta

información se encontraba en diferentes puntos predefinidos en el centro de la localidad y eran visibles en la propia aplicación a través de su función de geolocalización. Tras su diseño, el itinerario se llevó a cabo en una práctica con una clase de estudiantes de 6º curso de Educación Primaria. Al finalizar el itinerario, con el fin de conocer la utilidad de la experiencia preparada por los futuros docentes para el proceso de enseñanza-aprendizaje, los alumnos de Primaria cumplimentaron un cuestionario basado en el Instructional Material Motivational Survey (IMMS), elaborado por Keller (1983) compuesto por 36 ítems. Los resultados obtenidos demuestran no solo la posible aplicación real de este tipo de experiencias, sino también el interés que despiertan en el alumnado. De este modo, se enfatiza la necesidad de continuar formando a los docentes en la aplicación de este tipo de experiencias en los contextos educativos reales con el objetivo de despertar el interés del estudiantado por conocer su entorno desde la perspectiva actual y pasada.

Referencias bibliográficas

De Miguel González, R. (2015). Del pensamiento espacial al conocimiento geográfico a través del aprendizaje activo con tecnologías de la información geográfica. *Giramundo*, 2(4), 7-13.

Gomez-Carrasco, C. J., Molina, J. O., y Miralles, P. (2021). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje. Reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Octaedro.

Keller, J. M. (1983). Motivational design of instruction. En C. M. Reigeluth (ed.), *Instructional-design theories and models: An overview of their current status* (pp. 386-434). Routledge.

86383

LA EDUCACIÓN PARA LA DIVERSIDAD DESDE LAS CONCEPCIONES DE PROFESORES EN FORMACIÓN INICIAL PARA LA BÁSICA PRIMARIA

Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo

La diversidad constituye un pilar de la existencia humana y social. Sin embargo, la escuela ha abordado el tema desde miradas parciales del ser humano, que invisibilizan a determinadas personas y grupos poblacionales (Sacristán, 2021).

La investigación sobre la diversidad se ha enfocado principalmente en la comprensión de las concepciones de diversidad de los docentes o de estudiantes universitarios. Falta profundizar en lo que sucede en el aula, con el fin de conocer, reflexionar y mejorar la educación para la diversidad en la básica (García M, C., 2022).

En este contexto, el propósito de la investigación en el que se enmarca la ponencia es identificar, analizar e interpretar las concepciones de educación para la diversidad de profesores en formación inicial de un programa de educación básica primaria en una Universidad pública colombiana.

En el estudio se valida, se aplica y se analiza un cuestionario tipo escala Likert (How I Address Diversity and Social Justice in my Teaching Practice) (Gutiérrez y Pagés, 2018), a un grupo de 10 docentes en formación inicial para la educación básica primaria, que realizan prácticas en educación para la ciudadanía en instituciones educativas con población escolar en situación de riesgo social, por condiciones derivadas del conflicto interno colombiano.

En el análisis del cuestionario se encuentra que los profesores en formación inicial que participaron en el estudio, asocian la diversidad con la desigualdad educativa y social. Así como con la realización de actividades educativas relacionadas con festividades como el día de la mujer, de la hispanidad, entre otras. Estos resultados pueden ubicarse en discursos educativos incluyentes, asociados al enfoque de la diversidad desde el déficit, que acentúa las desigualdades (Arvelo, 2021).

En síntesis, aunque se evidencian discursos y actitudes favorables frente a la diversidad, estos revelan carencias en los procesos de formación inicial del profesorado para que pueda atender las diferencias en las aulas escolares de primaria.

86103

EL DISEÑO DE VISUAL NOVELS COMO RECURSO EDUCATIVO PARA LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO CULTURAL

Daniel Camuñas-García, María Encarnación Cambil-Hernández, Rafael Guerrero-Elecalde y Carolina Alegre-Benítez

Resumen: Este trabajo aborda la utilización de novelas visuales, un género de juegos interactivos, como herramientas innovadoras para la educación patrimonial. Esta estrategia busca involucrar a los estudiantes de una manera más inmersiva y dinámica en el aprendizaje sobre la cultura y la historia (Kuo-Wei y Hao-Jan, 2023). La metodología se centra en el diseño por parte de los estudiantes de Magisterio de una visual novel específica, diseñada para la enseñanza del patrimonio cultural. Se detalla el proceso creativo, incluyendo la narrativa, el arte y la mecánica de juego (Camuñas-García et al., 2023). Se lleva a cabo una evaluación cualitativa basada en el feedback de

los estudiantes, con el fin de medir la eficacia y el impacto educativo del recurso. Los resultados muestran una respuesta positiva por parte de los estudiantes, quienes encuentran el método atractivo y motivador. Se observa un aumento en el conocimiento y la apreciación del patrimonio cultural. La discusión resalta la importancia de la competencia digital creativa en la educación moderna, abogando por un enfoque más centrado en la acción en la enseñanza del patrimonio cultural (Clark et al., 2016). Se considera la visual novel como un complemento valioso para los métodos tradicionales (Denner et al., 2019; Kafai y Burke, 2015), aunque se reconoce la necesidad de más estudios para explorar su implementación a largo plazo y su integración curricular.

Referencias bibliográficas

- Camuñas-García, D., Cáceres-Reche, M. P., y Cambil-Hernández, M. E. (2023). Maximizing Engagement with Cultural Heritage through Video Games. *Sustainability*, 15(3), Artículo 2350. <https://doi.org/10.3390/su15032350>
- Clark, D. B., Tanner-Smith, E. E., y Killingsworth, S. S. (2016). Digital Games, Design, and Learning: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 86(1), 79-122. <https://doi.org/10.3102/0034654315582065>
- Denner, J., Campe, S., y Werner, L. (2019). Does Computer Game Design and Programming Benefit Children? A Meta-Synthesis of Research. *ACM Transactions on Computing Education*, 19(3), Artículo 19. <https://doi.org/10.1145/3277565>
- Kafai, Y. B., y Burke, Q. (2015). Constructionist Gaming: Understanding the Benefits of Making Games for Learning. *Educational Psychologist*, 50(4), 313-334. <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1124022>
- Kuo-Wei, K. L., y Hao-Jan, H. C. (2023). A Comparative Study on the Effects of a VR and PC Visual Novel Game on Vocabulary Learning. *Computer Assisted Language Learning*, 36(3), 312-345. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1928226>

85988

EL DOMINIO DE CONTENIDO PEDAGÓGICO Y LA ROBÓTICA EDUCATIVA PARA ABORDAR PROBLEMAS SOCIALES RELEVANTES DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Gema Sánchez Emeterio

En la formación docente debe proporcionarse a los futuros maestros herramientas que les permitan ser mejores profesionales, lo que condiciona, a su vez, la docencia de las Ciencias Sociales en las Facultades de Educación. Teniendo en cuenta el Modelo de Consenso Refinado (Carlson y Daehler, 2019) donde se establecen los elementos base que fundamentan el Dominio Pedagógico de Contenido, junto al pensamiento computacional, entendido según la autora que lo definió por primera vez como “el proceso de pensamiento que interviene en la formulación de problemas y sus soluciones, de manera que las soluciones se representen por un agente de procesamiento de la información” (Wing, 2006, p.33), introducido en el área curricular en la que se insertan las Ciencias Sociales en la etapa de Educación Primaria, se ha desarrollado una propuesta de innovación didáctica. Entendida esta como motor para que los alumnos aprendan, siendo el motor de la Didáctica (Rodríguez-Pérez, 2015).

El principal objetivo perseguido es el de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje dotando de herramientas curriculares y de Dominio de Contenido Pedagógico a los estudiantes para trabajar aspectos que contribuyan a resolver problemas sociales relevantes en Ciencias Sociales. La muestra se compone de dos clases conformadas por maestros en formación, dentro de la asignatura de Didáctica del Medio Natural, Social y Cultural de cuarto curso del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Facultad de Educación de Toledo. Donde, a través del Aprendizaje Basado en Proyectos, mediante el trabajo cooperativo, evidenciado como la mejor forma de desarrollarlo (Davidson, Major y Michaelsen, 2014) y, empleando robótica educativa, se han abordado distintas Situaciones de Aprendizaje con la finalidad de contribuir a la adquisición de conocimientos didácticos disciplinares sobre la inclusión, la equidad, la sostenibilidad, la ciudadanía democrática y la perspectiva de género. Como resultado, se han elaborado cinco situaciones de aprendizaje, abarcado todos los ciclos educativos, empleando tres herramientas de Robótica Educativa distintas adaptadas a cada ciclo de Educación Primaria. Se concluye que se ha aportado a los maestros en formación adquisición de Dominio de Contenido Pedagógico a la vez que, se atiende a nuevas demandas introducidas en el área curricular de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, contribuyendo con ello a la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales mediante el fortalecimiento de la debilidad epistemológica a la que se encuentra sometida según han señalado algunos autores como Mainer (2022).

Referencias bibliográficas

- Baqué, J. M. (2022). La didáctica de las Ciencias Sociales en la universidad española: entre el ensimismamiento y la ininidad. *Con-ciencia social: Segunda Época*, 5, 11-34.
- Carlson, J., y Daehler, K. R. (2019). The Refined Consensus Model of Pedagogical Content Knowledge in Science Education. En A. Hume, R. Cooper, y A. Borowski (eds.), *Repositioning pedagogical content knowledge in teachers' knowledge for teaching science* (pp. 77-92). Springer.

Davidson, N., Major, C. H., y Michaelsen, L. K. (2014). Small-group learning in higher education—cooperative, collaborative, problem-based, and team-based learning: an introduction by the guest editors. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3-4), 1-6.

Rodríguez-Pérez, R. A. (2015). ¿Es posible un ámbito de investigación en didáctica de la historia? Entrevista a Joaquín Prats. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 209-219.

Wing, J. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35. <https://doi.org/10.1145/1118178.1118215>

VIERNES 22 - MESA 13: Aula Magna, 9:00-10:30 h - Modera Josep M. Pons-Altés

85855

LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN ENTORNOS DIGITALES. EL MUSEO VIRTUAL COMO HERRAMIENTA PARA LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: UNA EXPERIENCIA CON LA ALHAMBRA

Javier Contreras García, María José Ortega Chinchilla y Rafael Guerrero-Elecalde

Desde fines de la centuria pasada, hemos estado viviendo una nueva era marcada por el avance tecnológico. La cultura está siendo democratizada gracias a Internet, ya que prácticamente cualquier persona puede obtener sin grandes problemas la información que necesita. Los museos no son ajenos a este fenómeno y ven en el uso de la red una forma de mejorar su vínculo con los visitantes. Igualmente, implementando novedosas técnicas expositivas y una variedad de herramientas didácticas para que los y las docentes los manejen tanto en sus salas como en clase. Es por eso por lo que las tecnologías digitales están transformando, poco a poco, la educación tradicional, ya que estas plataformas en línea pueden ayudar al alumnado a comprender y valorar mejor los museos como lugares de diversión y aprendizaje. Y es que el profesorado tiene en ellos una herramienta con potencial innovador y creativo para proporcionar al alumnado un conocimiento basado en la observación y la reflexión del entorno. Igualmente, los museos virtuales favorecen la posibilidad de intercambiar conocimientos y actividades de forma síncrona y asíncrona con cualquier escuela sin frontera ni espacio. La comunicación que se presenta analiza las oportunidades que brinda el Museo Virtual de La Alhambra para la educación patrimonial, considerado como un recurso excelente para la enseñanza de las Ciencias Sociales: Muestra de una manera interactiva sus colecciones y las potencialidades de este conjunto patrimonial, constituyendo una herramienta idónea para el aprendizaje, destacándose como un recurso muy motivador para en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

86125

LA INTERCULTURALIDAD EN LOS LIBROS DE TEXTO DE LOS CURSOS 5º Y 6º DE EDUCACIÓN PRIMARIA, EN EL MARCO DE LA LOMLOE

Ismael Piazuero Rodríguez, Miguel Ángel Pallarés Jiménez y José-Manuel González González

Los libros de texto son una herramienta fundamental a la hora de analizar el tratamiento didáctico del currículum y han sido estudiados como fuente en sí misma (Bel y Colomer, 2018). En el caso de las Ciencias Sociales, las temáticas socialmente relevantes ocupan buena parte de las investigaciones que se vienen desarrollando, y su relación con elementos identitarios es evidente (Sánchez y Martínez, 2015; Cuenca, Estepa, y Martín-Cáceres, 2017). Incluso la relación entre los libros de texto y la interculturalidad han sido objeto de diversos estudios (Marolla, 2019; Vergara, Rivera y Méndez, 2019) y hasta de una tesis doctoral (Fuentes Pajares, 2011).

La cultura europea es un constructo formado por distintas identidades que se han relacionado entre sí de diversas maneras hasta llegar a la situación actual; se podría decir incluso que es una cultura de culturas (Sasssatelli, 2002; Tsaliki, 2007) y que la realidad y el futuro es intercultural.

Dado que una de las directrices que se aplican en la mayor parte de los currículos de países de nuestro entorno es la necesidad de que el sistema educativo vaya transformándose para adaptarse a la realidad y preparar al alumnado para el futuro (Álvarez-López y Matarráz, 2020), parece evidente que esa interculturalidad debe reflejarse en la práctica educativa. Además, uno de los principios recogidos en el perfil de salida del alumnado de la LOMLOE (Real Decreto 217/2022) señala la necesidad de formar al estudiantado en cooperación y convivencia con diversas lenguas y culturas, haciendo hincapié en la puesta en valor de las mismas y en su consideración como fuente de riqueza. Precisamente las Ciencias Sociales, presentes en todos los cursos de la escolaridad obligatoria, son las que,

según el currículo oficial, deben contribuir en mayor medida a la adquisición de estas competencias por parte del alumnado y, por ello, el material o los manuales que se usan en las clases deben estar al servicio de estos objetivos.

Este artículo busca examinar la presencia y el tratamiento de la interculturalidad en manuales escolares del tercer ciclo de Primaria, editados por primera vez bajo la nueva ley educativa LOMLOE. Para ello se hace un estudio cuantitativo y cualitativo, mediante un diseño de carácter documental de tipo mixto, con cuatro de las principales editoriales españolas.

Nuestras hipótesis de investigación apuntan a una escasa representación de lo intercultural, así como a cierta ingenuidad o superficialidad en su tratamiento en situaciones históricas y actuales.

Referencias bibliográficas

Bel-Martínez, J. C., y Colomer-Rubio, J. C. (2018). Teoría y metodología de investigación sobre libros de texto: análisis didáctico de las actividades, las imágenes y los recursos digitales en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Revista Brasileira de Educação*, 23(353). 10.1590/s1413-24782018230082

Cuenca-López, J. M., Estepa-Giménez, J., y Martín-Cáceres, M. J. (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista de Educación*, 375, 136-159.

Fuentes Pajares, M. (2011). *Conocimiento escolar y libros de texto, una perspectiva intercultural*. Tesis doctoral dirigida por M. T. Aguado Odina. Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=tesisuned:Educacion-Mfuentes&dsID=Documento1.pdf>

Marolla Gajardo, J. (2019) ¿Qué nos dicen los libros de texto sobre la interculturalidad? Análisis sobre los materiales chilenos. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 110-127.

Tsaliki, L. (2007). The construction of European identity and citizenship through cultural policy. In *Media and cultural policy in the European Union. European Studies*, 24, 157-182.

Vergara Fregoso, M. Rivera Moreno, G., y Méndez Sanz, J. A. (2019). Aspectos interculturales en los libros de texto gratuitos de primaria, en México. *Sincronía*, 75, 405-422.

85800

LA PRESENCIA DE LOS CONCEPTOS PAISAJE Y EDUCACIÓN EN LAS LEYES AUTONÓMICAS DE ESPAÑA

Elena María Muñoz Espinosa y Óscar Serrano Gil

El paisaje conforma un recurso pedagógico holístico. Supone, desde nuestro punto de vista, la necesidad de su inserción plena y estructural en los planes de estudio, apostando verdaderamente por una educación paisajística permitiendo una interpretación del marco de vida social de los estudiantes. Desde este prisma, se supera la mera visión naturalista defendida en la mayoría de las leyes aprobadas sobre esta temática. La realidad del paisaje como producción de la identidad de los grupos sociales conlleva trabajarlo desde edades tempranas mediante una profunda sensibilización social por su cuidado y respeto, objetivo que sí suelen recogerse en las normativas competentes. Así mismo, la enseñanza de paisaje debe apuntar hacia una visión sistémica donde encajen perspectivas como la social, la económica o la de desarrollo sostenible. Es fundamental, por tanto, el papel del área de conocimiento de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación docente sobre paisaje.

La necesidad de contar con docentes formados en materia de paisaje abarcando desde los 3 a los 16 años pasa por el protagonismo que adquieren las Ciencias Sociales dentro de los planes de estudio y de formación de los mismos en educación infantil, primaria y secundaria. La inclusión del concepto en las propuestas didácticas permite abordar multitud de temáticas socialmente relevantes relacionadas directamente con los estudiantes.

La Convención sobre la protección el patrimonio mundial, cultural y natural de la (UNESCO, 1972), de la que se haría eco el posterior Convenio Europeo del Paisaje (Consejo de Europa, 2000), apuntaba ya la necesidad de establecer programas de educación y de información temática sobre el paisaje. Esto, implica un sólido estímulo para las poblaciones locales impulsando una valoración de su patrimonio paisajístico. En esta línea, las normativas nacionales han abordado esta cuestión proponiendo amplias y elaboradas definiciones del concepto legislando en materia de paisaje pero dejando de lado la potente visión educativa contenida en el término. Desde la aprobación del Convenio Europeo del Paisaje y su posterior ratificación del mismo por el Gobierno de España (2008), distintas leyes autonómicas específicas sobre paisaje se han aprobado. El trabajo presentando responde a un estudio pormenorizado para la etapa de educación primaria en España, apoyado en el análisis de un elenco de leyes vinculadas con el paisaje cuyo objetivo es aportar y poner en valor las bases normativas existentes, las ausencias y las alternativas posibles como herramienta y punto de partida en las aulas de formación del profesorado.

Referencias bibliográficas

Casas, M., Puig, J., y Erneta, L. (2017). El paisaje en el contexto curricular de la LOMCE: una oportunidad educativa, ¿aprovechada o desaprovechada? *Didáctica Geográfica*, 18, 39-68.

Consejo de Europa (2000). *Convenio Europeo del Paisaje*. Florencia. 20 de octubre de 2000.

INSTRUMENTO de Ratificación del Convenio Europeo del Paisaje (número 176 del Consejo de Europa), hecho en Florencia el 20 de octubre de 2000. 5 de febrero de 2008. BOE núm. 31.

Martínez de Pisón, E. (1998). El concepto de paisaje como instrumento de conocimiento ambiental. En E. Martínez de Pisón (ed.), *Paisaje y Medio ambiente* (pp. 9–28). Fundación Duques de Soria.

UNESCO (1972). Convención sobre la protección el patrimonio mundial, cultural y natural. París. 16 de noviembre de 1972. 15 de marzo de 1977. N° 15511.

85894

LAS FUENTES COMO PROTAGONISTAS DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL CONOCIMIENTO DEL ENTORNO DE LOS FUTUROS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Núria Gil Duran e Isidora Sáez-Rosenkranz

El protagonismo que aportan las fuentes primarias y su interpretación es fundamental para emprender el reto programado: el de incrementar, ampliar y contextualizar el conocimiento del entorno para la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales (Tribó Traveria, 2005). Realizado el diagnóstico inicial en el primer día de clase del curso, se observan puntos fuertes que serán positivos para el futuro aprendizaje. El alumnado de tercer curso de Educación Primaria y Doble Grado de la Universitat Rovira i Virgili en el CTE, en Tortosa, arroja altos indicadores, por ejemplo, en visitas efectuadas a museos de la geografía nacional e internacional. Pero detengámonos, ¿Y las fuentes? ¿Han visto, leído u oído en archivos o bibliotecas, o quizás en un cajón de un mueble antiguo de la familia, alguna de las fuentes primarias a las que nos referimos?

PROBLEMA

El oasis de las fuentes primarias en el trayecto vital de la enseñanza y el aprendizaje de los futuros maestros de Educación Primaria.

OBJETIVO

Presentar recursos de uso didáctico que faciliten las oportunidades de generar conocimiento a través de la consulta y la observación de Fuentes históricas primarias.

MÉTODO

Se ha diseñado un taller didáctico para tratar las fuentes primarias, para conocer la estética de finales del siglo XIX y principios del XX. El taller se ha configurado a partir de tres periódicos, que coinciden con las manifestaciones del modernismo catalán. Se escogió un artículo del periódico “Arte y Letras” donde se desarrollaba una crítica a la relación entre romanticismo y política. El segundo texto fue una página del periódico “El correo de las damas”. En tercer lugar, se adjuntaba “La Gaceta de Barcelona. Periódico liberal”. Primero se orientó su observación y lectura, siguiendo la propuesta de (Prats, 2011). Se pautaron preguntas orientadas a descubrir el contexto en relación con la dimensión política del arte o con el surgimiento de las clases sociales, desarrollando contextualizaciones históricas de la casa Brunet (1913) del arquitecto José M. Vaquer.

La evaluación del taller se planteaba en dos fases: Propuestas del alumnado y posterior revisión con aportaciones.

RESULTADOS

El análisis del contenido de las actividades propuestas modificadas, ha permitido que el alumnado incluya actividades de observación empleando fuentes primarias y estableciendo relaciones de cambio y continuidad. Ha generado un conocimiento consistente con las ideas que fomentan la didáctica contemporánea y las propuestas creativas con contextualización histórica y reactivación del pensamiento crítico y social (Tribó, 2005).

Referencias bibliográficas

Prats, J., y Santacana, J., (2011). Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica. En J. Prats (coord.), *Didáctica de la geografía y la historia* (pp. 67-87). Graó.

Rivero Gracia, P., Aso Morán, B., y García-Ceballos, S. (2023). Progresión del pensamiento histórico en estudiantes de secundaria: Fuentes y pensamiento crítico. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25, 1-16. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e09.4338>

Sánchez Ibáñez, R., y Álvarez Martínez-Iglesias, J. M. (2019). El uso de las fuentes en los manuales de Historia en el bachillerato en España. *Historia y Espacio*, 15(53). <https://doi.org/10.25100/hye.v15i53.8654>

Tribó Traveria, G. (2005). *Enseñar a pensar históricamente los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia* (1 ed.). Universidad de Barcelona.

Valls, R., y López Facal, R. (2011). La didáctica de la Historia y la Geografía como reflexión para la educación actual. Perspectiva histórica. En J. Prats (coord.), *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar* (pp. 189-199). Graó.

86183

LAS MALETAS DIDÁCTICAS DE ARQUEOLOGÍA EN EDUCACIÓN PRIMARIA PARA LA FORMACIÓN DE FUTUROS DOCENTES COMPROMETIDOS CON EL PATRIMONIO

Irene Ortiz Nieto-Márquez, Esther Jiménez Pablo y Gemma Muñoz García

Las maletas didácticas se presentan como un recurso docente ideal para cumplir con los nuevos planteamientos normativos en Educación Primaria (Real Decreto 157/2022), en los que los Objetivos de Desarrollo Sostenible se hacen eco de diecisiete retos y desafíos actuales fijados por la Unión Europea y la UNESCO. En este simposio mostramos la utilidad de estas maletas didácticas en las aulas de formación de maestros y maestras de Educación Primaria, así como la motivación que genera entre nuestros estudiantes al tener que explorar, manipular y experimentar con réplicas de piezas arqueológicas de civilizaciones antiguas. A partir de cada objeto y su conjunto, los futuros docentes son capaces de diseñar para los colegios un variado abanico de recursos y metodologías en base a las piezas que ofrecen las maletas.

Dichas maletas didácticas sirven para acercar piezas arqueológicas o museísticas a las aulas, con el potencial manipulativo en manos de los escolares. En este caso, las hemos trabajado en las asignaturas de Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte del grado de Educación Primaria. Y los resultados del trabajo en el aula con las maletas han sido muy positivos, como mostraremos, pues los y las futuros docentes, además de aprender la didáctica del objeto que proponen autores como Santacana, Llonch y Martín (2018), han revalorizado el papel integrador y comunitario del Patrimonio que se comparte. De manera que se consigue formar docentes comprometidos con la puesta en valor y el cuidado patrimonial desde los colegios.

Para el análisis de las posibilidades didácticas de las maletas didácticas arqueológicas hemos seguido los principios de Educación Patrimonial que proponen investigadores tan relevantes en este ámbito como Fontal (2023) o Cuenca, Martín y Estepa (2020), y el valor que éstos le otorgan a los vínculos emocionales e identitarios que se generan a partir del disfrute del Patrimonio Cultural.

Referencias bibliográficas

Alvarado Prieto, J. et al. (2018). *Maletas didácticas: Construcción de Patrimonio e Identidad en el Instituto Pedagógico Nacional*. Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación Departamento de Psicopedagogía. Línea de investigación Pedagogía y Didáctica Bogotá D.C.

Álvarez Domínguez, P. (2013). Viajes y maletas pedagógicas en la enseñanza y el aprendizaje de la historia de la escuela. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 73, 90-97.

Cuenca López, J. M., Martín Cáceres, M. J., Estepa Giménez, J. (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial: análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula abierta*, 49(1), 45-54.

Fontal Merillas, O. (2023). *La educación patrimonial centrada en los vínculos. El origami de bienes, valores y personas*. Trea.

Santacana i Mestre, J., Llonch Molina, N., y Martín Piñol, C. (2018). Aprender ciencias a través de la arqueología prehistórica: una experiencia didáctica con kits educativos en el museo. *ETD: Educação Temática Digital*, 20(3), 604-622.

86105

LOS RESULTADOS DE UNA INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA SOBRE COMPETENCIAS DE CULTURA DEMOCRÁTICA, INTERPRETADOS POR ESTUDIANTES DE FORMACIÓN INICIAL

Antoni Santisteban Fernández, Maria João Barroso Hortas, Joan Callarisa Mas, Carmen Rosa García Ruiz, Alfredo Gomes Dias y Myriam González Sanz

Este estudio hace dialogar la investigación en la escuela con la formación inicial. Partimos de una investigación en la que han participado más de mil niños y niñas de diversas comunidades autónomas, a partir de un dossier de trabajo para ciclo inicial, medio y superior de educación primaria, sobre competencias de cultura democrática, en concreto sobre el pluralismo, el desacuerdo y el conflicto. A partir de esta investigación presentamos el dossier de trabajo y los resultados de la investigación a estudiantes de formación inicial del grado de educación primaria.

Pretendemos indagar en: 1) las representaciones sociales del estudiantado de formación inicial; 2) sus perspectivas prácticas; 3) sus capacidades para la interpretación de las respuestas del alumnado de educación primaria. Los resultados en este caso nos muestran, por un lado, el nivel de desarrollo de las representaciones del futuro

profesorado sobre el pluralismo, el desacuerdo y el conflicto. Por otro lado, se indaga en sus competencias profesionales para decidir qué y cómo enseñar competencias de cultura democrática. Por último, se les entregan diversas respuestas del alumnado categorizadas por tipologías, para indagar en sus capacidades de interpretación crítica.

La investigación en educación democrática en la escuela es escasa, aunque se comprende que es esencial para poner los fundamentos de una ciudadanía crítica (Van Deth, Abendschön & Vollmar, 2011). El pluralismo, el desacuerdo y el conflicto son conceptos inherentes a la vida democrática. El pluralismo es el concepto más importante de la ciencia política y el desacuerdo o la controversia son la esencia de la democracia. Necesitamos radicalizar los principios democráticos (Sant, 2021; Giroux, 2009; Laclau & Mouffe, 2014). En este sentido, es muy importante escuchar la voz de la infancia y la juventud, tener en cuenta sus opiniones y hacerles sentir que forman parte de la ciudadanía (Biesta & Lawy, 2006).

Los resultados de la investigación con niños y niñas ante una situación de desacuerdo o conflicto demuestran sus dificultades para valorar las múltiples perspectivas, para aceptar el desacuerdo, para no sentir frustración si no se impone su criterio. También muestran una confianza en el hecho de, simplemente, hablar, sin valorar el origen o las consecuencias del conflicto. ¿Qué piensan las y los estudiantes de formación inicial de estos resultados? ¿Cómo valoran las dificultades de niños y niñas para enfrentarse al desacuerdo? ¿Se sienten identificados? ¿Cómo consideran que debería enseñarse el pluralismo en la escuela? ¿Cómo se imaginan su práctica de educación democrática?

Las interpretaciones que hace el futuro profesorado de diferentes universidades españolas muestran las dificultades en el desarrollo de sus competencias de cultura democrática y en sus perspectivas prácticas, lo que significaría una cierta continuidad de los déficits de la educación primaria, salvando la diferencia de edad. La parte positiva está en su predisposición ante la necesidad de una formación en educación democrática en la formación inicial. Las dos investigaciones se complementan y nos dan una visión global del problema, y de la urgencia de enseñar a enseñar competencias de cultura democrática.

Referencias bibliográficas

Biesta, G., y Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 63–79. <https://doi.org/10.1080/03057640500490981>

Giroux, H. A. (2009). *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical*. Proa.

Laclau, E., y Mouffe, C. (2014). *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics*. Verso.

Sant, E. (2021). *Political Education in Times of Populism. Towards a Radical Democratic Education*. Palgrave Macmillan.

Van Deth, J. W., Abendschön, S., y Vollmar, M. (2011). Children and politics: An empirical reassessment of early political socialization. *Political Psychology*, 32(1), 147-174. <https://www.jstor.org/stable/41057683>

VIERNES 22 - MESA 15: aula HA1020AA, 9:00-10:30 h - Modera Elisa Navarro-Medina

85915

EL IMAGINARIO DE LA CATÁSTROFE DEL PRESTIGE 20 AÑOS DESPUÉS EN LOS FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA: ANÁLISIS, REFLEXIONES Y PROPUESTAS

Xosé Constenla Vega

En 2022 se cumplieron dos décadas de la catástrofe ambiental más importante de la historia reciente de la Península Ibérica: el hundimiento del “Prestige”. Sus efectos sobre los ecosistemas son aún visibles, su impacto socioeconómico tuvo un gran alcance durante años, su deriva política inició, a la postre, un cambio de gobierno regional y estatal y sus consecuencias jurídicas resultan aún una incógnita. La sociedad gallega, la misma que se movilizó masivamente tras el accidente y su desastrosa gestión tras la convocatoria de la plataforma “Nunca Más”, vive con la sensación de que otro accidente de índole similar es posible en cualquier momento.

El objetivo de esta comunicación es radiografiar el imaginario que existe entre los futuros docentes de Educación Primaria. Para ello, durante el curso 2022/2023, en el marco de la materia Didáctica de las Ciencias Sociales, se llevó a cabo una metodología de investigación consistente en tres fases: análisis de distintas fuentes bibliográficas y audiovisuales que presentaban la catástrofe del Prestige 20 años después, debate y reflexión a través de diversas técnicas colaborativas y, por último, realización de un cuestionario individual de evaluación final y presentación de propuestas de actuación.

Hay que tener en cuenta que el estudiantado con el que se desarrolló la investigación posee dos características singulares. En primer lugar, se trata de una promoción que nació, o durante, o después de la catástrofe; es decir, no vivieron el accidente ni tampoco palparon su repercusión mediática y social en primera persona. En segundo lugar, la inmensa mayoría de este grupo de estudiantes realizaron a lo largo de su escolarización primaria y/o secundaria distintos proyectos de aprendizaje sobre la tragedia, y eso a pesar de ser una buena parte de la provincia de Ourense, la única que no posee ni un kilómetro de costa en Galicia y además la más alejada del lugar donde sucedió la catástrofe.

En conclusión, es posible constatar en esta comunicación que los futuros docentes de Educación Primaria demuestran gran sensibilidad y preocupación por la catástrofe del Prestige. A pesar del paso del tiempo y de no haber vivido la tragedia de aquellos días de manera directa, cuentan con experiencias discentes que los acercan al tratamiento didáctico del conflicto. Este hecho es comprobable a través del análisis de sus reflexiones tras la metodología de investigación llevada a cabo y, sobre todo, en la calidad de la propuesta de actuación presentadas.

Referencias bibliográficas

- Constenla, X. (2018). *O colapso territorial en Galiza. Unha lectura dende o espazo da construción social do país*. Editorial Galaxia.
- Constenla, X., Freire, N., González, F. J., y Lois, R. C. (2003). O Prestige: unha visión xeográfica. *Abalar: a xeografía galega en construción*, 0, 45-70.
- García, D., Fuster, C., y Souto, X. M. (2021). La enseñanza de problemas socio-ambientales: Reflexiones para la innovación educativa. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9, 79-96.
- Rivas, M. (16 de noviembre 2020). O Prestige: Cando en Galicia se moveu o silencio. *Revista Luzes*. <https://luzes.gal/16/11/2020/autores-web/manuel-rivas/o-prestige-cando-en-galicia-se-moveu-o-silencio/>
- Rodríguez, F., Riveiro, T., Armas, F. X., y Macía, C. (2024). Del estudio del paisaje a la educación en paisaje: Investigación y formación del profesorado de educación primaria (6-12 años). *Agua y territorio = Water and Landscape*, 23, 193-206.

85041

CONCEPTUALITZAR I OPERATIVITZAR L'APLICACIÓ DEL MÈTODE HISTÒRIC EN LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT DE PRIMÀRIA. EL CAS PRÀCTIC DE LA MATERNITAT D'ELNA

Ilaria Bellatti, Isidora Sáez-Rosenkranz, Elvira Barriga Ubed y Judit Sabido Codina

La següent proposta de comunicació dona a conèixer un projecte didàctic que fa tres edicions que es porta a terme amb 36 estudiants de l'assignatura de Didàctica de la Història en el Grau de mestres de l'Educació Primària de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona. En aquesta ocasió, involucra, a més 25 nens i nenes de l'educació primària i la seva mestra. El projecte comporta utilitzar la dramatització com a eina d'ensenyament i aprenentatge de la Història en la formació del professorat. Concretament, pretén fer reviu a l'alumnat temes d'història contemporània mitjançant guions dramatitzats fruit de recerques basades en l'aplicació didàctica del mètode històric. En aquesta edició, des del cas pràctic de la Maternitat d'Elna (1939-1944), s'ha volgut conceptualitzar i operativitzar els passos per portar a terme l'experiència formativa. Contràriament a les onades del moment, que perillen la presència de la formació històrica en l'educació dels i les mestres de l'educació infantil i primària, en aquesta proposta s'indica la necessitat de convertir les aules en laboratori de recerca històrica que permeten tractar temes transversals com ara la ciutadania democràtica, la perspectiva de gènere, el pensament crític, l'educació a la pau i l'educació emocional com finalitats específiques de l'exercici dels conceptes de primer, segon i tercer ordre del pensament històric. A partir d'un treball multidimensional, es combina el procés de documentació amb tasques de caràcter més vivencial, que permeten connectar les històries personals amb la història de la Maternitat d'Elna i comprendre, des d'un enfocament més emocional, l'exili republicà, sense perdre rigor metodològic. Davant del perillós arraconament curricular que està patint l'àrea, s'assenyala que sense la Didàctica de la Història la formació del futur professorat es convertirà en una formació demagògica no propiciadora de transformació social. Es conclou, que en els augs dels Objectius del Desenvolupament Sustentables, privar la formació dels i les mestres de didàctica de la història, en compte de reforçar-la, restarà agència a la ciutadania. Nodrir el futur professorat de coneixements històrics degudament seleccionats, d'habilitats i destreses procedimentals, i capacitat d'argumentació i contra argumentació, és la base per enfrontar-los als reptes de la desinformació, la polarització de posicionaments i la hiperindividualització de l'actualitat, sent la competència social i ciutadana tasca específica de la didàctica de la història, així com la personal i interpersonal, entre d'altres.

Referències bibliogràfiques

- Escribano Muñoz, C., y Jiménez Astudillo, M. (2023). La maternidad de Elna: Una propuesta de intervención didáctica en el área de Atención Temprana para el Grado de Maestro en Educación Infantil. *Investigación en la educación formal: Metodologías innovadoras para docentes*. (1. S.l.: Dykinson, p. 87).

Lluch-Prats, J. (2012). La maternidad de Elna: Una isla de paz en medio del infierno. *Migraciones & Exilios: Cuadernos de la Asociación para el estudio de los exilios y migraciones ibéricos contemporáneos*, 13, 111-120.

Montanares Vargas, E., y Llancavil-Llancavil, D. R. (2016). Uso de fuentes históricas en formación inicial de profesores. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(17), 85. <https://doi.org/10.11144/laveriana.m8-17.ufhf>

Montellà, A. (2005). *La Maternitat d'Elna: Bressol dels exiliats*. Ara Llibres.

Tribó Traveria, G. (2001). Arxius i didàctica de la història. *Plecs d'història local*, 94, Article 94.

85995.

TRANSFORMANDO LA PRÁCTICA DOCENTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA PERSPECTIVA DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Diana Guiomar Uribe Hernández

En el contexto de la educación primaria, surge el desafío de alinear la práctica docente en Ciencias Sociales con los principios de la educación para la ciudadanía crítica. A menudo, existe una brecha entre las intenciones discursivas y la implementación efectiva del currículo. Este problema se evidencia en la presencia de profesores, quienes, a pesar de reconocer la finalidad crítica de la enseñanza, implementan un currículo técnico orientado a cumplir con el plan de estudios. Esta dicotomía dificulta la formación de ciudadanías críticas.

Desde la perspectiva de una docente de educación primaria que ha vivido dicha discrepancia, surge el interés por investigar y transformar la práctica educativa. Se realiza una investigación cualitativa que fusiona la investigación acción educativa con la Autoetnografía crítica. Los objetivos incluyen 1) Realizar un autoanálisis crítico del ciclo curricular de ciencias sociales por parte de la docente investigadora. 2) Estructurar una estrategia de intervención que alinee el currículo en acción de ciencias sociales con los fundamentos de la educación para la ciudadanía crítica. 3) Sintetizar posibles acciones orientadas a implementar currículos críticos y reflexivos que fomenten la formación de ciudadanías críticas en el área de ciencias sociales.

El autoanálisis durante el ciclo curricular de Ciencias Sociales permitió identificar que las limitaciones en la formación docente favorecen prácticas curriculares tecnicistas. Esto representa un desafío que requiere continua actualización y actitud de alerta para alinear la enseñanza con los principios de la educación para la ciudadanía crítica.

Se identificaron áreas de mejora en la contextualización de los contenidos, la promoción del pensamiento crítico y la acción social en torno a problemas socioambientales con perspectiva de justicia social. A partir de esta reflexión, se estructuró una estrategia de intervención que enfatiza la formación de los estudiantes en la comprensión y transformación de su entorno social y ambiental.

Los resultados iniciales muestran avances significativos en la práctica docente. Los estudiantes muestran mayor interés y compromiso en las actividades relacionadas con los problemas socioambientales. Se ha fomentado un ambiente de aprendizaje colaborativo y reflexivo, donde los estudiantes se reconocen como agentes de cambio en su comunidad.

Estos resultados parciales indican el potencial transformador de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación de docentes de educación primaria. La integración de la reflexión crítica y la acción educativa se revela como un camino prometedor hacia una enseñanza más acorde con las demandas de una ciudadanía crítica y comprometida con su entorno.

Referencias bibliográficas

Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación acción en la formación del profesorado*. Falmer, Lewes

González, G. A., y Santisteban, A. (2016). La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: entre la tradición y la transformación. *Educación Y Educadores*, 19(1). <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/5533>

Gutiérrez, M., y Pagés, J. (2018). *Pensar para intervenir en la solución de las injusticias sociales. La Justicia y el Pensamiento Social en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Universidad Tecnológica de Pereira.

Noula, I. (2018). Critical Thinking and Challenges for Education for Democratic Citizenship: an ethnographic study in primary schools in Greece. *Educação & Realidade*, 43(3), 865-886. <https://doi.org/10.1590/2175-623674799>

Ross, W. (2014). *The social studies curriculum, purposes, problems and possibilities*. State University of New York Press.

OPINIONES DESDE EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA ACERCA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Rosa M. Medir Huerta, Anna Serra-Salvi, Meriam Boulahrouz Lahmidi y Jesús Granados Sánchez

Dins del Grau d'Educació Primària, comptem amb 10 crèdits ECTS de l'àrea de didàctica de les ciències socials: Ciències Socials 1 (6 crèdits) i Ciències Socials 2 (4 crèdits). En la primera assignatura, treballem l'ensenyament de la geografia i l'educació per a una ciutadania global, buscant que l'estudiantat s'interessi per a una geografia que fomenti la participació ciutadana i el compromís social per a un món millor. En la segona assignatura treballem l'ensenyament de la història i del patrimoni, seguint amb un enfocament d'educació per a la ciutadania.

Sabent que les concepcions prèvies dels docents són importants per a la manera com s'enfoquen els processos d'ensenyament i aprenentatge en qualsevol matèria, ens sembla essencial que dins la formació inicial de mestres es plantegi què són i per quines raons s'ha d'aprendre ciències socials (o coneixement del medi social i cultural, dit amb les paraules del currículum), i també més enllà. Per què no? Entenem que la professió de mestre/a s'escull per a una etapa, però els plantejaments reflexius i de fons han d'estendre's a tota l'escolaritat.

Hem preparat un qüestionari digital i una seqüència d'activitats en línia – dins l'assignatura Ciències Socials 1 - per a fomentar la reflexió sobre el valor formatiu de les ciències socials. La seqüència s'estructura en quatre fases: 1) el sentit d'ensenyar i aprendre ciències socials a l'educació primària; 2) establir i/o classificar les finalitats primordials de l'ensenyament de les ciències socials; 3) recordar el que ells i elles varen aprendre de ciències socials durant l'educació primària; 4) fer propostes sobre què haurien d'aprendre, avui, els nens i les nenes de primària.

Fins el moment, tenim unes dues centes respostes d'estudiants, en traurem resultats i conclusions per elaborar aquesta comunicació. Pretenem que aquests qüestionaris ens donin llum sobre: 1) les valoracions dels actuals futurs docents sobre les ciències socials, 2) una comparativa entre les ciències socials escolars d'un passat no tant llunyà amb les ciències socials que voldríem en un futur.

Les conclusions d'aquest qüestionari també ens ajudarà al professorat universitari a compartir les concepcions de la docència: com fer la “nostra” didàctica de les ciències socials? I especialment, ens pot servir per tenir posicions clares i consensuades en front d'una eventual renovació del pla d'estudis de mestre/a, a nivell estatal, temàtica essencial d'aquest congrés.

Referencias bibliográficas

Feliu M., Vallés, A., i Cardona, G. (2016). Innovación en la formación inicial del profesorado: exploración de creencias sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en alumnos de Magisterio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 1-9. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.267221>

Hernández Cardona, F. X. (2021). La didàctica de la història i la geografia de Catalunya i la formació de mestres. Dins J. M. Pons-Altés (coord.), *Didàctica, història, cooperació i justícia social. Reconeixement al doctor Antoni Gavallda* (p. 71-76). Universitat Rovira i Virgili.

Jara, M. A., Muñoz, M. E., Hirtz, M., i Benavidez, V. (2019). ¿Qué piensan las estudiantes del profesorado de nivel inicial sobre las finalidades de la didáctica de las ciencias sociales? Dins M. Ballbé, N. González-Monfort, i A. Santisteban (eds.), *Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història* (p. 175-181). Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials, Universitat Autònoma de Barcelona.

Santisteban, A. (2008). La formación inicial del profesorado de educación primaria para enseñar ciencias sociales: futuro presente. Dins R. M. Ávila, A. Cruz, i M. C. Díez (eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio* (p. 79-100). Universidad de Jaén, AUPDCS.

PAISAJE Y PATRIMONIO EN TORNO A UN PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE PRIMARIA Y SECUNDARIA

Beatriz Andreu Mediero, Óscar Iván Ojeda Quintana, María Yazmina Lozano Mas, Luisa Eugenia Toledo Bravo de Laguna y Ezequiel Guerra de la Torre

Los docentes de ciencias sociales debemos desarrollar un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes para que el alumnado se involucre activamente en los problemas sociales y ambientales de forma que se promueva una ciudadanía crítica, activa, global e inclusiva (García, 2014; González et alii, 2016). La Educación Patrimonial en este marco resulta esencial para promover competencias emocionales que promuevan la acción hacia una mejora de la convivencia. Así, esta capacidad de acción puede ser transferible al territorio en términos de lo que Trabajo-Rite y Cuenca-López (2017) denominan “alfabetización territorial”. En este sentido, la visión patrimonial del paisaje es uno de los principales objetivos del Convenio Europeo del Paisaje (INSTRUMENTO de Ratificación del Convenio Europeo

del Paisaje, 2008), por el que se insta a su protección, gestión, ordenamiento y sensibilización de una forma holística, ya que, solo reconociendo el paisaje como patrimonio, se le reconocerá su función social y su relación identitaria promoverá comprensión y valoración del mismo. Desde la Educación Patrimonial se deben impulsar, así, propuestas en las que se relacione el carácter investigador del alumnado mediante diversas metodologías, la interculturalidad y los valores identitarios (Cuenca-López, 2014).

Se presenta el proyecto de innovación educativa PIE-2022 54-10 Educación patrimonial desde la inclusión. Fomentando las competencias geográficas y transversales, ejecutado en el curso 2022-2023 como curso piloto, ya que se sigue trabajando en él, con alumnado del Grado en Educación Primaria y del Máster de Formación del Profesorado de la UPLGC. Este proyecto ha puesto en marcha una experiencia de aprendizaje donde se aborda un problema socioambiental relevante en torno al Barranco Guiniguada, a través del uso de materiales didácticos inclusivos generados en el proyecto INCLEDUCAN para trabajar algunos lugares patrimoniales con personas con discapacidad visual, como precedente inmediato. Se ha buscado trabajar el paisaje como elemento patrimonial, mediante diversas metodologías, haciendo hincapié en la salida de aula, y en la sensibilización con alumnado con discapacidad visual. Algunos resultados preliminares, cuantitativos y cualitativos, de la valoración de la salida de aula y de las metodologías empleadas en una muestra de 63 estudiantes de ambas titulaciones revelan ser positivas, aunque también muestra dificultades en torno a vincular el espacio con su vida.

Referencias bibliográficas

Cuenca-López, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Educación*, 19, 76-96.

González, G. A., Sant, E., Santisteban, A., y Pagès, J. (2016). Enseñar Ciencias Sociales para la formación de una ciudadanía global. En *III Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales: El profesorado deficiencias sociales en la realidad iberoamericana*.

García, F. (2014). Ciudadanía participativa y trabajo en torno a problemas sociales y ambientales. En J. Pagès, y A. Santisteban (coords.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (Vol. 1, pp. 119-126). Universidad Autónoma de Barcelona y AUPDCS.

INSTRUMENTO de Ratificación del Convenio Europeo del Paisaje (número 176 del Consejo de Europa), hecho en Florencia el 20 de octubre de 2000. (BOE nº 31, de 5 de febrero de 2008).

Trabajo-Rite, M., y Cuenca-López, J. M. (2017). La educación patrimonial para la adquisición de competencias emocionales y territoriales del alumnado de enseñanza secundaria. *Pulso: revista de educación*, 40, 159-174.

85861

UN ANÁLISIS DE PERSPECTIVAS DE MAESTRAS Y MAESTROS DE PRIMARIA E INFANTIL SOBRE LA METODOLOGÍA "PERSONA DOLL" Y LA PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR

Marina Ferrer-Planas y Ann. E. Wilson Daily

El acoso escolar, conocido como "bullying", sigue siendo un desafío actual en nuestras escuelas, afectando negativamente el desarrollo personal de aproximadamente 1 de cada 7 estudiantes y creando un entorno educativo desfavorable. Las investigaciones revelan que muchos docentes enfrentan situaciones de acoso sin sentirse debidamente preparados, debido a la percepción de falta de recursos o a la falta de conciencia sobre la gravedad de la problemática.

Este estudio presenta un análisis basado en entrevistas con siete docentes en activo, tanto en el ciclo inicial de primaria como en infantil, con el propósito de explorar sus percepciones sobre la implementación de la metodología "Persona Doll". En esta metodología, las muñecas se utilizan como compañeras en el aula y enfrentan diversas situaciones cotidianas de discriminación. Se anima a los estudiantes a: 1) expresar empatía al ponerse en el lugar de la muñeca y considerar cómo se sentirían, 2) decidir, con la orientación de la maestra, si las situaciones son justas o injustas, y 3) generar diferentes soluciones y acciones posibles frente a las situaciones discriminatorias. Todo esto promueve la empatía, el reconocimiento emocional y mejora el ambiente social en el aula, alentando a los estudiantes a reflexionar sobre los prejuicios.

Además, el estudio busca evaluar la importancia que los docentes actualmente otorgan a diversos factores en el entorno escolar, incluyendo el clima social del aula, el vocabulario emocional, los prejuicios, los estereotipos y la empatía. Las entrevistas se han transcrito y codificado de manera deductiva, y se han realizado análisis posteriores utilizando un enfoque inductivo.

Los resultados más notables indican que los participantes consideran que la aplicación de la metodología "Persona Doll" es factible y motivadora para su uso en el aula, en conjunto con otras estrategias existentes. Además, destacan su naturaleza humana y su proximidad a la experiencia de los estudiantes, ya que el uso de muñecas es una parte integral de la infancia. Sin embargo, se identifica una discrepancia en las opiniones de los participantes, quienes reconocen la existencia de barreras, como la falta de recursos, la relación entre alumno y docente, o la limitación de

tiempo. No obstante, señalan que el fomento de la educación emocional depende principalmente de la voluntad y motivación individual del docente. Por último, se destaca que las estrategias más comunes para promover actitudes prosociales entre los estudiantes incluyen el modelaje de situaciones y la discusión grupal durante la gestión y resolución de conflictos y problemas.

Referencias bibliográficas

Brown, C. S., y Stone, E. A. (2016). Gender Stereotypes and Discrimination. *Advances in Child Development and Behavior*, 50, 105–133. 10.1016/bs.acdb.2015.11.001

Devine, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(1), 5–18. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.1.5>

Kollmayer, M., Schober, B., y Spiel, C. (2016). Gender stereotypes in education: Development, consequences, and interventions. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(4), 361–377. 10.1080/17405629.2016.1193483

Massip, M., Barbeito, C., Bartolomé, S., González-Monfort, N., y Santisteban, A. (2020). *Decàleg de criteris de justícia global per a la valoració i l'elaboració de materials curriculars de ciències socials*. GREDICS-Escola de Cultura de Pau. ISBN: 978-84-09-18678-5

Smith, C. (2013). Using personal dolls to learn empathy, unlearn prejudice. *The International Journal of Diversity in Education*, 12(3), 23–32.

<https://personadolls.org.za/wp-content/uploads/2022/11/UsingPersonalDollstolearnEmpathyUnlearn>

86160

UNA ALTERNATIVA COOPERATIVA PARA DEBATIR PROBLEMAS SOCIALES RELEVANTES EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES: EL DFDF. PERCEPCIONES DE LOS FUTUROS DOCENTES

Albert Irigoyen, Josep M. Pons-Altés, Víctor Grau y Foix Montané

Consideramos que la formación en Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS) a través del aprendizaje cooperativo (cooperative learning) (AC) obtiene buenos resultados (Gavaldà y Pons-Altés, 2020) y da recursos a los docentes para abordar Problemas Sociales Relevantes (PSR). Sin embargo, las pedagogías cooperativas (pédagogies coopératives) (PC) amplían el campo de acción del AC con prácticas más variadas para “cooperar para aprender”, al mismo tiempo que reúnen maneras de “cooperar para construir colectivo”, inexistentes en el AC.

En esta investigación nos centramos en una de estas prácticas para “cooperar para construir colectivo”, los Debates con Finalidades Democráticas y Filosóficas (Discussions à Visées Démocratiques et Philosophiques) (DFDF). El DFDF de Tozzi (2012), desconocido en España y utilizado en Francia, aborda la educación para la ciudadanía a través del ejercicio de la democracia directa, y combina tres requisitos intelectuales del pensamiento reflexivo: argumentación, problematización y conceptualización.

Anteriormente, presentamos un análisis de las argumentaciones de los estudiantes en siete debates DFDF (Irigoyen y Pons-Altés, en prensa a), y un estudio comparativo entre el debate DFDF y el debate “clásico” (Irigoyen y Pons-Altés, en prensa b). Ahora, en esta investigación, hemos puesto en práctica el DFDF mediante tres grupos de debate en 5º curso del Grado de Doble Titulación de Educación Infantil y Primaria en la asignatura de DCS (URV, 2021-2022), sin la participación docente y con roles organizativos entre el alumnado. Con una muestra de 27 alumnos, mediante el instrumento de Barlow (2002), adaptado por Connac (2021), medimos la percepción del alumnado sobre la dinámica en función de dos ejes: utilidad y agradabilidad. El objeto de estudio es: 1) analizar si el DFDF es una estrategia práctica para argumentar y confrontar ideas, y útil para debatir PSR; 2) analizar si el DFDF es una estrategia de discusión entre el alumnado agradable donde hay orden, respeto por las opiniones de los demás y escucha activa, y donde todos los alumnos participan y opinan libremente.

Los resultados indican que la gran mayoría de los participantes encuentran el DFDF útil para la argumentación y la confrontación de ideas y para debatir PSR, a la vez que crea un espacio de debate y discusión agradable, y donde el alumnado tiene un acceso igualitario a la palabra, se sienten capaces de opinar y pueden hacerlo libremente.

Referencias bibliográficas

Connac, S. (2021). *La cooperación entre el alumnado*. Marge Books-Montaber.

Gavaldà, A., y Pons-Altés, J. M. (2020). Hacia la cooperación práctica de estudiantes del grado de Educación Primaria. En D. Cañabate, y J. Colomer (coords.), *El aprendizaje cooperativo en la universidad del siglo XXI. Propuestas, estrategias y reflexiones* (pp. 119-128). Editorial Graó.

Irigoyen, A., y Pons-Altés, J. M. (en prensa a). Los debates con finalidades democráticas y filosóficas: ¿qué piensan los futuros docentes? En *Culturas democráticas desde la Didáctica de las Ciencias Sociales*.

Irigoyen, A., y Pons-Altés, J. M. (en prensa b). Una alternativa cooperativa en la formación de docentes: los debates con finalidades democráticas y filosóficas (DFDF). En *Pensamiento histórico, compromiso cívico y alfabetización digital*. Octaedro.

Tozzi, M. (2012). *Nouvelles pratiques philosophiques*. Chronique Sociale.

Formación de docentes en Educación Secundaria y posgrado desde la Didáctica de las Ciencias Sociales.

MIÉRCOLES 20 - MESA 2: aula HA1016AA, 12:00-13:30 h - Modera Albert Irigoyen Zaragoza

85936

ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS FORMATIVOS DE LA LICENCIATURA EN ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MÉXICO (ENSM)

Gonzalo Andrés García Fernández

La comunicación es producto de una investigación en curso que se propone el estudio de los programas formativos del año 2023-2024 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria (LEAHES) en la Escuela Normal Superior de México (ENSM). Específicamente, la investigación utiliza los planes de estudio más recientes (2023-2024), sirviéndose del material teórico-bibliográfico de las asignaturas utilizado por el personal docente del LEAHES.

De esta manera, el presente estudio analiza los referentes epistemológicos y metodológicos depositados tanto en el material bibliográfico como en los itinerarios del LEAHES, así como los criterios de evaluación (objetivos) de cada asignatura. El objetivo de la investigación será el conocimiento y comprensión del tipo de profesorado secundario en Historia que se está formando en la ENSM.

Para el desarrollo de esta investigación se parte de un problema relativamente reciente y no exento de polémica: la crisis de la Historia en el siglo XXI y las dificultades en su enseñanza y aprendizaje.

El problema por el cual partimos se sitúa en que la Historia, dentro del espectro educacional, sigue sobreviviendo a través de sistemas de aprendizaje que pasan por una reproducción excesivamente memorística (repetitiva, no crítica) y metódica (positivista) de una serie de contenidos que consideramos estancos, tanto en escuelas como en universidades públicas.

En la actualidad, la Historia continúa apoyándose en marcos de conocimiento positivistas e historicistas, manteniendo lo que consideramos viejas deontologías y epistemologías para un mundo diverso, plural y en constante cambio. Si bien existe una discusión importante al respecto, vemos que persiste una suerte de esencialismo y de teleología en la Historia que se enseña y aprende en la actualidad (incluyendo nuestro estudio de caso), es decir, aquella que se centra en la nación y en los universales (Ankersmit, 2014; Rüsen, 2019).

Para el tratamiento teórico y conceptual de esta propuesta consideramos fundamentales las aportaciones y estudios de Carretero (2019), Ducoing (2018) o Plá (2022), los cuales han problematizado profundamente acerca de los contenidos que deberían ser enseñados bajo este marco curricular concreto. La idea central que nos vienen a decir estos autores es que existe una obsolescencia importante al respecto. Estos trabajos apuntan a caminar hacia nuevas formas de visionar la Historia para la formación de una ciudadanía crítica entendida en la diversidad y la complejidad que la compone, para la formación de una sociedad preparada para entender problemas globales que superen la dimensión nacional.

Referencias bibliográficas

Ankersmit, F. (2014). *Historia y tropología. Ascenso y caída de la metáfora*. Cultura Económica.

Carretero, M. (2019). Pensamiento histórico e historia global como nuevos desafíos para la enseñanza. *Cuadernos de pedagogía*, 495, 59-63.

Ducoing Wally, P. (2018). La educación secundaria mexicana. Entre la búsqueda del acceso equitativo y el rezago. *Educación: revista de la Universidad de Costa Rica*, 42(2).

Plá, S. (2022). *Investigar la educación desde la educación*. UNAM-Morata.

Rüsen, J. (2019a). Methodology: The Rules of the Historical Method. En J. Rüsen, D. Kerns, y K. Digan (eds.), *Evidence and Meaning: A Theory of Historical Studies* (pp. 193-215). Berghahn Books.

85954

FORMACIÓN DEL PROFESORADO, REPRESENTACIONES Y USOS DEL LIBRO DE TEXTO COMO FUENTE DE CONOCIMIENTO PARA EL TRATAMIENTO DE TEMAS CONFLICTIVOS: UN ESTUDIO DE CASO

Marta Insa Larriba

El objetivo de esta comunicación es profundizar, a partir de un estudio de caso, en las fortalezas, carencias y necesidades formativas del profesorado de secundaria de Historia en ejercicio, en particular, en relación con el tratamiento de lo que podríamos considerar como temas históricos “conflictivos” (THC). Así, varias preguntas orientan nuestra reflexión: ¿está formado el profesorado de historia para abordar THC? ¿considera prioritario su abordaje? ¿a través de qué fuentes y estrategias prepara y aborda estas temáticas? ¿son los libros de texto una fuente de conocimiento docente óptima para el abordaje de THC?

A fin de dar respuesta a estas preguntas y objetivos, llevamos a cabo un estudio de caso centrado en el análisis de tres docentes de Historia de 3º de ESO de un mismo centro, así como de dos libros de texto localizados en la biblioteca de su departamento y que son los recursos didácticos que con más frecuencia utilizan. Las respuestas de los docentes entrevistados nos ayudan a ver cómo se adapta el currículum en las aulas y nos permiten detectar un uso destacado del libro de texto, motivo por el cual se decide emprender el análisis de los dos manuales escolares, pues constituyen su principal fuente de conocimiento.

Los libros analizados, que pertenecen a las editoriales Vicens Vives y Edelvives, nos facilitan la identificación de los elementos que más se repiten, esconden o invisibilizan en el estudio de un determinado tema. Debemos entenderlos como una fuente de conocimiento fundamental en la formación didáctica y disciplinar de los docentes de secundaria en activo, pues todavía es elevado su uso de manera exclusiva o envolvente en las clases.

Por otro lado, el estudio realizado, aunque se interesa por cuestiones más amplias relacionadas con la selección y enfoque de contenidos en clases de Historia, focaliza de forma particular en un tema histórico conflictivo concreto: el proceso de conquista y colonización de América, atendiendo especialmente a la inclusión de discursos poscoloniales, a la función nacionalizadora de la historia y al desarrollo de las competencias históricas.

Las conclusiones extraídas hacen patente la necesidad de una formación de carácter didáctico para el profesorado en activo, que mayoritariamente demuestra carencias en cuanto al tratamiento de las competencias específicas del pensamiento histórico, así como una escasa adaptación de las unidades didácticas al contexto del grupo de aula. También se evidencia la reproducción de los relatos hegemónicos establecidos tradicionalmente por parte de los manuales escolares mayoritarios, donde usualmente impera un historicismo historiográfico que impide un aprendizaje significativo.

Referencias bibliográficas

Da Silva, T. T. (2001). *Espacios de identidad: Nuevas visiones sobre el currículum*. Octaedro.

López-Facal, R. (2010). Didáctica para profesorado en formación: ¿por qué hay que aprender a enseñar ciencias sociales? *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 65, 75-82.

Martínez, F. J., y Moreno, J. R. (2017). El descubrimiento de América y las culturas precolombinas en los libros de texto de Ciencias Sociales. En Martínez, R., García-Morís, R., y C. R. García (coords.), *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 460-470). Universidad de Córdoba y AUPDCS.

Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 27, 43-66.

Viñuales, A., Fuertes, C., y Sáiz, J. (2023). Narrativas sobre la conquista de América en el profesorado de Secundaria en formación: un estudio de caso. En M. E. Cambil, A. R. Fernández, y N. De Alba (coords.), *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los ODS* (pp. 397-406). Narcea.

86333

CAMBIO CLIMÁTICO Y TAC. NOCIONES DEL FUTURO PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES

Esther Sánchez Almodóvar, Isabel María Gómez Trigueros, Álvaro Francisco Morote Seguido y Jaume Binimelis Sebastián

En la actualidad, el cambio climático es uno de los desafíos más importantes que se le plantea a la humanidad. Por ello, desde la didáctica de las Ciencias Sociales es importante que el proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A) se desarrolle con rigurosidad científica. Los informes del Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático (IPCC), desde 1990, incluye la educación como una pieza fundamental para la concienciación y sensibilización de la sociedad, para cualquier rango de edad, mediante la difusión de datos e información científica, sin caer en los mensajes extremistas, alarmistas y catastrofistas. Es de vital importancia establecer un nuevo horizonte en el proceso de E-A enmarcado en la Agenda 2030 para la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en concreto el Objetivo 13 “Acción por el clima” (Naciones Unidas. Asamblea General, 2015). La nueva Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Educación (LOMLOE) incorpora cambios sustanciales en relación a cómo llevar al aula de Secundaria aquellos contenidos relativos al medio ambiente y a las catástrofes naturales (Jefatura del Estado, 2020). Entre ellos a que se trata de contenidos geográficos, que se incluyen en el currículo de CC.SS: Geografía en sus niveles de ESO y Bachillerato, recogidos en el Real Decreto 217/2022, de 29 de

marzo (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). La nueva ley subraya la necesidad de propiciar un aprendizaje competencial, autónomo, significativo y reflexivo en todas las materias.

El objetivo principal de esta práctica de innovación docente se centra en mostrar recursos digitales para la enseñanza del cambio climático, a la vez que trabajar sobre la competencia espacial (CE) y la digital (CDD) con el alumnado del Máster en Profesorado de Geografía e Historia. Con la utilización de la plataforma AdapteCCa (<http://adaptecca.es/>) con el Visor de Escenarios de Cambio Climático del Ministerio para la Transición Ecológica y Reto Demográfico que muestra la información relativa sobre cómo cambiarán las variables climáticas en función de los diferentes escenarios proyectados para diferentes escalas territoriales (nacional, autonómica y local); el alumnado deberá desarrollar una situación de aprendizaje en la que emplear esta herramienta. Se pretende trabajar la competencia espacial, para desenvolverse en el mundo a la vez que proporciona una correcta capacitación en competencias digitales docentes, claves para el siglo XXI. Se ha desarrollado a través de la metodología activa de Aprendizaje Cooperativo. Tras la implementación de la propuesta de innovación, se realizará un cuestionario para medir el grado de asimilación de los contenidos relacionados con el cambio climático, su satisfacción y su motivación, sobre el empleo de los recursos digitales en el aula mediante un cuestionario escala Likert validado.

Referencias bibliográficas

Correa-González, J., López-Díez, A., Díaz-Pacheco, J., y Martín-Raya, N. (2023). Climate Change and Sustainability in Spanish Classrooms: State of the Art and Didactic Proposal. *Social Sciences*, 12(2), 108. <https://doi.org/10.3390/SOCSCI12020108>

Jefatura del Estado (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial Del Estado, 340, 30 de diciembre, 122868–122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial Del Estado, 76, 30 de marzo, 41571–41789. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>

Naciones Unidas. Asamblea General. (2015). Resolución 70/1. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. 25 de septiembre, 40. <https://undocs.org/es/A/RES/70/1>

Sánchez-Almodóvar, E., Gómez-Trigueros, I. M., y Olcina-Cantos, J. (2023). Climate Change and Extreme Weather Events in the Education of the Citizens of the Twenty-First Century: The Perception of Secondary Education Students. *Social Sciences*, 12(1), 27. <https://doi.org/10.3390/SOCSCI12010027>

86178

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA EN PARAGUAY. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN MEDIA

Olga Adili Acosta Morel

Paraguay experimenta el sistema democrático desde la caída de la dictadura en el año 1989, adquiriendo la educación un rol fundamental en el proceso de la institucionalización democrática y la formación de una nueva ciudadanía acorde a lo que la sociedad del futuro requiere, competente y comprometida con el cambio social. Sin embargo, las distintas reformas implementadas no evidencian resultados alentadores, pues, las evidencias del cotidiano convivir en las aulas muestran el desinterés de la juventud por los problemas sociales y políticos.

La presente investigación busca describir las representaciones sociales de los docentes acerca de la formación ciudadana del alumnado para la participación democrática en la Educación Media de Paraguay. El estudio tiene un enfoque cualitativo que se aborda desde la perspectiva interpretativa, porque busca comprender y describir la realidad social desde las perspectivas y experiencias de los docentes. La técnica aplicada para la recolección de datos ha sido la entrevista, seleccionando como muestra a un total de 12 docentes del área de Ciencias Sociales.

Los hallazgos muestran que el profesorado trabaja la formación ciudadana para la participación democrática siguiendo las propuestas curriculares del Ministerio de Educación y Ciencias. Resaltan como insuficiente los contenidos planteados y la carga horaria asignada para su desarrollo.

La estrategia metodológica predominante es la técnica expositiva-explicativa, en ocasiones se realizan debates y reflexiones sobre problemáticas sociales, específicamente como actividad introductoria del proceso didáctico, sin proyección para generar alternativas o soluciones ni la asunción de compromisos que incidan en la transformación del entorno local y global.

Se identifican como espacios de participación la conformación de los centros de estudiantes tanto a nivel institucional como a nivel curso, la realización de proyectos socio-comunitarios, actividades de voluntariado, de asistencia social, minga ambiental, actividades deportivas y artísticas, campamentos de convivencia. Las conclusiones apuntan a la necesidad de revisar los objetivos de la educación para la ciudadanía y las formas de participación, que el alumnado piensa y vive.

Referencias bibliográficas

- Ministerio de Educación y Cultura. (2014). *Actualización curricular del Bachillerato Científico de la Educación Media. Plan Común: Ciencias Sociales y sus Tecnologías*. MEC.
- Pagès, J. (2012). Enseñar a enseñar a participar. Sugerencias, experiencias e investigaciones. *Educação e Filosofia. Uberlândia*, 26, 203-228.
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. 10.14516/fdp.2019.010.001.002
- Santisteban, A. (2021). Las contribuciones de Joan Pagès a la educación política: una obra imprescindible. *Forum*, 233-248. 10.15446/frdcp.n20.92094
- Sant, E. (2015). "That would give us power ..." Proposals for teaching radical participation from a society in transition. *Critical Education*, 6(6). <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/criticaled/article/view/184842>

85553

EL NEOLIBERALISMO Y SUS IMPACTOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE GEOGRAFÍA PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA

Junior Aloysio Marthins De Araujo

La estructura actual del sistema educativo en Brasil consta de educación básica - educación infantil, educación primaria y educación secundaria - y educación superior. Sólo los licenciados en Pedagogía y Educación en las distintas áreas pueden impartir clases en centros de educación infantil, primaria y secundaria. Intensificadas al menos desde 2016, algunas reformas educativas han pretendido crear una educación utilitaria, subestimando la formación integral de los jóvenes y futuros docentes y buscando aumentar la participación del sector privado en la educación en todos los niveles. Como consecuencia, se ha producido un fuerte aumento de los cursos a distancia, muchos de ellos destinados a la formación inicial del profesorado. Esto significa formación basada en contenidos grabados, no interactivos, o reuniones celebradas en plataformas digitales con capacidad para que cientos de alumnos accedan a la lección simultáneamente, con un único profesor mediando. Esto reafirma la idea de que la educación se centra esencialmente en una formación técnica y basada en contenidos, sin una visión integral y humanista de la educación. Estas reformulaciones se inscriben en una perspectiva denominada neoliberal, que retira responsabilidades al Estado y las transfiere a la iniciativa privada. En el proceso de enseñanza, hay que considerar que la praxis docente permite al profesor equiparar teoría y práctica como elementos para buscar el acercamiento a la realidad escolar y ayudar en este proceso. Es pertinente afirmar que tanto la formación de los profesores de geografía como sus prácticas se construyen también a través de la capacidad crítica, fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Entonces, ¿hasta qué punto debe estar vinculada la formación inicial de los profesores de geografía a las demandas del mercado? El objetivo general de esta investigación fue interpretar el grado de concentración empresarial en el sector de la enseñanza privada, cómo se estructuran los programas de licenciatura en geografía en estas instituciones educativas y qué posibles compromisos en la praxis pedagógica. La metodología de esta investigación se caracteriza por un enfoque cualitativo (conceptualización, descripción y caracterización) y exploratorio, cuyos procedimientos se indican como bibliográficos, utilizando el análisis interpretativo de los resultados (su significado, relaciones, causas y consecuencias). Uno de los resultados es la mayor participación del sector privado en la formación de docentes en general y de geografía en particular, notablemente en cursos de educación a distancia, lo que puede comprometer el desempeño profesional posterior al no promover la formación integral del estudiante de educación básica.

Referencias bibliográficas

- Oliveira, R. P. de. (2017). A financeirização da economia e suas consequências para a educação superior no Brasil. En G. Maringoni (org.), *O negócio da educação: a aventura das universidades privadas na terra do capitalismo sem risco* (pp. 27-35). Olho D'água.
- Pereira, T. L. (2020). O processo de concentração do capital no ensino superior privado-mercantil brasileiro. *Educação & Sociedade*, 41, 1-12. <http://dx.doi.org/10.1590/es.239134>
- Pérez-Gómez, A. (1995). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. En A. Nóvoa (org.), *Os professores e a sua formação* (2. ed., pp. 95-114). Instituto de Inovação Educacional.
- Pioli, E. (2019). O processo de mercantilização da educação e o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil pós-golpe institucional de 2016. *Revista Exitus*, 9(1), 17-33. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n1id714>
- Saviani, D. (2003). *Pedagogia histórico-crítica*. (8. ed.). Autores Associados.

86033

EL PATRIMONIO CULTURAL Y SU IMPLICACIÓN EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA

Francisco Javier Jaraíz Cabanillas, Enrique Eugenio Ruiz Labrador y José Luis Gurría Gascón

La educación patrimonial debe centrarse en la meditación sobre el propio concepto y en la selección de bienes que se contempla en los currículos educativos. En el patrimonio cultural convergen la naturaleza y las manifestaciones humanas en una síntesis histórica, permanentemente viva, del devenir de sus habitantes en un entorno. En este sentido la diversidad y la pluralidad de bienes son un factor de identidad e integración y una síntesis de la vida cotidiana de sus gentes. Por todo ello, resulta clave incluir esta nueva concepción del patrimonio cultural en las aulas de Educación Secundaria, teniendo en cuenta un enfoque didáctico sistémico, global e integral de todos los elementos que constituyen las manifestaciones de una sociedad. Esto pasa necesariamente por incluir esta nueva concepción patrimonial en los currículos académicos del futuro profesorado Secundaria, a través del trabajo de contenidos y habilidades o por medio de proyectos de innovación docente paralelos como es el que se presenta en este trabajo.

El proyecto de innovación docente que se plantea tiene como objetivo reflexionar sobre la concepción que los alumnos y las alumnas del Máster Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria tienen sobre el patrimonio cultural, a saber: cómo conciben dicho patrimonio, cómo se lo han transmitido en los diferentes niveles educativos, qué bienes conforman su patrimonio aprehendido y trabajado, o qué significado le confieren a los bienes, entre otras cuestiones. A partir de aquí, desarrollarán una situación de aprendizaje para educar ciudadanos socialmente responsables, poniendo el foco en la identificación patrimonial y la conservación del patrimonio cultural de un determinado espacio.

Para lograr estos objetivos, se elabora una encuesta que recoge las cuestiones planteadas y que el alumnado del máster mencionado en la Universidad de Extremadura debe responder. Este cuestionario se estructura en cuatro apartados: 1) caracterización biográfica; 2) recopilación de la información sobre sus recuerdos en relación con sus aprendizajes sobre patrimonio cultural en sus estudios anteriores; 3) detección de la influencia de esos aprendizajes en su percepción del patrimonio, el espacio geográfico y las sociedades; 4) líneas temáticas abordables en el diseño de situaciones de aprendizaje para su implementación futura en el aula de Secundaria.

Las respuestas a los cuestionarios se examinarán de manera mixta, combinando análisis estadístico cuantitativo, y observación cualitativa. A partir de sus contestaciones, se reflexionará en el aula sobre el concepto de patrimonio, las competencias y los saberes básicos, en definitiva, sobre las pedagogías a seguir y las actividades didácticas a desarrollar incentivando el pensamiento crítico y desarrollando propuestas creativas. En esta reflexión, se focalizará en la necesaria comprensión del hecho de identidad, protección y conservación que debe explicarse y difundirse al alumnado de una forma sencilla, pero integradora.

Referencias bibliográficas

- González-Monfort, N. (2019). La educación patrimonial, una cuestión de futuro. Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica. *El Futuro del Pasado*, 10, 123-144. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.004>
- González-Varas, I. (2015). *Patrimonio cultural. Conceptos, debates y problemas*. Cátedra.
- Marín-Cepeda, S., y Fontal, O. (2020). Percepciones de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en torno al Patrimonio. *Arte, individuo y sociedad*, 32(4), 917-933.
- Miralles, P., Gómez, C., y Rodríguez, R. (2017). Patrimonio, competencias históricas y metodologías activas de aprendizaje: Un análisis de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(4), 161-184.
- Puche, S. M., y Sáinz, Á. C. (2016). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la concepción y uso del patrimonio del profesorado de Ciencias Sociales de Educación Secundaria. *Her&Mus. Heritage & Museography*, 17, 149-166.

86117

EL TRATAMIENTO DE TEMAS SOCIALMENTE RELEVANTES EN LOS MUSEOS: EL CASO DE LA TRANSICIÓN EN EL MUSEO DE HISTORIA DE VALENCIA

Antonio Calzado Aldaria y Elvira Asensi Silvestre

*Esta investigación se desarrolla en el marco del proyecto de I+D+i INCLUCOM-Modelos curriculares y competencias histórico-geográficas del profesorado para la construcción de identidades inclusivas (PID2021-122519OB-I00), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y por "FEDER Una manera de hacer Europa".

La presente comunicación tiene como objetivo atender al tratamiento dado por el Museo de Historia de Valencia (MHV) a un tema socialmente relevante y conflictivo como es el de la Transición valenciana. Teniendo en cuenta que,

como dice Del Río (2010) los museos nacieron con la voluntad de ser “las vitrinas de la nación”, resulta clave su estudio para atender a los discursos de construcción de la memoria democrática. Más aún cuando en las aulas de Primaria y Secundaria en muchos casos no se aborda el periodo concreto de la Transición.

A partir del análisis de objetos, cartelas y demás señalizaciones, se aborda el tratamiento museístico de un tema socialmente relevante como es el de la Transición, que en buena medida prosigue en similares tonalidades presuntamente asépticas que el franquismo, la guerra civil o la II República. Además, nos centramos en la ciudad de Valencia que presentó una problemática específica debido a sus diferentes identidades en construcción en ese momento. Los resultados obtenidos de dicho análisis cualitativo apuntan a que nos encontramos ante un discurso edulcorado de la Transición, que además obvia la llamada “batalla de Valencia” por los símbolos identitarios que se desarrolló en los primeros tiempos de la construcción del Estado de las autonomías.

El análisis de los diferentes elementos museísticos nos lleva a concluir que el Museo de Historia de Valencia presenta un discurso acrítico y poco problematizado de la Transición en Valencia, cuando no silenciado. Considerando además que los museos son espacios óptimos para la formación de una ciudadanía crítica, para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, y, además, constituyen una pieza fundamental en la práctica docente, nos encontramos ante un tema trascendente para la consecución de una memoria democrática problematizada en la que resulta clave el período de la Transición.

Referencias bibliográficas

Ribera, B. (2023). ¿Una transición pacífica? Un análisis de la violencia política durante la transición desde el caso valenciano”. En C. Fuertes Muñoz, y D. Parra Monserrat (coord.), *La España reciente 8c. 1931-c. 1982). Actualización para una educación crítica* (pp. 213-226). Universitat de València.

Bueno Urritzelki, M., y Arcocha Mendinueta, E. (2020). La transición española: ¿qué sabe el alumnado de 1º de bachillerato? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 38, 39-60. 10.7302/dces.38.13700

Del Río Cañedo, L. (2010). *Las vitrinas de la nación. Los museos del Instituto Nacional de Antropología e Historia*. Instituto Nacional de Antropología.

López-Facal, R., y Santidrián, V. (2011). Los “conflictos sociales candentes” en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 69, 8-20.

Martí Oltra, J. (2008). El Museu d’Història de València y la enseñanza de la historia. *Aula-Historia Social*, 2(1), 76-84.

85989

FORMACIÓN-ACCIÓN EN METODOLOGÍA DE CIENCIAS SOCIALES PARA DOCENTES DE HISTORIA EN SECUNDARIA

Joaquín Trincado

La incorporación de asignaturas de formación ciudadana y ciencias sociales en secundaria desafía a docentes que cuentan con formación en Historia y, a veces, Geografía. La necesaria flexibilidad curricular requiere innovación didáctica para poder incorporar elementos de investigación y representación de información que no siempre son estudiados en la formación universitaria.

Esta experiencia propone la formación docente en didáctica de las ciencias sociales mediante la práctica interdisciplinaria en la escuela, lo que llamamos formación-acción. Busca abordar la falta de formación en ciencias sociales proponiendo la transferencia de habilidades matemáticas a las disciplinas sociales impartidas y un aprendizaje docente desde el trabajo con estudiantes. Usando estadística y gráficos, se aborda la interdisciplina y una oportunidad para aplicar habilidades matemáticas en el análisis de problemas sociales en el estudiantado, lo que suele ser complejo.

Se presenta la experiencia del diseño y ejecución de una unidad didáctica dedicada a la desigualdad y sus respuestas estatales, elegida en tanto problema social relevante que permite utilizar la interdisciplina (Ocampo y Valencia, 2019). En una clase de último año escolar en Chile[1] se usó estadística y visualización de información acerca de estos temas, con metodologías de la asignatura de matemática en el nivel, para el siguiente objetivo del currículo: “Investigar cómo en Latinoamérica los Estados responden a desafíos sociales, como pobreza, desigualdad, crecimiento, desarrollo y diversificación productiva, aplicando conceptos económicos e información de fuentes e indicadores.” Consistió en 5 sesiones, una evaluación formativa grupal y otra sumativa individual, donde el grupo trabajó lectura, interpretación e hipótesis sobre este problema social, creando y comparando representaciones gráficas de variables y tendencias.

El estudiantado logró transferir aprendizajes, dando sentido práctico a conceptos estadísticos, como cuantiles, distribución y proporciones. La secuencia didáctica fue desde el conocimiento simple hasta la aplicación práctica, analizando primero gráficos, luego tablas sin representación visual y posteriormente diseñando un gráfico para variables de la tabla, siempre en relación a la explicación conceptual del problema social tratado.

La experiencia permitió al equipo docente la comunicación interdisciplinaria con Matemática y la oportunidad de generar estrategias didácticas ajenas a la Historia. Se aprende junto al curso a explicar e integrar la metodología cuantitativa, aprovechando la apertura disciplinar de estudiantes de secundaria. El trabajo directo con metodología cuantitativa conlleva una mayor comprensión teórica y empírica del uso de información en ciencias sociales para el docente, adentrándolo en este campo propiamente tal.

[1] Equivalente a 2º año de Bachillerato en España.

Referencias bibliográficas

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2021). *Estándares de la profesión docente. Marco para la buena enseñanza*. Ediciones del Ministerio de Educación, República de Chile.

Henríquez, R., Carmona, A., Quinteros, A., y Garrido, M. (2018). *Leer y escribir para aprender historia: secuencias para la enseñanza y el aprendizaje del pensamiento histórico*. Ediciones UC.

Pipkin, D., y Sofía, P. (2004). La formación del pensamiento social en la escuela media: factores que facilitan y obstaculizan su enseñanza. *Clio & Asociados* 8, 85-94.

Peña, D. (2006). Las Matemáticas en las Ciencias Sociales. *Encuentros Multidisciplinarios*, 23, 67-79.

Ocampo, L., y Valencia, S. (2019). Los problemas sociales relevantes: enfoque interdisciplinar para la enseñanza integrada de las ciencias sociales. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (REIDICS)*, 4, 60-75.

86164

UNA ESCUELA COMPROMETIDA CON EL SIGLO XXI: LA INTEGRACIÓN LGBTIQ+ EN EL NUEVO CURRÍCULO A TRAVÉS DE LOS ODS Y EL PERFIL COMPETENCIAL DE SALIDA

Gemma Sebares-Valle y Maica Rojo Ariza

El nuevo currículo de educación básica, que engloba la educación primaria y secundaria, está orientado al desarrollo de los ODS. Las propuestas didácticas deben considerar el perfil competencial de salida, así como los principios pedagógicos y dichas propuestas deben responder a retos de la vida real que se concretarán en las situaciones de aprendizaje, dónde se deben señalar; además de los componentes transversales, las competencias específicas de cada materia. A lo largo de este nuevo currículo encontramos numerosas referencias a la integración de género y del colectivo LGBTIQ+.

El primer lugar en el que aparecen referencias LGBTIQ+, es en relación a los “vectores”, que son las ideas centrales que deben fundamentar los temas que se tratarán en una situación de aprendizaje y los que finalmente se relacionan con los ODS. Estos deben basarse en el aprendizaje competencial, y la referencia a la integración LGBTIQ+ la encontramos en los ámbitos de Perspectiva de Género, Ciudadanía Democrática, Bienestar Emocional y Calidad de las lenguas.

En los “principios pedagógicos” también vemos reflejados aspectos LGBTIQ+, en concreto en la Perspectiva de Género, Ciudadanía Democrática, Coeducación, Educación Afectivosexual y Prevención de las Violencias. Se especifica claramente que al planificar deben crearse propuestas que fomenten un enfoque más social, relacionado directamente con aspectos LGBTIQ+. De este modo pueden y deben integrarse a nivel general aspectos sociales en otras materias, pudiendo interconectar las diferentes asignaturas con las Ciencias Sociales, siendo esta relación de materias la base del trabajo de las situaciones de aprendizaje.

Una novedad en este currículo es el perfil competencial de salida, que son todas las competencias transversales que el alumnado debe alcanzar al terminar la etapa. Estas competencias deben aparecer en todas las materias, y en lo que se refiere a su relación con aspectos LGBTIQ+ podemos destacar la Comunicación Lingüística, que pone énfasis en la comunicación para eliminar las injusticias de género o de orientación sexual y la Ciudadana, en la que debe capacitarse al alumnado a que cree una sociedad más justa, que responda a los valores democráticos.

Las Ciencias Sociales son la única materia en la que se especifica que las situaciones de aprendizaje permiten explicar problemáticas sociales actuales que tienen que ver con todos los ODS. El primero que se apunta es el de Género, en el que además destacan las desigualdades en el ámbito LGBTIQ+. Es destacable que, de las 10 competencias relacionadas con Ciencias Sociales, en 7 se mencionen aspectos de desigualdad, democracia, lucha por los derechos, conciencia ciudadana o ciudadanía activa. Concluimos que, al ser la lucha por una sociedad mejor y la creación de ciudadanos comprometidos, uno de los fundamentos teóricos de este currículo, también puede serlo la integración LGBTIQ+.

Referencias bibliográficas

Departament d'educació (2022). Decret 175/2022, de 27 setembre, d'ordenació d'ensenyaments de l'educació bàsica. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya núm. 8762, Recuperat el 10 de novembre 2022 de: <https://bit.ly/43o9pWE>

Feu, J., y Torrent, A. (2020). Aproximació al tercer impuls de renovació pedagògica, entre l'adaptació i la resistència transformadora. *Temps d'Educació*, 59, 237-259.

Huerta, R. (2021). La visibilidad como argumento educativo para el profesorado LGTB". En R. Huerta Ramón (ed.), *Profesorado LGTB* (pp. 9-20). Tirant Humanidades.

Real Decreto 217/2022 (30 de marzo de 2022), de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, 76, 41571-41789. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217>

Schey, R. (2023). Youth's Experiences of LGBTQ+-Inclusive Curriculum in a Secondary US Classroom at the Intersections of Sexuality, Gender, Race, and Class. *Equity & Excellence in Education*, 56(1-2), 72-86.

MIÉRCOLES 20 - MESA 5: aula HA1019AA, 18:00-19:30 h - Modera Roberto García-Morís

86327

PROYECTO SENTO: PATRIMONIOS CONTROVERSIALES Y PROBLEMAS ECOSOCIALES A TRAVÉS DE UNA METODOLOGÍA BASADA EN LA DIMENSIÓN AFECTIVA Y EMOCIONAL

Norberto Reyes Soto, José Ignacio Ortega Cervigón y Beatrice Borghi

Esta investigación presenta el proyecto Sento, realizado como un estudio de campo basado en el problemático origen de los pórticos de Bolonia, en el marco del proyecto EPITEC2 "Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada". El estudio reivindica la necesidad de integrar las emociones en la enseñanza de las Ciencias Sociales, y busca, por un lado, contribuir al potencial educativo de los patrimonios controversiales y los problemas ecosociales en la actualidad; y, por otro, saber cómo y en qué grado es importante la integración transversal de la dimensión afectiva y emocional en la Didáctica de las Ciencias Sociales y del Patrimonio, para la formación cívica y en valores. La metodología de investigación sigue un modelo mixto anidado concurrente desde la investigación-acción. Los primeros resultados confirman la posibilidad de integrar las emociones como una vía válida para favorecer la capacidad de empatía tanto en la formación ciudadana como en la formación inicial de profesorado.

Referencias bibliográficas

Arroyo-Mora E., Sampedro-Martín, S., Martín-Cáceres, y M. J., Cuenca-López, J. M. (2022). Controversial Heritage, Ecosocial Education and Citizenship. Connections for the Development of Heritage Education in Formal Education. En Ortega-Sánchez (ed.), *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching, Integrated Science 8* (pp. 35-52) Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-08697-7_4

Bisquerra Alzina, R., y Mateo Andrés, J. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Ser: cuadernos de educación, 91. Horsori.

Castro Fernández, B. M^a, y López Facal, R. V. (2017). La educación patrimonial al servicio de la ciudadanía. En P. Miralles, C. Gómez y R. Rodríguez (eds.), *La enseñanza de la historia en el siglo XXI. Desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática* (pp. 167-188). EDITUM.

Cuenca-López, J. M., y Estepa-Giménez, J. (2017). Educación patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía. *MIDAS*, 8. <https://doi.org/10.4000/midas.1173>

Domínguez Almansa, A., y Riveiro Rodríguez, T. (2017). Lo emocional y lo racional en la enseñanza de las ciencias sociales. En R. López Facal, P. Miralles Martínez, J. Prats Cuevas, y C. J. Gómez Carrasco (eds.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 49-66). Graó.

86152

TRABAJAR EL EXILIO ESPAÑOL EN EL SUR DE FRANCIA: UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA EN BACHILLERATO

Juan Vicente Morales Pérez, y Néstor Banderas Navarro

El escaso tratamiento efectivo de la historia reciente de España en las aulas españolas, atendiendo a diferentes investigaciones sobre el tema, ha animado a diferentes docentes y centros educativos a llevar a cabo acciones formativas centradas en el profesorado y en el alumnado para trabajar cuestiones como la represión, el exilio o la memoria democrática. Todo ello ha sido promovido en los últimos años por el impulso memorialista, no solo desde la esfera social (movimientos sociales de recuperación de la memoria), sino también por la aprobación de diferentes

leyes a nivel estatal (Ley 52/2007, de 26 de diciembre) y autonómica (Ley 14/2017, de 10 de noviembre) que han ofrecido un sostén económico a este tipo de experiencias.

En esta comunicación analizaremos en concreto la experiencia desarrollada por medio de un proyecto realizado al calor de los proyectos Erasmus + provenientes de fondos europeos comunitarios en los centros educativos de enseñanza media. Esta experiencia ha partido de una formación autogestionada en el IES Clot del Moro (Sagunt) llevada a cabo por el Departamento de Geografía e Historia durante los cursos 2021-2022 y 2022-2023. Se generó un Seminario de Memoria Democrática coordinado por un miembro del departamento diferente en cada anualidad y a través de este se organizó el proyecto, se coordinaron las actuaciones en el aula y se llevaron a cabo ponencias por parte de especialistas de reconocido prestigio en el campo de la historia oral, la gestión de la memoria a nivel público y la historia reciente. El objetivo de estas sesiones de formación fueron los docentes pero también el alumnado de Secundaria y bachillerato, con lo que se puede definir como una formación intergeneracional. A partir de la experiencia del primer año, se diseñó la visita a los lugares de memoria del sureste francés, vinculados con el exilio y la Retirada en 1939.

Esta segunda parte del proyecto constó de dos fases: una primera dedicada a la formación del profesorado y enmarcada en el modelo denominado Job Shadowing, en la que dos docentes se formaron visitando centros para conocer el trabajo de la memoria democrática en institutos franceses (Licée Pablo Picasso, Perpignan) así como los recursos y espacios didácticos disponibles para el aprendizaje de este periodo; y una segunda, destinada a realizar una estancia con alumnado de 1.º de bachillerato para dar a conocer estos lugares y reflexionar sobre cuestiones clave como la gestión de la memoria, las trayectorias vitales de los exiliados y los campos de concentración.

Más allá de estas dos fases, se desarrolló una tercera en que docentes y alumnos/as franceses, que habían acogido al alumnado valenciano en la segunda fase, se desplazaron a València con el fin de conocer los lugares de memoria y el trabajo realizado sobre estos temas en nuestro centro. Para ello, se desarrollaron actividades como la visita a València durante la época de la Guerra Civil y el franquismo, así como el recorrido por trincheras en Sagunt.

El objetivo de este proyecto es mantenerlo para poder desarrollar en cursos posteriores esta actividad y mantener los vínculos con el instituto francés para, de forma colaborativa, compartir el trabajo realizado en esta línea.

86138

¿CÓMO AFRONTAR LOS DESAFÍOS DEL MUNDO ONLINE? DESDE UNA CIUDADANÍA DIGITAL A UNA CIUDADANÍA CRÍTICA POSTDIGITAL

Andrés Soto Yonhson, Neus González Monfort y Gustavo González Valencia

El número de usuarios de Internet y de redes sociales ha ido en aumento año tras año. La progresiva integración entre el mundo offline con el online ha planteado desafíos complejos de abordar para el profesorado, ya que han tenido escasa formación sobre cómo hacer frente a las problemáticas que emergen en el contexto actual.

Así, diversas investigaciones han demostrado que predominantemente se comprende educación para la ciudadanía digital como el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan al estudiantado ser usuarios activos, eficientes y respetuosos en el mundo virtual. Como consecuencia, se han omitido las experiencias y las formas de participación que ya han desarrollado los jóvenes offline-online. Además, se han ignorado los debates de la educación ciudadana y se ha excluido su dimensión política. A lo anterior se suma que se ha promovido una aproximación a las tecnologías como neutrales y genéricas. Por último, escasamente se ha concentrado el impacto de las representaciones sociales del profesorado y del alumnado sobre la ciudadanía digital en la enseñanza y el aprendizaje.

Considerando este contexto, el objetivo de la presente comunicación es proponer los aspectos claves que deberían ser considerados en la formación docente al abordar las problemáticas del contexto postdigital.

Para ello, se analizaron los resultados de estudios teóricos y empíricos realizados entre los años 2004 y el 2023 en la base de datos Scopus y Scielo, a partir de una categoría de análisis: conceptualizaciones sobre la ciudadanía digital. Los resultados del análisis dieron cuenta de cuatro tipos: ciudadanía digital normativa, ciudadanía digital participativa, ciudadanía digital crítica y ciudadanía crítica postdigital.

A partir del análisis de los tipos de ciudadanía y considerando los desafíos del contexto postdigital, se propone la necesidad de fomentar una formación docente que desarrolle una Educación para la ciudadanía crítica postdigital. Esta se caracteriza por ser dinámica, flexible, interseccional y multiescalar. Las dimensiones anteriores se expresan en sus aspectos claves, como son: comprender críticamente y politizar las relaciones y las influencias entre las tecnologías y los ciudadanos; promover la agencia, el compromiso y la transformación de los individuos y las colectividades; valorar los contextos donde se sitúan los aprendizajes ciudadanos; reconocer a las personas como sujetos activos, por lo que impulsa la alfabetización crítica y el activismo político; enfatizar lo económico, ya que es importante lidiar con los desafíos impuestos por el capitalismo de vigilancia y los discursos que lo sustentan.

Referencias bibliográficas

- Choi, M. (2016). A Concept Analysis of Digital Citizenship for Democratic Citizenship Education in the Internet Age. *Theory & Research in Social Education*, 44(4), 565-607.
- Emejulu, A., y McGregor, C. (2019). Towards a radical digital citizenship in digital education. *Critical Studies in Education*, 60(1), 131-147.
- Garcia, A., McGrew, S., Mirra, N., Tynes, B., y Kahne, J. (2021). Rethinking Digital Citizenship: Learning About Media, Literacy, and Race in Turbulent Times. En C. Lee, G. White, y D. Dong (eds.), *Educating for Civic Reasoning and Discourse. Committee on Civic Reasoning and Discourse* (pp. 319-352). National Academy of Education.
- McGillivray, D., McPherson, G., Jones, J., y McCandlish, A. (2016). Young people, digital media making and critical digital citizenship. *Leisure Studies*, 35(6), 724-738.
- Örtengren, A. (2023). Philosophical underpinnings of digital citizenship through a postdigital lens: Implications for teacher educators' professional digital competence. *Education and Information Technologies*, 7, 1-33.

86136

¿CÓMO APROXIMARSE A LAS EXPERIENCIAS AFECTIVAS DEL ESTUDIANTADO DE SECUNDARIA AL TRABAJAR HISTORIAS DIFÍCILES EN EL AULA? UN ESTUDIO DE CASO

Andrés Soto Yonhson y María Soledad Jimenez

Es común que en las clases de Historia sean abordados contextos históricos violentos. Diversas investigaciones han demostrado que estos pasados producen diversas reacciones emocionales en el aula. A pesar del protagonismo que tienen las emociones al tratar historias difíciles, los docentes han tenido una formación universitaria deficitaria sobre cómo comprenderlas y abordarlas. Como consecuencia, es común que el profesorado las evite, las omita y las considere un obstáculo para el desarrollo de los aprendizajes. Así, las potencialidades educativas de las emociones son raramente consideradas.

Considerando la escasa formación docente sobre el rol de las emociones en los procesos educativos, en el marco de una investigación asociativa en Chile, se implementó en dos cursos de educación secundaria, compuestos por estudiantes de 15 a 16 años, un trayecto que planteaba una aproximación a la dictadura chilena a través de múltiples documentos históricos.

A partir del pilotaje mencionado, se realizó un estudio cualitativo de carácter exploratorio que tuvo como objetivo caracterizar las dimensiones que estructuran las afectaciones que experimenta el alumnado al trabajar con documentos históricos creados durante la dictadura. Para concretar lo anterior, se analizaron, considerando la teoría fundamentada, 152 respuestas desarrolladas a partir de la pregunta "¿qué emociones te produce el documento histórico? ¿Por qué?". Esta última fue respondida por cada estudiante con cuatro documentos distintos (sonoro, audiovisual, visual y escrito).

Los resultados demuestran que el estudiantado, al encontrarse con los documentos históricos creados durante la dictadura, experimenta una multiplicidad de emociones (rabia, pena, miedo, tranquilidad y orgullo). Estas experiencias afectivas se estructuran a partir de cuatro dimensiones. En primer lugar, el pasado de los jóvenes influye en los elementos presentes en los documentos que los afectan. Segundo, los documentos históricos creados en contextos marcados por la violencia y el trauma provocan que el alumnado humanice a los sujetos históricos. Tercero, es importante la construcción de un contexto educativo reconozca y visibilice las emociones. Finalmente, las experiencias afectivas más que desincentivar el aprendizaje histórico produjeron distintos movimientos, los que fueron categorizados como: concientización, curiosidad histórica, aproximación ética, empatía, reflexión y relación pasado-presente.

Los resultados de la presente investigación pueden ser un aporte a la formación docente, ya que nos plantean el desafío de considerar la educación histórica como racional y emocional, y, al mismo tiempo, nos entregan pistas sobre qué dimensiones podrían ser consideradas y trabajadas en las aulas cuando el estudiantado experimenta afectaciones al abordar historias difíciles.

Referencias bibliográficas

- Gross, M., y Terra, L. (2018). Introduction: What Makes Difficult History Difficult? En M. Gross, y L. Terra (eds), *Teaching and Learning the Difficult Past* (pp. 1-8). Routledge.
- Goldberg, T. (2017). Between Trauma and Perpetration: Psychoanalytical and Social Psychological Perspectives on Difficult Histories in the Israeli Context. *Theory & Research in Social Education*. 10.1080/00933104.2016.1270866
- Sheppard, M., Katz, D., y Grosland, T. (2015). Conceptualizing Emotions in Social Studies Education. *Theory & Research in Social Education*. 43(2). 147-178. <https://doi.org/10.1080/00933104.2015.1034391>

Zembylas, M. (2014). Theorizing "Difficult Knowledge" in the Aftermath of the "Affective Turn": Implications for Curriculum and Pedagogy in Handling Traumatic Representations. *Curriculum Inquiry*, 44(3), 390-412. <https://doi.org/10.1111/curi.12051>

Zembylas, M. (2007). Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 355-367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.002>

85896

HISTORIA DEL ARTE Y DIDÁCTICA: LA REPRESENTACIÓN DE LA MUJER EN LOS GRABADOS DE FRANCISCO DE GOYA COMO RECURSO DEL PROFESORADO DE BACHILLERATO PARA FOMENTAR LA COEDUCACIÓN

José Luis Bolívar Fernández

Con la llegada a las aulas de la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, la figura de la mujer y su aportación a la Historia y la Historia del Arte ha alcanzado una nueva dimensión. Este hecho provoca que el profesorado deba, no solo formarse en cuestiones relacionadas con la igualdad, sino también las vinculadas con el género y las relaciones que este conlleva. Esta propuesta tiene como objetivo dotar a los docentes de Bachillerato de las asignaturas de Historia de España e Historia del Arte de una serie de recursos histórico-artísticos que sirvan como ejemplo para presentar estas temáticas a su alumnado, y así alcanzar las metas que marcan los saberes básicos incluidos en el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.

Para ello, en primer lugar, se procederá a rastrear todos los saberes básicos compendiados en el Real Decreto mencionado en busca de todas las referencias a la mujer, el género y, por supuesto, al trabajo del género femenino y sus relaciones con el resto de su entorno. Una vez realizada esta búsqueda inicial, y partiendo de los estudios de la profesora María del Mar Venegas Medina acerca de la formación de profesionales de la educación en pos de la coeducación y educación afectivo-sexual, pasaremos a seleccionar una serie de grabados de Francisco de Goya y Lucientes que ayuden a ejemplificar y desarrollar algunas de las ideas consideradas como logros por la actual ley de educación.

Aunque bien es cierto que la figura de la mujer y su contexto en el siglo XVIII a través de la obra de Goya ya han sido trabajados en varias publicaciones especializadas, a día de hoy no encontramos apenas publicaciones que acerquen estos aspectos a los docentes de Bachillerato de una manera especializada y acorde a la nueva legislación, y mucho menos con el fin de promover una coeducación entre menores mediante los grabados del artista.

El principal resultado de nuestra propuesta sería, por tanto, una batería de recursos educativos constituida por grabados y textos -principalmente cartas- que servirían como herramienta para que los docentes afianzasen y lograsen la adquisición de los saberes básicos y, por consecuencia, parte de las competencias específicas de las asignaturas seleccionadas. A su vez, buscamos desarrollar una metodología de estudio de la figura de la mujer que los docentes puedan adaptar a otras figuras artísticas que se recogen en el currículum educativo. Por último, también se lograría hacer una revisión actualizada del tema, atendiendo a las necesidades de un profesorado que necesita especializarse en alguno o varios aspectos de los discutidos en la propuesta.

Referencias bibliográficas

Antigüedad del Castillo, M. D. (2010). Goya y la génesis de un nuevo modelo femenino durante la Guerra de la Independencia. *Història moderna i contemporània (HMiC)*, 8, 8-24. ISSN 1696-4403.

Calvo Serraller, F. (2001). *Goya, la imagen de la mujer*. Fundación Amigos del Museo del Prado.

Moya Otero, J., y Luengo Horcajo, F. (2021). *Educación para el siglo XXI. Reformas y mejoras: LOMLOE, de la norma al aula*. Anaya. ISBN: 978-84-698-8490-4

Seseña, N. (2004). *Goya y las mujeres*. Editorial Santillana.

Venegas Medina, M. M. (2021). Educación Afectivosexual y Sociología de la Educación en la formación de profesionales de la Educación. En A. Trinidad Requena, F. Fernández Castaño, J. F. Bejarano Bella, y M. J. Santiago Segura (eds.), *La educación desde la sociología. Comunidad, familia y escuela* (pp. 224-245). Tecnos.

85909

LA PRESENCIA Y EL TRATAMIENTO DE LAS MUJERES EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: OPORTUNIDADES Y DESAFÍOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Carmen Díaz-Lara, Diego Miguel-Revilla y María Sánchez-Agustí

La reciente modificación de la ley educativa brinda una oportunidad para examinar la integración de las mujeres en la enseñanza de Historia en la etapa de Educación Secundaria. Aunque la historiografía ha subrayado la relevancia de

las mujeres en la Historia, han sido señalados ciertos desfases en su inclusión en los programas educativos (Sánchez Ibáñez y Millares Martínez, 2014). Es crucial determinar si los programas actuales han superado la visión tradicional que marginaba el rol femenino (Levstik y Barton, 1997; Woyshner, 2002) para proporcionar una comprensión más inclusiva y realista de la Historia.

Por ello, este estudio analiza el tratamiento de las mujeres en el currículo de la LOMLOE de Educación Secundaria para las asignaturas de Historia. Concretamente, se busca identificar su presencia y ausencia en los cursos de la etapa, cómo se incorporan en los saberes básicos y si hay diferencias en el enfoque entre la ESO y Bachillerato. Todo ello con el propósito de reflexionar sobre su impacto en la formación de futuros docentes. Para lograr estos objetivos, la investigación se ha basado en un análisis de la legislación derivada de la LOMLOE. La información obtenida se ha procesado usando un análisis cualitativo, utilizando una parrilla de vaciado y categorías específicas.

El análisis revela un tratamiento marginal de las mujeres en el currículo. Las referencias son genéricas y desvinculadas de contextos históricos claros, dejando a los educadores sin orientación adecuada para su integración efectiva en el aula. Además, no se detectan grandes diferencias entre el currículo nacional y autonómico de Castilla y León. Todo ello sugiere que el currículo presenta una perspectiva histórica poco integradora, la cual no ha llegado a incluir de manera efectiva los avances de la historiografía.

Desde la formación inicial del profesorado, este panorama presenta varios retos y oportunidades. El enfoque actual podría perpetuar una visión limitada de la Historia en futuros docentes. Sin embargo, también ofrece la posibilidad de reforzar la perspectiva de género en la formación inicial, brindando alternativas y nuevos enfoques (Rausell Guillot y Valls Montes, 2021). Es fundamental la determinación del profesorado en formación para asegurar una enseñanza inclusiva (Díez Bedmar y Fernández Valencia, 2019). Por ello, revisar el currículo se convierte en un paso esencial para identificar deficiencias y posibilidades que la normativa presenta.

Referencias bibliográficas

Díez Bedmar, M. C., y Fernández Valencia, A. (2019). Enseñanza de las Ciencias Sociales con perspectiva de género. *Clío. History and History Teaching*, 45, 1–10.

Felipe, J. (2015). Género y sexualidad: desafíos actuales para la formación del profesorado. En A. M. Hernández Carretero et al. (eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 375–382). Universidad de Extremadura: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS).

Levstik, L., y Barton, K. (1997). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. Lawrence Erlbaum Associates.

Rausell Guillot, H., y Valls Montes, R. (2021). Género y formación del profesorado. Propuestas del profesorado en formación para introducir a las mujeres en el currículo de Ciencias Sociales. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 35(1), 109–126.

Sánchez Ibáñez, R., y Millares Martínez, P. (2014). Pensar a las mujeres en la historia y enseñar su historia en las aulas: estado de la cuestión y retos de futuro. *En Tempo e Argumento*, 6(11), 278–298. State University of Santa Catarina.

Woyshner, C. (2002). Political history as women's history: Toward a more inclusive curriculum? *Theory and Research in Social Education*, 30(3), 354–380.

86177

EDUCACIÓN GEOGRÁFICA Y COMPETENCIAS DIGITALES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS ODS EN EL TERRITORIO

Ondrej Kratochvíl

En los últimos años, las tecnologías digitales se han vuelto indispensables para la sociedad. Este hecho afecta directamente la manera de ser, actuar, decidir, comunicar o colaborar de todos los agentes sociales y la comunidad educativa debe adaptarse al rápido desarrollo tecnológico, impulsando una transformación en la educación para que el alumnado esté preparado para este mundo actual dinámico y cambiante. Este proceso renovador de la evolución en el ámbito educativo requiere un debate abierto y una reflexión profunda sobre el papel del personal docente y sus tareas enfocándolos desde una perspectiva nueva.

El presente trabajo, analiza el potencial de las Tecnologías de Información Geográfica (TIG) en el ámbito educativo para la adquisición de las competencias digitales y geográficas, que capaciten al alumnado a resolver de manera sostenible los problemas locales con impactos globales. La reflexión aquí planteada tiene sus inicios en los buenos resultados obtenidos en dos proyectos europeos Erasmus+ (INPAD y MyGEO). Pero adquiere especial relevancia su aplicación en el contexto educativo actual.

La LOMLOE plantea como prioritario la adquisición tanto de competencias específicas como de competencias transversales. En concreto, dentro de las competencias transversales, definidas tanto por la LOMLOE como por el Marco Europeo, se encuentra la Competencia Digital como una competencia clave. Esta se refiere al uso seguro, saludable, sostenible, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, así como en la interacción con el trabajo y la participación en la sociedad. En paralelo, la LOMLOE incorpora la educación en desarrollo sostenible en el currículo, respondiendo así a las necesidades actuales de la sociedad con el fin de erradicar las desigualdades, proteger el planeta y mejorar el bienestar de sus habitantes.

Es por ello que en esta comunicación se analiza el papel de la geografía como área del saber clave para la implementación de los ODS mediante de la educación del desarrollo sostenible activa, aprovechando las dos vertientes principales de esa ciencia – física y humana – que pueden proporcionar respuestas a las inquietudes de carácter social o medioambiental, aprovechando que varios ODS tienen una clara naturaleza espacial, siendo así idóneos para que estén abordados desde la geografía.

Referencias bibliográficas

De Miguel González, R. (2021). Geographical and geospatial competences from school education to higher education: the contribution of international journals and EUROGEO in the international projects. *J-READING Journal of Research and Didactics in Geography*, 2.

Vuorikari Rina, R., et al. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens-With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Joint Research Centre.

JUEVES 21 - MESA 12: aula HA1121AA, 11:00-12:30 h - Modera Elisa Navarro-Medina

86350

**¿INTERCULTURALIDAD? VARIANTES REPRESENTACIONALES SOBRE LA INTERCULTURALIDAD
AUTOCONTENIDA EN EL DISCURSO DE ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA EN HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIA
SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO, CHILE: PELIGROS, LÍMITES Y DESAFÍOS DE LA
INTERCULTURALIDAD**

Mauricio Figueroa

Diversos debates han propiciado en los últimos treinta años en Chile la elaboración cada vez mayor de programas educativos con pertinencia intercultural, orientados a atender a la diversidad de estudiantes que interactúan en el sistema escolar (Catalán, 2016; Castillo y Santa-Cruz, 2018). Estas propuestas se enmarcan en el contexto del creciente flujo migratorio (Pavez, 2012; Riedemann & Stefoni, 2015), las demandas de diversos movimientos sociales y la emergencia de una serie de leyes y reformas cuya finalidad declarada es garantizar una educación pública inclusiva y de calidad (Educación, 2020). Sin embargo, afirmaciones como estas se tensionan con investigaciones que concluyen que la mayor parte de las comunidades educativas tienen representaciones diversas sobre prácticas interculturales (Catalán R., 2016; Catalán R., 2019) además de escenificarse el discurso intercultural como un dispositivo pedagógico de etnicidad (Lepe-Carrion, 2018). En este contexto, esta investigación explora las variantes representacionales sobre la interculturalidad contenida en el discurso de una muestra de estudiantes que cursan la formación inicial docente en la carrera de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencia Sociales de la Universidad Católica de Temuco, Chile.

Esta investigación cualitativa se basa en el método de análisis crítico del discurso (ACD) propuesto por Wodak Ruth (2013) para el análisis de encuestas, entrevistas estructuradas y grupos focales (Hamui & Varela, 2013). A partir de esto, se discuten las “representaciones” (Wodak Ruth, 2013) o visiones autocontenidas que median las concepciones de la formación inicial docente sobre la interculturalidad. Finalmente, se analiza y discute las concepciones, límites y efectos que dichas representaciones suscitan en la invisibilización de prácticas racistas dentro de espacios escolares.

Referencias bibliográficas

Catalán, R. (2016). *Educación intercultural y representaciones de lo étnico en Chile. Etnografía en un establecimiento secundario en contexto urbano*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Educación, M. d. (07 de 12 de 2020). Sitio Web Mineduc. Obtenido de Sitio Web Mineduc: <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/plan-de-mejoramiento-educativo-pme>

Pavez, I. (2012). Inmigración y racismo: experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. Si Somos Americanos. *Revista de Estudios transfronterizos*, 75–99.

Riedemann, A., y Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Revista Latinoamericana*, 4(42), 191-216.

Wodak Ruth, F. J. (2013). Análisis crítico del Discurso según el enfoque Histórico: la construcción de identidad(es) latinoamericana(s) en la Misión de Naciones Unidas en Haití (2004-2005). En M. Canales, *La escucha de la escucha* (p. 190). LOM.

86140

ANÁLISIS CUALITATIVO DE GRUPO FOCAL CON ALUMNOS DE MÁSTER DE PROFESORADO SOBRE EL PENSAMIENTO HISTÓRICO

Pedro Miralles Sánchez

El objetivo de la investigación es analizar con un método cualitativo un grupo focal realizado con alumnos del máster de profesorado evaluando la implementación de sus unidades didácticas sobre pensamiento histórico. En resumen, los participantes discuten diferentes aspectos relacionados con la enseñanza de la historia, como la falta de experiencia previa con el pensamiento histórico, la importancia de adaptar la metodología a cada grupo de estudiantes y la necesidad de seleccionar los temas más relevantes del currículo. También se menciona la importancia de contextualizar la historia y formar ciudadanos críticos. En general, los participantes están satisfechos con sus intervenciones, aunque reconocen que algunos cambios podrían hacerse. Además, el hablante destaca la importancia de trabajar temas como la memoria democrática y cómo abordarlos de manera adecuada en el aula.

En primer lugar, se habla sobre el pensamiento histórico y la falta de experiencia previa de los estudiantes con este enfoque. Luego se discute la importancia de los métodos activos de aprendizaje y las diferentes experiencias de los estudiantes dando clases. Se destaca la evolución de la enseñanza de la historia, pasando de ser más teórica y memorística a involucrar más a los estudiantes. También se analiza la efectividad de las unidades didácticas implementadas por los estudiantes durante sus prácticas y los cambios que harían a sus intervenciones. Se resalta la importancia de adaptar la metodología a cada grupo de estudiantes. Asimismo, se debate sobre la conveniencia de reducir el contenido curricular y seleccionar los temas más relevantes. Finalmente, se relaciona el enfoque del pensamiento histórico con la formación de ciudadanos críticos y la importancia de contextualizar la historia para lograr un aprendizaje significativo.

Referencias bibliográficas

Domínguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Graó.

Gestsdóttir, S. M., van Boxtel, C., y van Drie, J. (2018). Teaching historical thinking and reasoning: Construction of an observation instrument. *British Educational Research Journal*, 44(6), 960-981. <https://doi.org/10.1002/berj.3471>

Sáiz Serrano, J., y Gómez Carrasco, C. J. (2016). Investigar pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 175-190. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/reifop/article/view/206701>

Seixas, P., y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson College Indigenous.

Van Boxtel, C., van Drie, J., y Stoel, G. (2020). Improving Teachers' Proficiency in Teaching Historical Thinking. En C. W. Berg, y T. M. Christou (eds.), *The Palgrave Handbook of History and Social Studies Education* (pp. 97-117). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-37210-1_5

86175

DEL OBJETO REAL AL OBJETO DIGITAL. EL MÉTODO Y LAS NECESIDADES DEL PROFESORADO ANTE LOS RETOS DEL AULA

Elvira Barriga Ubed y Judit Sabido Codina

En este texto se presenta el proyecto ObjectLab-UB: realidades confluentes para el aprendizaje de las Ciencias Sociales mediante el patrimonio digital objetual en la Educación Secundaria (AS017658). El proyecto que presentamos parte de metodologías de análisis de las Ciencias Sociales mediante el uso de fuentes objetuales que han sido modelizadas digitalmente con técnicas fotogramétricas y trasladadas a repositorios virtuales -sketchfab-; todo con el fin de plantear temas fundamentales de la formación humanística existentes en los ejes curriculares actuales. Por ello, la creación del laboratorio virtual-objetual (ObjectLab-UB) pretende establecer una interrelación entre los objetos y los contenidos del currículo de educación secundaria obligatoria, desarrollando entre el alumnado un pensamiento histórico y crítico en la construcción del conocimiento.

El salto cualitativo que supone pasar de la bidimensionalidad a la tridimensionalidad nos acerca a un nuevo escenario educativo, muy necesario después de las carencias detectadas en tiempos pandémicos. Los objetos digitalizados en

3D pueden incorporarse a la didáctica del arte o de la historia devolviendo al hecho histórico algo de la realidad que se pierde en las abstracciones de los libros de texto. No debe perderse de vista que las imágenes digitalizadas en 3D establecen códigos de comunicación fáciles y sencillos de comprender por todos ya que reducen la distancia entre el elemento capturado y la representación digital, como consecuencia de su gran realismo (Marchante et al., 2017). Se puede afirmar, pues, que el patrimonio cultural objetual, las TIC y la didáctica de las Ciencias Sociales (pilares de este proyecto) forman un triángulo simbiótico que adecuadamente aprovechado pueden tener efectos altamente positivos en el proceso de aprendizaje, estableciendo un puente de unión entre el objeto, la tecnología y la Historia.

Por todo lo expuesto, el proyecto de investigación que presentamos pivota entre los métodos de análisis de la didáctica del objeto (Santacana y Llonch, 2021) y de otras metodologías propias de los programas y sistemas digitales (Pérez, 2015; Tejada, 2004; Tejedor, 2000), con el fin de dotar al profesorado de un laboratorio virtual conformado por objetos mediante los cuales llevar al aula de secundaria los saberes curriculares.

Referencias bibliográficas

Marchante, A., López-Mencheró, V. M., y Ramiro, R. (2017). La fotogrametría: recurso didáctico para las aulas de historia. En P. Sanz, J. M. Molero, y D. Rodríguez (eds.), *La Historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en educación secundaria* (pp. 257-274). Editorial Mileno.

Pérez, R. (2015). ¿Quo vadis, evaluación? Reflexiones pedagógicas en torno a un tema tan manido como relevante. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 13-30. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.1.239381>

Santacana, J., y Llonch, N. (2021). *Fare storia con gli oggetti. Metodi e percorsi didattici per bambini e adolescenti*. Carocci editore.

Tejada, J. (2004). *La evaluación de programas*. Cifo.

Tejedor, F. J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista Investigación Educativa*, 18, 319-339. <https://revistas.um.es/rie/article/view/121021>

86139

EDUCACIÓN GEOGRÁFICA PARA EL CAMBIO DE PARADIGMA ESPACIAL: ESTUDIO DE CASO DE GEOCHICAS (HUESCA)

María Sebastián López y Lorenzo Mur Sangrá

La educación geográfica, y en particular, la educación geográfica para una ciudadanía digital, apuesta por la innovación y por prácticas que respondan a los retos del siglo XXI, incluido el cumplimiento de la Agenda 2030. En este sentido, la enseñanza de la geografía implica el diseño de propuestas didácticas que permitan abordar dominios cognitivos relacionados con el conocer, aplicar y razonar, que contribuyen a la adquisición del pensamiento espacial, del pensamiento geográfico y de la ciudadanía espacial.

Bajo estas premisas, la cartografía colaborativa se postula como una óptima estrategia que permite desarrollar situaciones de aprendizaje a profesores y alumnos con las que abordar todas estas competencias, ya que desarrolla todo el proceso cognitivo de análisis, visualización e interpretación de realidades, a la vez que enfatiza a los alumnos como agentes activos tanto en la recogida de información como en la toma de decisiones posteriores, capacitándoles para ser agentes de cambio a escala local (mayoritariamente), pero con repercusiones globales.

La comunicación aquí presentada muestra un caso de estudio de enseñanza de la geografía cuyo objetivo prioritario es el de promover la educación para la ciudadanía espacial a través del mapeo colaborativo. En concreto los estudiantes de Secundaria del Instituto Ramón y Cajal de Huesca han sido capaces de representar contextos locales –Mapa de las Calles de las mujeres de Huesca– desde la perspectiva de retos globales, como las ciudades y comunidades sostenibles y el equilibrio de género.

La experiencia se desarrolló en el IES Ramón y Cajal de Huesca, en colaboración con el Departamento de Didácticas Específicas de la Universidad de Zaragoza y el grupo GeochicasOSM, fue abordada entre los meses de febrero y marzo de 2022 en un total de 14 sesiones distribuidas entre la materia de Ciencias Sociales y Educación para la Ciudadanía de 3º de la ESO impartidas por el docente Lorenzo Mur Sangrá.

Son dos los principales resultados de dicho proyecto: (i) el mapa de las calles de las mujeres de Huesca, el cual muestra una realidad evidente: la mayoría del callejero oscense está basado en personajes históricos masculinos dedicados a la política o a la profesión militar. Los escasos ejemplos de mujeres se refieren principalmente a Vírgenes o mujeres de vida religiosa y representan el 16% de calles con nombres de personajes históricos relevantes para la ciudad; (ii) la elaboración un dossier de propuestas realizadas por el alumnado del IES para una mayor equidad en el callejero de la ciudad, que fue entregado al Ayuntamiento de Huesca. En dicho informe, se pedía entre otras, la inclusión de la pintora María Cruz Sarvisé en el callejero oscense, petición que ha sido aprobada por parte del Pleno del Ayuntamiento, para su inmediata aplicación.

Referencias bibliográficas

De Miguel González, R., Sebastián-López, M. (2022). Education on sustainable development goals: geographical perspectives for gender equality in sustainable cities and communities. *Sustainability*, 14(7), 4042. MDPI AG. <https://doi.org/10.3390/su14074042>

González, M. (2021). Geochicas, Improving How Open Mapping Represents the World. In *Proceedings of the 2021 IEEE International Geoscience and Remote Sensing Symposium IGARSS*, Brussels, Belgium, 11–16 July 2021; IEEE: Piscataway, NJ, USA: 40–42.

Kidman, G., Chang, C., y Wi, A. (2020). Defining education for sustainability. A theoretical framework. En C. IChang, G. Kidman, y A. Wi (eds.), *Teaching and Learning of Education for Sustainability* (pp. 1–14). Routledge.

Sebastián López, M., Kratochvíl, O., y De Miguel González, R. (2023). Geographic Education and Spatial Citizenship: Collaborative Mapping for Learning the Local Environment in a Global Context. En A. Klonari, M. L. De Lázaro y Torres, y A. Kizos (eds), *Re-visioning Geography. Key Challenges in Geography*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-40747-5_10

86182

ESTRATEGIAS DE LA LITERACIDAD CRÍTICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO

Daniela Cartes Pinto, Mauricio Figueroa Sepúlveda y Alexis Sanhueza Rodríguez

El siguiente estudio se enmarca en un proyecto que busca fortalecer las estrategias de enseñanza aprendizaje en el ámbito de la Formación Inicial Docente (FID). El problema surge por la escasa comprensión de textos en la FID. Para ello se propone incorporar elementos de la literacidad crítica (en adelante LC). La LC, ha sido ampliamente reconocida como una actividad indispensable para identificar y producir aprendizajes profundos, pero, además, para tratar y utilizar la información para comprender la realidad y participar en su mejoramiento (Huarca, 2022; Rovira y López, 2017). Para el caso chileno, las investigaciones de Concha et. al (2013), Neira et. al (2015), Navarro et. al (2020), Urzúa et. al. (2021), indican que desde hace una década las competencias de comprensión de textos no se alcanzan al finalizar la etapa escolar e impactan directamente en los primeros años de la formación universitaria, lo cual impacta en la FID y su posterior desempeño en contextos escolares. Por consiguiente, proponemos evaluar el impacto de estrategias de enseñanza-aprendizaje basadas en la literacidad crítica que favorezca el desarrollo de la comunicación oral, escrita en estudiantes de FID de la Universidad Católica de Temuco (en adelante UCT). La LC tiene una orientación sociocultural de la comprensión de textos, cuyo enfoque consiste en un conjunto de prácticas que se configuran como método/estrategias de análisis que permite abordar a nivel descriptivo, inferencial e intencional de un texto (Cassany y Castellá, 2010; Tosar, 2021). El objetivo general de estudio propone evaluar el impacto de estrategias de enseñanza-aprendizaje basadas en la literacidad crítica que favorezca el desarrollo de la competencia genérica de comunicación oral, escrita y multimodal en estudiantes de primer y segundo año de formación inicial docente de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco, en términos específicos, se plantea: (i) identificar las competencias de literacidad crítica en la formación inicial para el diseño de una propuesta de estrategias desde los documentos teóricos y curriculares, nacionales e internacionales y (ii) diseñar una propuesta que favorezca el desarrollo de la competencia de literacidad crítica en la FID. La metodología empleada es cualitativa, y se basa en dimensiones que se articulan con las estrategias de la pedagogía de la pregunta (Freire, 2013), por medio de situaciones de aprendizaje en los cursos de FID. El desarrollo se realizará de manera secuencial y basadas en tareas específicas de acuerdo con los estadios de lectura y las preguntas, transformando nuestras docentes y, además, aportando a que los y las estudiantes se apropien de las preguntas para leer las líneas del texto, entre estas y detrás. Los aportes de la investigación buscan impactar en la competencia genérica de comunicación oral, escrita y multimodal del estudiantado en FID. Del mismo modo, aportará a los aspectos específicos de la didáctica de las ciencias sociales en torno al diseño de la enseñanza (foco curricular) y a la investigación docente (foco ético y aprendizaje profesional).

Referencias bibliográficas

Freire, P. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI Editores.

Rovira, Y., y López, E. (2017). La lectura en la enseñanza universitaria. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 21(3), 386-398.

Tosar, B. (2017). *Llegir la paraula i el món. Literacitat crítica en els estudis socials a l'Educació Primària* (tesis doctoral). U. Autònoma de Barcelona.

Tosar, B. (2021). *Literacidad crítica. Enseñar a leer el mundo para transformarlo a través del encuentro*. Independiente. ISBN: 9798712783144

86099

METODOLOGÍAS ACTIVAS Y COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE GEOGRAFÍA E HISTORIA EN LA UVA

José M^a Martínez-Ferreira y Diego Miguel-Revilla

La formación inicial del profesorado de secundaria constituye una de las líneas prioritarias de actuación académica para el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Valladolid, desde el año 1995.

La intervención en las asignaturas obligatorias de la especialidad de Geografía, Historia e Historia Arte del MUPES de la Universidad de Valladolid, impartidas íntegramente por profesorado del Área, aborda las necesidades como futuros docentes de Secundaria de los graduados, desde el carácter profesionalizador del curso, conciliando teoría y práctica, siguiendo un planteamiento investigador sobre nuestro propio modelo formativo.

En concreto, desde la asignatura Innovación Docente en Geografía, Historia e Historia del Arte del Máster, se desarrolla una intervención formativa con una metodología didáctica activa, de carácter práctico, basada en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), con el objetivo de fomentar una interacción apropiada entre los contenidos disciplinares con los factores pedagógico y tecnológico. Se orienta a cómo trabajar los contenidos curriculares con la finalidad de facilitar la comprensión de las Ciencias Sociales, incidiendo en cómo usar herramientas digitales, con el fin de fomentar el pensamiento crítico e histórico, sin dejar de lado la dimensión social, marcada por el fomento de la reflexión y la puesta en relación del pasado y el presente.

En las sesiones prácticas, con una orientación creativa y colaborativa, el alumnado de la asignatura diseña y desarrolla sus propias propuestas, elaborando un espacio web bajo un enfoque crítico y reflexivo destinado al alumnado de un curso específico de Educación Secundaria. Para ello deben buscar y discriminar información, utilizando y adaptando las fuentes históricas, geográficas o artísticas digitalizadas e incorporando herramientas y elementos de retroalimentación al alumnado. El enfoque dado y la orientación práctica de la asignatura, en su formación inicial como profesores de secundaria, ha conllevado una mejora en la autopercepción de su competencia digital docente, mostrando un alto grado de confianza, sobre su habilidad para hacer uso de las tecnologías con finalidad educativa para la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Así mismo, la formación recibida se ha visto proyectada, tanto en su actuación docente durante el desarrollo del Prácticum, con aplicaciones en el aula, reflejadas en las memorias de prácticas, como en propuestas de innovación docente planteadas en los Trabajos Fin de Máster realizados por alumnado de la especialidad. Es de suponer que este enfoque mantendrá su incidencia en el posterior desarrollo profesional a través de sus programaciones de aula.

Referencias bibliográficas

Colomer-Rubio, J. C. (2017). Tecnología digital y metodología docente: estrategias de trabajo a partir del modelo TPACK. En R. Martínez-Medina, R. García-Moris, y C. R. García-Ruiz (eds.), *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 365-372). Universidad de Córdoba y AUPDCS.

INTEF (2022). *Marco de referencia de la Competencia Digital Docente*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Martínez, R., López, A. B., y González, I. (2019). Valoración de las expectativas de formación en el Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria en la especialidad de Geografía e Historia. En M. J. Hortas, A. Dias, y N. De-Alba (coord.), *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica*. AUPDCS – ESE/PL.

Miguel-Revilla, D., Martínez-Ferreira, J. M., y Sánchez-Agustí, M. (2020). Assessing the digital competence of educators in social studies: An analysis in initial teacher training using the TPACK-21 model. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(2), 1-12.

85890

¿LA PRÁCTICA DOCENTE ES NEUTRAL? EL FUTURO PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA ANTE LA TOMA DE DECISIONES CURRICULARES

Arasy González Milea y Carmen Rosa García Ruiz

Repensar la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales, desde las representaciones sociales de la práctica educativa, requiere orientarla a problematizar la toma de decisiones curriculares, teniendo en cuenta el papel que tienen en ella la ideología. A tal fin, desarrollamos una investigación cualitativa de corte socio-constructivista, que analiza los cambios que se producen a partir del desarrollo de un programa formativo en Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa para el Máster en Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Los resultados iniciales indican que, si bien se ha comprendido que no existe práctica docente neutral, no se alcanza a entender la potencialidad que tiene la práctica docente en el desarrollo de competencias sociales y ciudadanas para interpretar el mundo y deconstruir discursos hegemónicos. Se refugian en una supuesta neutralidad según la cual educar no implica tomar decisiones sobre valores sociales, desde una determinada ideología, o que la práctica educativa es una práctica política. Como conclusión,

consideramos necesario que el binomio neutralidad-ideología sea el eje vertebrador de los programas formativos en Didáctica de las Ciencias Sociales, con el fin de que el futuro profesorado cuestione su práctica docente, reconozca la educación como un acto político y evolucione desde identidades docentes reproductivas a transformadoras.

Referencias bibliográficas

- Hagood, M. C. (2002). Critical literacy for whom? *Literacy Research and Instruction*, 41(3), 247-265. <https://doi.org/10.1080/19388070209558369>
- Lankshear, C., y McLaren, P. L. (Eds.). (1993). *Critical literacy: Politics, praxis and the postmodern*. State University of New York Press.
- Powell, R. (1999). *Literacy as a moral imperative: Facing the challenges of a pluralistic society*. Rowman & Littlefield.
- Sant, E. (2021). Repensar la enseñanza de las Ciencias Sociales en tiempos de cambio. *REIDICS*, 8, 23-37. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.23>
- Wineburg, S., McGrew, S., Breakstone, J., y Ortega, T. (2016). *Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning*. Stanford Digital Repository. <http://purl.stanford.edu/fv751yt5934>

85943

LA REPRESIÓN DIFERENCIAL DE LAS MUJERES EN LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA Y SU TRATAMIENTO EN LAS AULAS: UNA ASIGNATURA MÁS QUE PENDIENTE

Alba de la Cruz Redondo y Santiago Jaén Milla

Tradicionalmente la Escuela es un espejo donde se refleja la realidad social pero, además, atendiendo a su capacidad, duración y alcance se constituye como uno de los agentes más activos y relevantes de su proceso de reconstrucción. En este sentido, partiendo también del hecho de que la formación de una ciudadanía democrática es uno de los objetivos principales del sistema educativo, no podemos dejar a un lado la necesidad de conectar el conocimiento del pasado desde la objetividad de lo sucedido y la enseñanza de valores cívicos que correspondan a las libertades y Derechos Humanos fundamentales, inherentes a sociedades pacíficas.

Con todo ello, la propuesta de comunicación que presentamos constituye el análisis de una cuestión especialmente olvidada en las aulas con respecto a la Memoria Histórica y Democrática: la represión diferencial de las mujeres en la guerra civil española a través de su tratamiento en los libros de texto.

Las numerosas y recientes investigaciones sobre la existencia durante el conflicto y la posguerra de una represión sexuada con características propias, tanto físicas como psicológicas, ponen de manifiesto, al mismo tiempo, la necesidad de revisar las propuestas didácticas y los materiales desde una perspectiva de género que restituyan, de alguna forma, la invisibilidad de la mujer como sujeto histórico en general y, concretamente, en el periodo señalado.

Metodológicamente se parte del análisis de quince manuales escolares correspondientes a 2º de bachillerato de las editoriales más utilizadas en España y, concretamente, en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Además, se realiza un cuestionario de tipo mixto (cuantitativo y cualitativo) al alumnado del grado de Educación Primaria de la Universidad de Jaén, a fin de conocer las ideas preconcebidas y la formación recibida con respecto al tema planteado en este trabajo. Los resultados del análisis y las respuestas del alumnado nos servirán para formular algunas propuestas de mejora en torno a la recuperación de la Memoria histórico-democrática en clave femenina de cara a su aplicación en la formación inicial del profesorado y en su futura práctica docente.

Referencias bibliográficas

- Abad Buil, I. (2009). Las dimensiones de la “represión sexuada” durante la dictadura franquista. En J. Rodrigo, y M. A. Ruiz, *Guerra Civil, las representaciones de la violencia* (pp. 65-86). Monográfico de la Revista de Historia Jerónimo Zurita.
- Martín Chiappe, M^a L. (2019). Fosas comunes de mujeres: narrativas de la(s) violencia(s) y lugares de dignificación. Kamchatka. *Revista de análisis cultural*, 13, 271-297. 10.7203/KAM. 13.12439
- Muñoz Encinar, L. (2021). Desenterrando la represión de género: análisis de la violencia ejercida sobre las mujeres durante la Guerra Civil y la dictadura franquista en el suroeste de España. Huarte de San Juan. *Geografía e Historia*, 28, 73-100. <https://doi.org/10.48035/rhsj-gh.28.4>
- Nash, M., y Tavera, S. (2003). *El papel de las mujeres en las guerras de la Edad Antigua a la Contemporánea*. Icasa.
- Sánchez Sánchez, P. (2009). *Individuas de dudosa moral. La represión de las mujeres en Andalucía (1936-1958)*. Crítica.

85913

PERCEPCIONES DEL PROFESORADO EN ACTIVO SOBRE LA HISTORIA DE AMÉRICA ESPAÑOLA EN EL DISCURSO POLÍTICO ACTUAL

César Barba-Alonso y Delfín Ortega-Sánchez

La reciente emergencia del populismo político en el ámbito iberoamericano ha derivado en un interés discursivo por la recuperación inalterada de identidades nacionales tradicionales. A pesar de las paradojas y contradicciones mostradas en las narrativas maestras construidas, sus usos públicos son efectivos al apelar a las emociones en lugar de a la razón. Este tema controvertido es recurrente y surge en el debate público, llegando también a las aulas en forma de debate esporádico no planificado.

Sostenemos la necesidad de problematizar las narrativas hegemónicas basadas en supuestos coloniales, y de generar relatos capaces de visibilizar colectivos sociales, predominantemente excluidos y marginados, y pluralizar las sociedades históricas. A través del desarrollo de habilidades de pensamiento histórico como la multiperspectiva, la conciencia histórica o la empatía, se busca subrayar los principios de la justicia social como núcleos explicativos de la educación para una ciudadanía democrática.

En este contexto, el objetivo del presente estudio es conocer las percepciones del profesorado iberoamericano en activo sobre la Historia de América española en el discurso político actual. Con este propósito, se utilizará un diseño no experimental transversal y se realizarán análisis tanto descriptivos como inferenciales, a partir de los datos obtenidos mediante un muestreo por conveniencia y la administración de un instrumento, diseñado ad hoc, basado en las ideas expuestas en Casquete (2023).

Referencias bibliográficas

Casquete (ed.). (2023). *Vox frente a la historia*. Bookwire GmbH.

López, C. (2020). Las narrativas nacionales en la enseñanza y el aprendizaje de la historia: Una revisión sobre los libros de texto y las narrativas de los estudiantes. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 149-166. <https://doi.org/10.6018/pantarei.445731>

Ortega-Sánchez, D., y Rodríguez-Lestegás, F. (2017a). Enseñanza de la Historia, identidades culturales y Conciencia Iberoamericana en los libros de texto españoles para educación primaria. *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 279. <https://doi.org/10.5944/hme.6.2017.17131>

Ortega-Sánchez, D., y Rodríguez-Lestegás, F. (2017b). Iberoamérica en los Currículos Autonómicos de ciencias sociales de educación primaria: ¿Realidad educativa o declaración de intenciones? *Didáctica de Las Ciencias Experimentales y Sociales*, 31, 39-60. <https://doi.org/10.7203/dces.31.7946>

Plá, S. (2016). Currículo, historia y justicia social. Estudio comparativo en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 53-77. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n71/n71a03.pdf>

VIERNES 22 - MESA 14: aula HA1019AA, 09:00-10:30 h - Modera María del Consuelo Díez Bedmar

85889

EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN ANDORRA: CONCEPCIONES, EXPERIENCIA DIDÁCTICA Y VALORIZACIÓN DEL PATRIMONIO POR PARTE DEL PERSONAL GESTOR

Ares Fernández Jové, Anna Solé Llussà, Marc Ballesté Escorihuela y Cristina Yáñez de Aldecoa

Con la aprobación de la Convención de la UNESCO sobre la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural se marcó un fuerte punto de partida para el uso de la didáctica en lo que se refiere al respeto y aprecio por el patrimonio (Fontal y Ibañez-Etxeberria, 2017). En los últimos años, después de un período de configuración y posterior consolidación de la educación patrimonial como disciplina, ha incrementado la tendencia de incorporar propuestas educativas vinculadas al patrimonio en contextos formales y no formales (Jagielska-Burdul y Piotr, 2019). De todos modos, la manera de aproximarse a este patrimonio sostiene a menudo una perspectiva sesgada que no tiene en consideración su naturaleza holística (Moreno-Vera et al., 2020). Por este motivo, en el presente trabajo se ha estudiado, a través de una entrevista semiestructurada, las concepciones, la experiencia didáctica y la valorización del patrimonio del personal gestor de todos los museos y centros de interpretación de Andorra. Los resultados muestran que bien sea durante su formación o en su práctica educativa actual los gestores han estudiado o están trabajando principalmente el patrimonio de carácter material, seguido del natural, el inmaterial y el industrial. Asimismo, insisten en la necesidad de aumentar la presencia del patrimonio en las aulas y en conseguir más proyectos e iniciativas por parte de las instituciones públicas. En lo que respecta al valor del patrimonio y su didáctica, reconocen su potencial principalmente para la configuración de la identidad, la competencia ciudadana y el trabajo en valores. Es importante tener en consideración el personal gestor del patrimonio, puesto que representa un elemento clave en el vínculo entre los centros educativos y el patrimonio local. Este estudio forma parte de un

proyecto de investigación de gran envergadura que también considera otros agentes de la comunidad educativa, lo que permite comparar las concepciones, la experiencia y la valorización mencionada con la del equipo docente y el alumnado del Principado de Andorra (Ballesté, et al., 2023; Yáñez, et al., 2023).

Referencias bibliográficas

Ballesté Escorihuela, M., Fernández Jové, A., Yáñez de Aldecoa, C., y Solé-Llussà, A. (2023, en prensa). Heritage conceptions, perceptions, and learning context: research on primary and secondary schools in Andorra. *Journal of Cultural Heritage Management and Sustainable Development*.

Fontal, O., y Ibáñez, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de Educación*, 375, 184-214. 10.4438/1988-592X-RE-2016-375-340

Jagielska-Burduk, A., y Piotr, S. (2019) Council of Europe culture heritage and education policy: Preserving identity and searching for a common core? *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 22(1), 1-12. 10.6018/reifop.22.1.354641

Moreno-Vera, J. R., Ponsoda-López de Atalaya, S., López-Fernández, J. A., y Blanes-Mora, R. (2020). Holistic or traditional conceptions of heritage among early-childhood and primary trainee teachers. *Sustainability*, 12(21), 8921.

Yáñez, C., Fernández, A., Solé-Llussà, A., y Ballesté, M. (2023). Primary and Secondary Teachers' Conceptions, Perceptions and Didactic Experience about Heritage: The Case of Andorra. *Education Sciences*, 13(8), 810. MDPI AG. 10.3390/educsci13080810

86014

FRANQUISMO Y TRANSICIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO ESPAÑOL DE SECUNDARIA: UNA VISIÓN COMPARATIVA

Carlos Fuertes Muñoz y Néstor Banderas Navarro

El tratamiento educativo de la conflictiva historia “reciente” de España (Segunda República, Guerra Civil, franquismo y transición) durante el actual sistema democrático ha dado lugar a distintas investigaciones desarrolladas a partir de mediados de los años noventa del pasado siglo XX. Muy probablemente sea este el período concreto de la historia por cuyo tratamiento educativo más autores españoles se han interesado. Algo indicativo, entre otras cosas, de su centralidad en la sociedad y la cultura española durante las últimas dos décadas. Así, hoy en día disponemos de un considerable corpus de publicaciones -centrado en secundaria y bachillerato- sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de este período clave de la historia reciente de España. Una parte notable de los trabajos y sin duda los más consolidados se han centrado en el tratamiento de la España reciente en los libros de texto, aunque contamos ya con diversos trabajos que nos permiten aproximarnos a las representaciones y prácticas de profesorado y alumnado de educación secundaria y bachillerato en torno a la enseñanza de la Segunda República, la guerra civil, el franquismo y la transición.

Insertándonos dentro de estos últimos, en este trabajo pretendemos reflexionar sobre la formación inicial del profesorado de secundaria en relación con la historia de la dictadura franquista y la transición a la democracia, partiendo de la base de que algunas investigaciones han llamado la atención sobre las carencias de una insuficiente formación disciplinar inicial en este pasado conflictivo, lamentándose la inseguridad generada para su abordaje escolar, algo reforzado por las paralelas carencias en la formación didáctica para la enseñanza específica de temas históricos conflictivos.

Así, llevamos a cabo un análisis sistemático de los planes de estudio del Grado en Historia de las universidades públicas españolas, a fin de valorar comparativamente la presencia del franquismo y la transición en la formación actual de los futuros docentes de secundaria, analizando cuestiones como la presencia/ausencia, obligatoriedad/optatividad o número de créditos. Este análisis macro es complementado con un estudio de caso llevado a cabo con futuro profesorado de secundaria de la Universitat de València, el cual realizó una narrativa sobre el pasado reciente y contestó a una serie de preguntas sobre su experiencia formativa al respecto. El análisis nos muestra un panorama complejo y sugiere la necesidad de otorgar un mayor peso en la formación inicial a contenidos clave para la construcción de una ciudadanía democrática.

Referencias bibliográficas

Banderas, N., y Fuertes, C. (2022a). La dictadura franquista en las aulas de la democracia: investigaciones sobre el profesorado. En J. C. Bel Martínez, J. C. Colomer Rubio, y N. de Alba Fernández (eds.), *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (pp. 681-688). Tirant Lo Blanch, 1, ISBN 978-84-19071-10-1.

Banderas, N., y Fuertes, C. (2021). Representaciones y prácticas docentes en torno a la dictadura de Franco. *Tempo e Argumento*, 13(33).

Fernández Muñoz, B. (2020). *La guerra civil española en Educación Secundaria: análisis de un tema controvertido en la historia escolar*. Tesis doctoral. UAM.

Fuertes, C., y González, M. P. (2023a). Los futuros docentes argentinos y españoles ante las dictaduras: representaciones, experiencias y competencias históricas. En *XXII Congreso Internacional de Educación Histórica: pensamiento histórico, compromiso cívico y alfabetización digital* (Murcia, 31 mayo, 1-2 junio 2023).

Martínez, R. (2013). *Profesores entre la historia y la memoria: un estudio sobre la enseñanza de la transición dictadura-democracia en España*. Tesis de doctorado. Universidad de Valladolid.

85775

LA RELEVANCIA DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LAS AULAS DE SECUNDARIA Y BACHILLERATO

Alba María Boix Vicente y Carlos Fuertes Muñoz

La presente comunicación pone el foco en un grupo de docentes de Geografía e Historia en ejercicio, comprometidos con la inserción de las experiencias históricas femeninas en sus clases, con el objetivo de analizar dos cuestiones fundamentales: por un lado, la formación en materia de género que el futuro profesorado recibe a lo largo de su vida académica; y, por otro lado, la manera en la que esta formación repercute en el modo de abordar la historia de las relaciones de género en las aulas de secundaria y bachillerato.

Para ello, entre los meses de enero y abril del año 2022, se realizaron diversas entrevistas semiestructuradas a ocho docentes valencianas/os en activo, cuyos interrogantes oscilaban desde aquello más general (contexto personal y concepciones sobre la historia) hasta aquello más específico (representaciones en torno al tratamiento de la cuestión de género en las aulas), siendo todas las respuestas debidamente codificadas y categorizadas, con posterioridad. Asimismo, estas entrevistas, se complementaron con el análisis de materiales elaborados por las/os propias/os docentes y varias observaciones de aula, aproximándonos, de este modo, a los discursos y las prácticas que imperan en las clases de este conjunto de docentes.

Finalmente, en cuanto a los resultados obtenidos, se ha constatado como se hace urgente una óptima formación, inicial y continuada, que contemple la perspectiva de género como una competencia más dentro de los planes de estudios, tanto de los grados de historia, como de los de los másteres y cursos de educación y formación del profesorado. Dado que se han advertido grandes diferencias a la hora de trabajar las experiencias históricas femeninas dentro del aula (centralidad de contenidos, lenguaje, metas de los proyectos realizados, figuras y colectivos estudiados, etc.) según la formación disciplinar y complementaria en materia de género y de didáctica que el conjunto de docentes examinado ha recibido a lo largo de su vida académica y profesional.

Referencias bibliográficas

De la Cruz Redondo, A., y García Luque, A. (2022). Enseñar ciencias sociales desde una perspectiva de género: concepciones del profesorado en formación inicial. En A. Escribano Miralles, A. López García, y M. V. Zaragoza Vidal, *La comprensión del mundo actual a través de la didáctica de las ciencias sociales en el ámbito iberoamericano* (pp. 41-52). Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.

Díez Bedmar, M. C., y Fernández Valencia, A. (2019). Enseñanza de las Ciencias Sociales con perspectiva de género. *Clío: History and History Teaching*, 45, 1-10.

Fernández Valencia, A. (2004). Las mujeres como sujeto histórico. Género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 18, 5-24.

Marolla Gajardo, J. (2019). La ausencia y la discriminación de las mujeres en la formación del profesorado de historia y ciencias sociales. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), On-line version.

Rausell Guillot, H. (2018). Enseñar, pensar y escribir el género. Género y formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales. En A. López García, y P. Miralles Martínez, *Nuevas líneas y tendencias de investigación en educación histórica* (pp. 227-240). Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.

86142

INVESTIGAR PARA ENSEÑAR. LA COMPRENSIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE PROCESOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES EN UNIVERSIDADES CHILENAS

Liliam Almeyda, Isaac Calvo Gallardo y Luis Guasch Guzmán

La investigación educativa se considera íntimamente vinculada a los procesos reflexivos que permiten construir conocimiento profesional docente, la que posee la particularidad de realizarse desde la práctica pedagógica (Schön, 1983). En este sentido, se levanta una perspectiva del educador como un profesional productor de conocimiento desde y en la práctica (Astika, 2014), sugiriendo que la formación del profesorado debería enfocarse en la reflexión pedagógica a partir del ejercicio investigativo (Zeichner, 1993; Freixa, 2017).

En el contexto chileno, la política pública propuso en 2021 los nuevos estándares para Carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, los que solicitan a los nuevos docentes demostrar habilidades de investigación, así como utilizar un repertorio de estrategias y recursos para realizar investigación pedagógica. En este sentido, la investigación educativa tiene una gran relevancia durante el proceso formativo de los docentes de Historia y Ciencias Sociales, al menos desde los nuevos estándares profesionales, pero ¿cómo se concretan estas orientaciones en los programas de formación de las Pedagogías en Historia, Geografía y Ciencias Sociales?

La presente ponencia busca dar cuenta de los resultados parciales de una indagación centrada en analizar la comprensión e implementación de la investigación educativa en programas de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales en universidades chilenas. Para esto se realizó una investigación cualitativa con diseño de estudio de caso múltiple (Yin, 2018) centrada en una muestra de 36 universidades que imparten la carrera, para lo cual se recurrió al análisis documental de sus mallas curriculares y perfiles de egreso para evidenciar la presencia de instancias formativas y sellos vinculados a la investigación educativa. Respecto de la interpretación de la información, se desarrolló un análisis de contenido basado en una codificación inductiva-deductiva (Gibbs, 2012). Algunos de los resultados dan cuenta de que los programas analizados presentan entre 1 a 3 cursos de formación metodológica siendo la mayoría entre el séptimo y noveno semestre, junto con una media de 2 cursos de graduación o certificación profesional enfocada en el ejercicio de la investigación educativa, posicionándose entre el noveno y décimo semestre. Asimismo, en los perfiles de egreso es posible visualizar el manejo de diversas metodologías investigativas para sistematizar estudios, la relevancia del campo de la investigación para la futura práctica y quehacer docente con foco en la mejora e innovación del desempeño profesional.

Referencias bibliográficas.

Calisto-Alegría, C. (2021). Adquisición de habilidades investigativas de los profesores en formación en Seminario de Grado. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 205-215.

Freixa, M. (2017). *Professorat novell: Competències docents a l'inici de l'exercici professional*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU).

Mendioroz, A., Napal, M. y Peñalva, A. (2022). La competencia investigativa del profesorado en formación: percepciones y desempeño. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, e28, 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e28.4182>

Sabariego Puig, M., Cano Hila, A. B., Gros Salvat, B., & Piqué Simón, B. (2020). Competencia investigadora e investigación formativa en la formación inicial del docente. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, 26, 239-259

Yancovic-Allen, M. (2018) Pre-service elementary teachers' perceptions of conducting and consuming research in their future professional practice. *Teachers and Teaching*, 24(5), 487-499. 10.1080/13540602.2018.1438389

86173

LA ENSEÑANZA DEL CAMBIO CLIMÁTICO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA CURRÍCULO LOMLOE. UN ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS DIFERENTES PROPUESTAS AUTONÓMICA

Juan Mar Begueria

Son numerosas las investigaciones que especifican cómo debe de ser una enseñanza climática enfocada a la consecución de ciudadanos críticos y orientada a la acción ante la emergencia (Caride & Meira, 2019; de Miguel, 2018; Monroe et al, 2019; Morote & Olcina, 2021). Sin embargo, la enseñanza de la geografía -y del cambio climático- ha estado basada en orientaciones curriculares enfocadas a los contenidos y la exposición (Buzo & Ibarra, 2013), haciendo del alumnado un agente pasivo independientemente de lo que las diferentes normativas educativas que han pasado por el sistema educativo español propugnaban. Con la entrada en todos los niveles de secundaria, durante el curso 2023/24, de la nueva Ley Orgánica 3/2020 por la que se modifica la LOE (en adelante LOMLOE) el aprendizaje competencial y fundamentado en los ODS pasa a una primera línea.

Esta comunicación tiene como objetivo realizar un análisis comparativo del tratamiento del cambio climático, así como las diferentes orientaciones curriculares y metodológicas que la LOMLOE y sus transposiciones a la ordenación jurídica autonómica establecen. Para ello, la metodología del estudio se fundamentará en el análisis de cómo los diferentes elementos del currículo – competencias específicas, competencias clave, criterios de evaluación, fines y objetivos curriculares, saberes básicos o situaciones de aprendizaje – son prescritos en cada uno de los textos normativos que desarrollan el estudio del cambio climático en las diferentes materias y ámbitos de los diferentes cursos de cada Comunidad Autónoma. Se hará especial hincapié en las asignaturas de libre elección autonómica, y de cómo las diferentes regiones españolas tratan el cambio climático en ellas. Todos estos elementos curriculares, se categorizarán en función de las diferentes perspectivas curriculares que se encuentren (currículo orientado al pensamiento geográfico, basado en contenidos, a la búsqueda de una ciudadanía crítica o basado en las herramientas geográficas).

Referencias bibliográficas

Buzo, I., y Ibarra, P. (2013). *Informe: La posición de la Geografía en la Educación Secundaria y el Bachillerato*. Asociación de Geógrafos Españoles.

Caride, J. A., y Meira, P. (2019). Educación, ética y cambio climático. *Innovación educativa*, 29, 61-76. <http://dx.doi.org/10.15304/ie.29.6336>

De Miguel González, R. (2018). Geografía y tiempo contemporáneo: educación geográfica y enseñanza de las ciencias sociales para el mundo global. *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, 2, 36-54. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.02.36>

Monroe, M. C., Plate, R. R., Oxarart, A., Bowers, A., y Chaves, W. A. (2019). Identifying effective climate change education strategies: A systematic review of the research. *Environmental Education Research*, 25(6), 791-812.

Morote, A. F., y Olcina, J. (2021). La importancia de la enseñanza del cambio climático. Propuestas didácticas para la Geografía escolar. *Estudios Geográficos*, 82(291), e078. <https://doi.org/10.3989/estgeogr.202189.089>

Sebastián-López, M., y De Miguel González, R. (2020). Mobile learning for sustainable development and environmental teacher education. *Sustainability*, 12(22), 9757.

85979

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA EN PORTUGAL. PROGRAMAS DE MÁSTER EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LAS UNIVERSIDADES DE COIMBRA Y OPORTO: DOS ESTUDIOS DE CASO

Clara Isabel Serrano, Ana Isabel Ribeiro y Sérgio Neto

Resumen: El objetivo de esta comunicación es presentar y reflexionar sobre el modelo actual de formación de profesores en Portugal. La cualificación profesional para el ejercicio de la docencia en el 3er Ciclo de la Enseñanza Básica y en la Enseñanza Secundaria depende de la posesión de un título de máster en especialidades específicas. Los ciclos de estudios que conducen a la obtención del título de máster en estas especialidades tienen una denominación, duración, estructura y organización fijas y obedecen a condiciones específicas de acceso, a saber, la consecución previa de requisitos mínimos de formación. Utilizando una metodología comparativa, intentaremos esbozar las principales características de este modelo, aprovechando la oportunidad para reflexionar sobre algunos aspectos de su aplicación, utilizando como ejemplo los casos de la Universidad de Coimbra y de la Universidad de Oporto. Prestaremos especial atención a la iniciación en la práctica profesional, tal como se está realizando sobre el terreno, y a su articulación con didácticas específicas. Nos centraremos únicamente en la formación inicial del profesorado y no haremos referencia a otros tipos de formación, como la formación continua o especializada. A lo largo del trabajo, intentaremos reflexionar críticamente sobre las soluciones encontradas por este modelo a algunos de los grandes dilemas históricamente asociados a la formación docente, concretamente en lo que se refiere a la articulación entre los componentes formativos, la relación entre las materias de referencia y los contenidos de enseñanza, la relación entre teoría y práctica, la organización de las prácticas docentes y el papel de los respectivos supervisores, el marco institucional de la formación o la selección de los profesores y las competencias profesionales a desarrollar por los mismos. También trataremos de reflexionar sobre la creciente demanda de títulos de Máster en Enseñanza (de la Historia) en los últimos años y los retos que ello planteará a las instituciones de enseñanza superior, a sus recursos humanos, a los supervisores de las prácticas docentes supervisadas y al Ministerio de Educación. Además, conviene tener en cuenta que uno de los principales retos radica en la creciente escasez de profesores, y el Decreto-Ley 80-A/2023, de 6 de septiembre, es una de esas respuestas, que analizaremos críticamente.

Referencias bibliográficas

Gago, M. (2018). Ser professor de História na paleta de cores de um profissionalismo complexo. *Revista Ibero-Americana de Educação Histórica (RIBEH)*, 1(1), 107-125.

Gago, M. (2018). Ser Professor de História em tempos difíceis: início de um processo formativo. *Antíteses*, 11(22), 507-519.

Mesquita, E., y Machado, J. (2017). Formação inicial de professores em Portugal: evolução e desafios. En A. Neto, y I. Fortunato, *Educação Superior e Formação de Professores: questões atuais* (pp. 97-115). Edições Hipótese.

Pintassilgo, J., Mogarro, M. J., y Henriques, R. P. (2010). *A formação de professores em Portugal*. Edições Colibri.

Solé, G., Pacheco, E., y Soares, L. (2020). Formação de professores de Geografia e História em Portugal: uma década de investigação-ação pós Bolonha. *Revista Interuniversitária de Formação del Profesorado*, 34(3), 33-56.

ARCHIVOS HISTÓRICOS ESCOLARES PARA DESARROLLAR LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL EN EL FUTURO PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES DE SECUNDARIA

Isidora Sáez-Rosenkranz, Concha Fuentes Moreno, Ilaria Bellatti, Elvira Barriga Ubed y Judit Sabido Codina

PROBLEMA: en una reciente investigación (MEDIA4Teach, PID2019-107748RB-I00) con alumnado del máster de educación secundaria se les preguntó por asignaturas y actividades en las que recordaban haber trabajado rasgos de la alfabetización mediática e informacional. Una aplastante mayoría recordaba haberlo hecho sólo en asignaturas de leguaje con actividades sencillas como análisis de noticias. Muy pocos fueron quienes manifestaron haber trabajado esta alfabetización en el área de ciencias sociales (9%). Este diagnóstico sugiere una necesidad de trabajar habilidades de gestión de la información, especialmente digitales, pero desde las características propias de la enseñanza de la Historia. Para contribuir a ello, pusimos en práctica una experiencia de mejora docente (2022PMD-UB/020) en la formación inicial docente del máster de educación secundaria de geografía e historia de la Universidad de Barcelona que consistía en la creación de un archivo histórico digital escolar. De esta manera, el alumnado, además de conocer diversas fuentes primarias, el concepto de archivo y aprender a buscar en ellos, aplicaría procedimientos de discriminación, lectura y análisis de la información teniendo siempre en el horizonte, el alumnado de secundaria. **OBJETIVO:** En este sentido, el objetivo de esta comunicación es analizar los principales resultados obtenidos con este proyecto de mejora docente, al mismo tiempo que plantear retos que han quedado de manifiesto mediante la implementación de este primer año de la experiencia. **MÉTODO:** La experiencia de construcción del archivo se llevó a cabo durante 6 semanas en la asignatura Didáctica de la Historia, se realizó de forma progresiva y siempre en diálogo con los contenidos propios de la enseñanza de la Historia. Así, funcionó como práctica de los contenidos de qué son y cómo trabajar las fuentes primarias en el aula de historia (Prats y Santacana, 2011; Tribó, 2005), al tiempo que las indicaciones docentes sobre las características del archivo forzaban la inclusión de otros sujetos e historias (Burke, 1996) y fuentes de diverso formato (audios, imágenes, objetos, etc.). Con estas indicaciones el estudiantado seleccionó fuentes primarias digitales de archivos del siglo XIX, de acuerdo a las temáticas que cada grupo escogió. Además, deberían crear un guión de utilización (no actividades) que incluyera un análisis didáctico de la fuente, la relación de la fuente con distintos temas, requerimientos y/o adaptaciones necesarias para emplearlas en el aula y un guion conjunto para el grupo de fuentes propuesto por cada grupo. Para evaluar la actividad, se construyó una rúbrica que incluyó dimensiones de contenido: histórico y didáctico, de competencias digitales y de crítica a la información. **RESULTADOS:** El archivo tiene más de 70 fuentes del siglo XIX, de diverso tipo, temas y, especialmente interesante fueron los vínculos históricos con distintos lugares, en el sentido que propone la Global History (Conrad, 2016). Los guiones didácticos fueron bien contruidos en general, pero uno de los retos, fue el uso de fuentes fiables recomendadas. Insistentemente, buscaban fuentes en internet, independientemente de su fiabilidad y querían emplearlas, en lugar de usar los archivos. La crítica de fuentes realizada en los guiones también fue uno de los aspectos peor valorados en la evaluación del archivo. Por lo tanto, la alfabetización informacional es, también un reto para la enseñanza de la historia.

Referencias bibliográficas

Archivo histórico escolar [website] <https://sites.google.com/view/larxiu-ve-a-laula/>

Burke, P. (Ed.). (1996). *Formas de hacer Historia*. Alianza.

Conrad, S. (2016). *What is global history?* Princeton University Press.

Prats, J., y Santacana, J. (2011). Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica. En J. Prats (coord.), *Didáctica de la geografía y la historia* (pp. 67-87). Graó.

Tribó, G. (2005). *Enseñar a pensar históricamente los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*. Universidad de Barcelona.

PROPUESTA DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DESDE EL ENFOQUE DE UNA CIUDADANÍA PARA LA DEMOCRACIA RADICAL

Luis Felipe Caballero Dávila y Gustavo González Valencia

La comunicación presenta los resultados de una investigación/innovación desarrollada en un instituto de la localidad de Suba-Bogotá, la cual buscaba cuestionar el núcleo central (NC) (Abric, 2001) de las representaciones sociales (RS) sobre política, democracia, participación y ciudadanía que tienen las y los estudiantes.

La investigación se realizó con un grupo de 18 estudiantes del último grado de bachillerato en un colegio público. Los datos se obtuvieron por medio de 2 instrumentos: un cuestionario donde se indago acerca de las RS y una

intervención didáctica sobre movimientos sociales (MS). Con estos se indaga, a partir del análisis descriptivo, el enfoque del NC (Abric, 2001) y el ACD (Van Dijk, 2003), qué cambios y permanencias se dan en las RS del alumnado y si se dan consideraciones de elementos de una ciudadanía para la democracia radical (Mouffe, 2007; Ranciere, 2006) en sus RS.

La presente comunicación presentará una propuesta, en donde, desde los resultados de la investigación, se expondrá cómo y qué puede hacer el profesorado para diseñar propuestas de educación para la ciudadanía de la democracia radical, mostrando, a modo de ejemplo, los cambios y permanencias que se presentaron en las RS de los estudiantes con la intervención didáctica desarrollada en la investigación. Se presentará, entonces, como el uso de significantes vacíos (Sant, 2021), el pensamiento crítico (Santisteban y González, 2013), la no imposición de regímenes explicativos (Ranciere, 2002), el uso de debate planteado desde el agonismo (Mouffe, 2007), el trabajo con el ACD (Van Dijk, 2003), el desarrollo de tensiones, acontecimientos de enseñanza y crisis (Caballero, 2021) y el trabajo con relatos y testimonios (Caballero, 2021) pueden ser estrategias que facilitan la transformación de los discursos y acciones hacia una ciudadanía más crítica, activa, movilizadora y transformadora.

Referencias bibliográficas.

Abric, J. (2001). Las representaciones sociales: aspectos teóricos. En J. Abric. (ed.), *Prácticas Sociales y Representaciones Sociales* (pp. 11-32). Ediciones Coyoacán.

Caballero, L. (2021). La educación para la participación democrática de la ciudadanía. Esbozo de una propuesta para la formación de una ciudadanía crítica. En M. Massip, N. González, y A. Santisteban (eds.), *El futur comença ara mateix. L'ensenyament de les ciències socials per interpretar el món i actuar socialment* (pp. 213-225). GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials): Universitat Autònoma de Barcelona.

Mouffe, CH. (2007). *En torno a lo político*. Fondo de la Cultura Económica (FCE).

Ranciere, J. (2002). *El maestro ignorante*. Laertes.

Ranciere, J. (2006). *Política, policía, democracia*. LOM.

Sant, E. (2021). Educación política para una democracia radical. *FORUM. Revista Departamento Ciencia Política*, 20, 138-157.

Santisteban, A., y González, G. (2013). Sociedad de la información, democracia y formación del profesorado: ¿qué lugar debe ocupar el pensamiento crítico? En J. Díaz, A. Santisteban, y A. Cascajero (eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 761-770). AUPDCS / Universidad de Alcalá.

Van Dijk, T. (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. En R. Wodak y M. Meyer (eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 143-178). Gedisa Editorial.

86144

REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS DOCENTES A PROPÓSITO DE LA CONQUISTA DE AMÉRICA

Alejandra Viñuales Gil

En época Moderna podemos encontrar algunos de los hitos y personajes fundamentales para las narrativas nacionales maestras, es el caso de la conquista de América. Un tema que, además, pese a la distancia en el tiempo que nos separa del acontecimiento, sigue vigente en el debate público y específicamente político, despertando notables discrepancias a ambos lados del Atlántico. Es por esto por lo que podemos clasificarlo como “tema histórico conflictivo” o “question socialment vive”, en tanto que entran en juego aspectos ideológicos, identidades, imaginarios, valores e intereses que irrumpen en las aulas con diversas implicaciones.

Partiendo de esta premisa, el objetivo principal de esta propuesta es analizar y comparar las posturas y percepciones del profesorado en ejercicio, respecto a la conquista de América, valorando la influencia de la formación, tanto disciplinar como didáctica, y de las fuentes de conocimiento sobre el tema, y prestando especial atención a la presencia de elementos de corrientes posnacionales y poscoloniales.

Las investigaciones sobre las representaciones y prácticas docentes sobre temas socialmente candentes entre el profesorado en activo suponen una cuestión fundamental tanto para fomentar su enseñanza-aprendizaje en las aulas, como para diagnosticar cuáles son las necesidades en este ámbito existentes en la formación del futuro profesorado.

Al efecto, se confeccionó una entrevista semiestructurada, con dieciséis preguntas de respuesta abierta. Éstas fueron estructuradas en cuatro bloques: el primero, de información general; el segundo sobre las representaciones de la historia y la historia escolar; el tercero sobre el tratamiento educativo del pasado traumático; y el último, sobre el tratamiento educativo de la conquista de América. La muestra escogida para la investigación está formada por profesorado en activo de Educación Secundaria de la provincia de Valencia: dos mujeres y tres hombres, con formación disciplinar en Historia e Historia del Arte; con entre 1 y 25 años de experiencia docente, y que se encuentran trabajando tanto en centros públicos como concertados.

Los resultados preliminares perfilan una nula formación generalizada en Historia Moderna y más concretamente en la conquista de América; y, por otro lado, que una mayor y más reciente formación didáctica, desde unos enfoques posnacionales y de pensamiento histórico podrían, no obstante, suplir las deficiencias en la formación disciplinar a la hora de abordar más críticamente la conquista de América.

Referencias bibliográficas

López Facal, R., y Santidrián Arias, V. M. (2011). Los “conflictos sociales candentes” en el aula. *Íber: Didáctica De Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 8–20.

Martínez Rodríguez, R. (2014). Profesores entre la historia y la memoria: un estudio sobre la enseñanza de la transición dictadura-democracia en España. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 13, 41-48.

Toledo Jofré, M. I. (2015). Enseñanza de “temas controversiales” en la asignatura de Historia, desde la perspectiva de los profesores. *Estudios pedagógicos*, 41(1), 21-28.

Ríos Saloma, M. (2021). Conquista, ¿qué conquista? En E. Lamo de Espinosa (coord.), *La disputa del pasado. España, México y la leyenda negra*. Turner.

Sáiz, J., y Gómez, C. J. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 19(1), 175–190.

85826

REVISANDO LOS MODELOS DE FORMACIÓN DIDÁCTICA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y PRESENTACIÓN DE UN PROYECTO DE ESPACIO PARA LA VOZ DE LOS DOCENTES DE GEOGRAFÍA E HISTORIA

Jesús Eugenio Rodríguez Vaquero y Ramón Méndez Andrés

Es un hecho constatado, preocupación de instituciones educativas y debate vivo entre los docentes, que el profesorado de Secundaria adolece, con carácter general, de formación didáctica inicial suficiente. Los docentes de Geografía e Historia se capacitan inicialmente, a excepción de titulaciones de educación, mediante formación exclusivamente disciplinar, insuficiente para alcanzar los objetivos propuestos en las leyes educativas, máxime cuando las exigencias actuales, tanto metodológicas para la enseñanza/aprendizaje, como procedimentales y estratégicas para evaluar la adquisición de competencias, proponen situaciones innovadoras.

Además, los contenidos abordados en Ciencias Sociales, formadores en capacidad crítica y frecuentemente controversiales, hacen más necesario el conocimiento de metodologías adecuadas para acercarlos al alumnado y cumplir los objetivos propuestos en los currículos actuales. Se trata de un debate de siempre y abierto.

Desde la década de los setenta del pasado siglo, cuando se comienza a capacitar al profesorado mediante el Certificado de Aptitud Pedagógica, expedido a través del Instituto de Ciencias de la Educación, hasta la actualidad con el Máster de Formación del Profesorado (primer máster habilitante que permite ejercer como docente de Secundaria en España), introducido en 2008, se ha pretendido la formación inicial del profesorado, con más o menos éxito, pero insuficiente. En los años ochenta, la creación de los Centros de Formación de Profesorado, auspiciados por las administraciones autonómicas, pretende la formación permanente y continua, también frecuentemente fracasada por diversos motivos.

Últimamente, desde la inestabilidad legislativa, se promueve la innovación y la actualización didáctica, tanto individual como colectiva. Esta vía depende de las características del centro educativo.

Incluiremos “voces” que recogen la percepción de la situación en los tres niveles del profesorado implicado: el que está formándose en el Máster, el que se encuentra en prácticas tras superar la oposición y el profesional con experiencia.

Alternativa: sin perjuicio del Máster actual que, dada su consolidada estructura, sería meritorio y no habilitante, proponemos la creación de itinerarios específicos basados en la opcionalidad en los planes de estudio de los grados que dan acceso a Secundaria. Estos itinerarios incluirían prácticas externas.

Otra vía, la transferencia de resultados de investigación universitaria, dando permeabilidad a la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales hacia el profesorado de Geografía e Historia y viceversa. Evitando la evidencia calificada por Prats (2020) como “dos mundos que viven de espaldas”.

Referencias bibliográficas

Elórtogui Escartín, N., Medina Pérez, M., Tejera Rodríguez, C., y Fernández González, J. (2021). Formación didáctica de profesores: Experiencia de convergencia entre el profesorado de Universidad y de Educación Secundaria. *Investigación en la escuela*, 58, 93–101.

Fernández Soria, J. M., López Trujillo, M., Cruz Orozco, J. I., Bascuñán Cortés, J., Mengual Andrés, S., García de Faz, S., Lloret Catalá, M. C., Grau Vidal, R. (coord.) (2016). *La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria*. Tirant lo Blanch.

García Santa María, T., y Pagès i Blanch, J. (2013). La formación en Didáctica de las Ciencias Sociales del profesorado de Secundaria: del CAP al CCP. Contextos Educativos. *Revista De Educación*, 2, 53-70.

Prats, J. (2020) Didáctica de la Historia en Secundaria y en la Universidad. Dos mundos que viven de espaldas. *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*.

Santisteban Fernández, A., Pagés Blach, J. (2019). Una nueva lectura de los programas de estudios para la formación inicial del profesorado de didáctica de las Ciencias Sociales mirando el presente y el futuro. En M. J. Barroso Hortas, A. Dias D'Almeida, y N. De Alba Fernández (coord.), *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 128-138). Escola Superior de Educação.

85686

PROPUESTAS DIDÁCTICAS SOBRE UNA EDAD MEDIA (MÁS) CROMÁTICA EN EL MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

José Ignacio Ortega Cervigón

La enseñanza de la Edad Media en la Educación Secundaria Obligatoria presenta cierto descrédito, temor o rechazo entre los/as alumnos/as del Máster de Profesorado por las dificultades que a priori entraña su enseñanza: periodo cuya renovación historiográfica y académica no ha trascendido en la normativa o curricular; mayor apego a una historia política tradicional de reinados, protagonistas elitistas o héroes y cronología bélica de fagocitación memorística... Tópicos sobre el periodo como oscura etapa entre la antigüedad y el Renacimiento plagado de violencia, conflictos, ignorancia cultural y que orbita en torno a una concepción del feudalismo que se dio en un porcentaje escaso de la población o la identificación del relato narrativo con la generación de una identidad nacional en el alumnado.

Nada más lejos de la realidad. La LOMLOE ofrece una buena oportunidad para realizar ese giro copernicano en la enseñanza de los contenidos de la Edad Media. Aunque la influencia de la Escuela de los Annales en la enseñanza de la historia es patente desde los años ochenta y noventa del siglo pasado en la introducción de contenidos sociales, económicos y culturales en el currículo, la preponderancia de los grandes acontecimientos políticos, en especial en el caso de la península Ibérica, orbitando en torno al proceso de Reconquista y a la adquisición de conocimiento netamente político-militares para comprender sus dimensiones, han priorizado una enseñanza de la etapa medieval que incide en las características políticas e institucionales de los distintos reinos y territorios, otorgando el protagonismo histórico a los reyes, gobernantes y dirigentes.

Planteamos una propuesta de trabajo de los contenidos curriculares sobre la Edad Media de forma distinta a la visión sincrónica tradicional, desarrollando propuestas para trabajar en una metodología ABP con la idea de alcanzar un aprendizaje más consistente y reflexivo sobre la realidad histórica y su pluralidad temática. Su esencia es la utilización de fuentes primarias y secundarias que analicen otras realidades políticas (concejos), sociales (la asistencia a pobres y enfermos), de género (biografías de mujeres destacadas en diversos ámbitos del conocimiento), demográficos (peste negra), económicos (gremios) o culturales (Camino de Santiago). Estas estrategias didácticas alejan el conocimiento tradicional que se transmite del periodo medieval en Educación Secundaria como hilo conductor narrativo de una identidad nacional y permite a los alumnos desarrollar habilidades de pensamiento histórico.

Referencias bibliográficas

Molina Puche, S., Ortuño Molina, J., y Sánchez Agustí, M. (2021). Nuevas leyes, mismos problemas: la enseñanza de la historia en España a partir de los recuerdos de los futuros profesores de Educación Secundaria. *El Futuro del Pasado*, 12, 61-89. <https://doi.org/10.14201/fdp2021126189>

Ordóñez Cuevas, A. M. (2020). La Reconquista: construcción de un mito identitario. Usos políticos y discursivos de un concepto anacrónico. *Nuestra Historia*, 9, 55-72.

Sáiz Serrano, J. (2010). What kind of Medieval History should be Taught and Learned in Secondary School? *Imago Temporis. Medium Aevum*, IV, 357-372.

Sáiz Serrano, J. (2017). Pervivencias escolares de narrativa nacional española: Reconquista, Reyes Católicos e Imperio en libros de texto de historia y en relatos de estudiantes. *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 165-201.

Souto González, X. M. (2017). La formación del profesorado de geografía e historia. Balance y perspectivas desde el máster de formación del profesorado de educación secundaria. En P. Miralles Martínez, C. J. Gómez Carrasco, y R. A. Rodríguez Pérez (coords.), *La enseñanza de la historia en el siglo XXI: desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática* (pp. 13-34). Universidad de Murcia.

**LA INTERCULTURALIDAD COMO FACTOR RESPONSABLE DE LA MULTIPERSPECTIVA HISTÓRICA:
PRESENTACIÓN DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN CENTRADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA**

Juan Pablo Herrezuelo Ortega, María Esther López Torres y Diego Miguel-Revilla

La actual diversidad cultural que existe en las aulas escolares plantea diferentes retos a los profesionales de la enseñanza, y muy particularmente al profesorado de Historia. A la complejidad que ya de por sí plantea el desarrollo del pensamiento histórico en el alumnado, donde la adopción de perspectiva constituye un elemento esencial, se suma la dificultad de incluir las diferentes miradas que conviven en la escuela, influidas muchas de ellas por la herencia cultural. Asumiendo el reto de afrontar esta realidad educativa cada vez más presente, el proyecto de investigación que se presenta pretende profundizar en los procesos relacionados con el desarrollo de la multiperspectiva con objeto de incluir al otro y evitar la praxis de un discurso histórico único, simplista y presentista.

El estudio adopta un enfoque metodológico mixto (CUAL+cuan) con el objetivo principal de conocer el tratamiento que recibe la multiperspectiva histórica en las clases de Historia, comprender aquellos mecanismos que favorecen su comprensión y mejorar así la práctica docente. Para ello, en primer lugar, se presta especial atención a los currículos, los materiales educativos y las prácticas e ideas de los docentes de Historia. Y, en segundo lugar, atendiendo ya a contextos educativos diversos, se pone el foco en los estudiantes para conocer sus intereses sobre la historia, sus preconcepciones y el modo que afronta la adopción de perspectiva histórica.

A partir de los resultados obtenidos se pretende crear un espacio virtual para ofrecer al profesorado un repositorio de propuestas y materiales para abordar la multiperspectiva histórica atendiendo a la diversidad cultural que existe en nuestra sociedad, tal como pretende la LOMLOE. Con este trabajo se espera también poder aportar nuevos datos que ayuden a mejorar la formación inicial del profesorado de historia de la etapa de secundaria. Un marco a la espera de la innovación y la mejora de cara a obtener un profesorado cada vez mejor cualificado.

Referencias bibliográficas

- Barton, K. C. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales. Revista de Investigación de Las Ciencias Sociales*, 9, 97–114.
- Grever, M. (2012). Dilemmas of Common and Plural History. En M. Carretero, M. Asensio, y M. Rodríguez-Moneo (eds.), *History Education and the Construction of National Identities* (pp. 75-91). Information Age Publishing, Inc.
- Kropman, M., van Boxtel, C., y van Drie, J. (2020). Narratives and Multiperspectivity in Dutch Secondary School History Textbooks. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 12(1), 1-23.
<https://doi.org/10.3167/jemms.2020.120101>
- Kropman, M., van Drie, J., y van Boxtel, C. (2019). Multiperspectivity in the History Classroom: The Role of Narrative and Metaphors. En M. Hanne, y A. A. Kaal (eds.), *Narrative and Metaphor in Education: Look Both Ways* (pp. 63-75). Routledge.
- Paricio, J. (2020). El valor de la historia. Estudio de alternativas curriculares en Secundaria (3): aprender a pensar desde múltiples perspectivas. *Clío, History and History Teaching*, 46, 202–232.
https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2020465267