



Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil: expectativas curriculares y formación docente^{1,2}

Didactic of Social Sciences in early childhood education: curricular expectations and teacher training

ANTONIO JOSÉ MORALES HERNÁNDEZ³

Universitat de València, España

Antonio.j.morales@uv.es

<https://orcid.org/0000-0002-7736-0827>

MANUEL JOSÉ LÓPEZ MARTÍNEZ

Universidad de Almería, España

mlm138@ual.es

<https://orcid.org/0000-0001-6653-1398>

Resumen:

Las maestras y maestros de Educación Infantil deben aprender a enseñar Ciencias Sociales aunque lleven la etiqueta de docentes generalistas. Desde nuestra

Abstract:

Teachers of Early Childhood Education must learn to teach Social Sciences even if they are considered general teachers. From our experience as teachers of So-

1 Los resultados de este trabajo se derivan parcialmente de las actividades de investigación realizadas a partir del Proyecto de Innovación Docente (PID), "Educación para una ciudadanía sostenible mediante la formación docente en problemas socio-ambientales relevantes desde una perspectiva internacional" (NOU-PID, UV-SFPIE_PID-1640693) financiado por la Universitat de València. Igualmente, parte de este trabajo se ha desarrollado dentro del Grupo de Innovación Docente y Buenas Prácticas denominado "Investigando Prácticas Docentes Universitarias Innovadoras en Didáctica de las Ciencias Sociales" (IPDUI+DCS) perteneciente a la convocatoria para la Creación de Grupos de Innovación y Buenas Prácticas Docentes del Vicerrectorado de Ordenación Académica de la Universidad de Almería para el bienio 2021-22.

2 **Como referenciar este artículo (How to reference this article):**

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>

3 **Dirección para correspondencia (Correspondence address):**

Antonio José Morales Hernández. Facultat de Magisteri, Avda. Tarongers, 4, 46022 Valencia.

experiencia como docentes de didáctica de las Ciencias Sociales queremos evidenciar una serie de carencias y limitaciones detectadas en el alumnado que cursa el Grado de Educación Infantil y que venimos corroborando año tras año en la formación inicial en dos contextos diferentes del magisterio universitario español. Reorientar las concepciones adquiridas sobre la práctica docente se convierte en una de las finalidades de la formación inicial. Hacerle ver al alumnado universitario las limitaciones que impiden realizar una revisión crítica de dichas creencias y sistemas de valores que cristalizaron de forma inconsciente en la fase pre-universitaria es un capítulo relevante en este proceso de la formación inicial. Por ello hemos realizado un estudio de casos en la Universitat de València y en la Universidad de Almería con estudiantes del curso 2020-2021. El objetivo general de este trabajo es analizar la percepción, expectativas y perspectivas que los estudiantes tienen de la enseñanza de las Ciencias Sociales en magisterio. Las técnicas principales utilizadas han sido el cuestionario y las entrevistas grupales. Los indicios de esta investigación evidencian que la formación específica en el Grado de Infantil mediante los contenidos de la didáctica de las Ciencias Sociales, permite a los docentes en formación analizar las representaciones sociales de su futura profesión y con ello dignificarla, mejorando la autopercepción de los docentes de esta etapa educativa.

Palabras clave:

Didáctica; ciencias sociales; educación infantil; currículum; formación docente.

Résumé:

Les enseignants de l'éducation de la petite enfance doivent apprendre à enseigner les sciences sociales même s'ils portent l'étiquette d'enseignants généralistes. De notre expérience en tant qu'enseignants de Didactique des Sciences Sociales, nous souhaitons mettre en évidence une série de lacunes et de limites détectées chez les étudiants qui se forment au diplôme d'éducation infantile et que nous corroborons année après année en formation initiale dans deux contextes différents de l'université espagnole. Réorienter les conceptions acquises sur la pratique enseignante devient une des finalités de la formation initiale. Faire voir aux étudiants universitaires les limites qui empêchent un regard critique de ces croyances et systèmes de valeurs qui se sont inconsciemment cristallisés dans la phase pré-universitaire est un chapitre marquant de ce processus de formation initiale. Pour cette raison, nous avons réalisé une étude de cas à l'Université de Valence et à l'Université d'Almería avec des étudiants de l'année universitaire 2020-

cial Science Didactics, we would like to highlight a series of deficiencies and limitations detected in the students enrolled in the Early Childhood Education Degree at two Spanish universities. Reorienting the conceptions acquired about the teaching practice becomes one of the purposes of initial training. Making university students see the limitations that hinder a critical review of the beliefs and the value systems that unconsciously crystallize in the pre-university phase is an outstanding step in this initial training process. For this reason, we carried out a case study at the University of Valencia and the University of Almería with students from the 2020-2021 academic year. The aim of this study was to analyze the perception, expectations and perspectives that these Education students had as regards the Teaching of Social Sciences. The instruments used were a questionnaire and group interviews. The results showed that the specific training provided in the subject of Didactics of Social Sciences in the Degree of Early Childhood Education allowed students to analyze the social representations of their future profession, thus dignifying it through an increase in future teachers' self-perception.

Key words:

Didactics; social sciences; early childhood education; curriculum; teacher training.

2021. L'objectif général de ce travail est d'analyser la perception, les attentes et les perspectives que les étudiants ont de l'enseignement des sciences sociales en magistère. Les techniques utilisées ont été le questionnaire et les entretiens de groupe. Les indications de cette recherche montrent que la formation spécifique à la Licence Infantile à travers le sujet de Didactique des Sciences Sociales, permet aux étudiants d'analyser les représentations sociales de leur futur métier et ainsi de pouvoir contribuer à le rendre digne en dépassant les stéréotypes de l'école maternelle attribués aux enseignants de cette étape de l'enseignement.

Mots clés:

Didactique; sciences sociales; éducation de la petite enfance; curriculum; formation des enseignants.

Fecha de recepción: 27-07-2021

Fecha de aceptación: 25-11-2021

Introducción

La formación inicial universitaria es una etapa crucial en la construcción de la identidad docente, sobre todo teniendo en cuenta el escenario actual donde se producen transformaciones en los diferentes ámbitos de la vida. Dichos cambios suponen también nuevos replanteamientos en la formación del profesorado. Como sostienen Imbernón y Colén (2014, p. 266), "no es posible cambiar la educación sin modificar las actitudes, la mentalidad y la manera de ejercer la profesión del profesorado (...)". Si atendemos a las indicaciones de la Convención de los Derechos del Niño (1989), y en concreto, a la educación de la primera infancia, ésta requiere de un profesorado competente que incida positivamente en el máximo desarrollo de todas las capacidades que poseen las criaturas de 0 a 6 años. Según la Comisión Europea (2015), en la formación inicial docente se establecen las bases para mejorar las prácticas de enseñanza del futuro profesorado. Recordemos que en nuestro país será en la Orden ECI/3854/2007 donde se fijan los requisitos que deben tener los planes de estudio del Grado en Educación Infantil (en adelante EI). Sin embargo, la formación inicial se encuentra en el punto de mira de las críticas de ciertas instituciones e intereses económicos. Marcelo y Vaillant (2009) resaltan que:

Las críticas hacia su organización burocratizada, el divorcio entre la teoría y la práctica, la excesiva fragmentación del conocimiento que se imparte, la escasa vinculación con las escuelas (Feiman-Nemser, 2001), son todos facto-

res que han favorecido el surgimiento de propuestas para reducir la extensión de la formación inicial e incrementar la atención al período de inserción del profesorado en la enseñanza (p. 48).

No podemos olvidar que la importancia de la investigación educativa reside en ofrecer soluciones a los problemas de la acción docente. Las aportaciones procedentes del campo de la didáctica de las Ciencias Sociales (en adelante CC.SS.) cubren un espacio formativo distintivo para posibilitar una formación integral en la primera etapa no obligatoria del sistema educativo. Sin embargo, se requieren estudios comparados entre universidades para conocer cómo se lleva a cabo esta formación inicial desde esta didáctica específica. Así, la atención prestada desde esta didáctica a la etapa de la EI no ha sido desarrollada ampliamente como campo de investigación (Hernández, 2013). En este artículo profundizamos en el conocimiento de las coincidencias y diferencias existentes en el marco de dos instituciones públicas de la formación del Grado de Maestro en EI, como son la Universitat de València (en adelante UV) y la Universidad de Almería (en adelante UAL). Para este estudio aprovechamos distintas fuentes de información, entre las que destacamos la dilatada experiencia profesional como formadores y los resultados de diversas investigaciones realizadas en las aulas universitarias a lo largo de diferentes cursos académicos.

Planteamiento del problema: hipótesis y objetivos

Con esta aportación queremos compartir una experiencia investigadora y cómo esta puede repercutir en la mejora de la formación inicial del profesorado novel. Como afirman Martín-Romera y García-Martínez (2018, p. 31): “[...], la formación inicial constituye un momento de socialización profesional de primer orden con influencia en el cambio de concepciones que los futuros docentes han adquirido durante su socialización como alumnos en la etapa escolar o universitaria.” En este sentido, es prioritario realizar un trabajo de campo para saber más sobre el escenario donde se despliega la formación del saber profesional. Hemos de detectar y documentar qué ocurre en las aulas universitarias para desplegar la didáctica de las CC.SS. Revisar y reorientar las concepciones adquiridas sobre la práctica docente se convierte en una de las finali-

dades de la formación. Hacerle ver al alumnado las limitaciones que le impiden realizar una revisión crítica de dichas creencias que cristalizaron en la fase pre-universitaria, supone un capítulo destacado en este proceso de formación.

Desde nuestra posición, planteamos al alumnado cómo recuperar la dignidad perdida de la profesión, cómo debemos cuidarnos para construir una identidad docente con la intención de que se afronten las incomprendimientos sociales hacia este trabajo. Sostenemos que ampliar las competencias docentes para un buen desempeño profesional en estas edades está ligada a otras variables como son la de encontrar el sentido de la profesión desde la investigación y la reflexión sobre la práctica docente. No bastan los conocimientos y las habilidades para educar, pues acompañar (van Manem, 2002) al alumnado de infantil requiere una formación emocional e imaginativa más amplia (Egan, 1999; Egan y Judson, 2018). Porque en el fondo, el futuro docente novel deberá convivir con ellos y ellas, y no coexistir, facilitando unos aprendizajes que puedan despertar el interés por el saber, sintiéndose seguros y reconocidos, disfrutando con la construcción colectiva del conocimiento social (Cooper, 2002) escolar. Teniendo en cuenta lo anterior, nos preguntamos si son adecuados los contenidos de la formación inicial comparando contextos distintos. Esta pregunta se plantea desde el momento en el que programamos las guías docentes, acompañamos al estudiantado de Infantil en la reconstrucción de su identidad, haciéndoles ver que esta es una profesión de riesgo por las distintas presiones que se experimentan. Presiones que proceden de las familias, de las instituciones públicas con competencias educativas, de la sociedad que no entiende qué es la educación infantil. En esa línea, como sostiene Zabalza (2016, p.11):

[...], los contenidos de la formación de profesores de infancia tienen que abarcar 6 campos fundamentales: (a) ellos y ellas mismos; (b) los niños y niñas; (c) el currículo de la etapa; (d) los colegas y la escuela; (e) las familias y (f) la profesión.

Si tenemos en cuenta este escenario, nuestra hipótesis contempla que la formación en el Grado de EI mediante asignaturas vinculadas a la didáctica de las CC.SS., permite a los estudiantes analizar las representaciones sociales de su futura profesión para dignificarla, mejorando la autopercepción de los docentes de esta etapa educativa y con ello

superar el estereotipo de carácter asistencial. Para ello hemos planteado un estudio instrumental de casos (Stake, 1999) en dos contextos con la finalidad de abordar los siguientes objetivos:

1. Analizar la percepción del alumnado sobre la enseñanza de las CC.SS. en el Grado de Infantil.
2. Identificar las expectativas que tienen sobre la didáctica de las CC.SS. en EI.
3. Valorar las perspectivas de esta asignatura.

Marco teórico

Está demostrado que aprendemos fundamentalmente a través de la interacción social. Por esa razón, la enseñanza de unos contenidos sociales que pretenda asegurar el éxito de su aprendizaje debería respetar las fases descritas por Benejam (1997), como son: a) la exploración de los conocimientos previos del alumnado sobre los contenidos sociales; b) la introducción de nuevos conocimientos sociales para propiciar cambios conceptuales, metodológicos y actitudinales; y c) la aplicación de los nuevos aprendizajes a la resolución de problemas socialmente relevantes. En esta línea, los dos paradigmas de investigación científica que nos han ayudado a superar un proceso de enseñanza y aprendizaje de las CC.SS. han sido el interpretativo y el crítico (Carr y Kemis, 1998). En ese sentido, el aula universitaria es un espacio simbólico donde se pueden producir aprendizajes consistentes y en el que se construyen interacciones entre los distintos tipos de conocimiento teórico-práctico, las personas y la realidad. Está comprobado que poseer la titulación no siempre está ligada a la calidad del servicio que se ofrece a los infantes. Depende también de la construcción de la identidad docente (superando, en nuestro caso particular, esa imagen distorsionada y devaluada por la feminización de la profesión) y del autoconcepto que se tenga, además del rol o la funcionalidad social que se vaya construyendo, sobre todo, pensando qué beneficios se le pueden aportar a la infancia.

Desde nuestra experiencia, un modelo formativo ideal debe prestar atención a la relación obligada entre teoría y práctica para activar un alto grado de autonomía profesional en la toma de decisiones. Pero, hablamos de una autonomía docente vinculada a un compromiso con el fortalecimiento de la sociedad democrática. En esta línea, coincidimos

con Romero, Luis, García y Rozada (2006, p. 44) a la hora de vincular escuela pública y escuela democrática, donde el profesorado prepara a su alumnado para ser educado en una sociedad democrática. Hay que resaltar igualmente que una práctica educativa innovadora debe “producirse desde dentro, desde la reflexión, el compromiso y el deseo de cambio para la mejora de la calidad de vida de los niños en las primeras edades” (De Andrés, 2015, p. 7).

Entrando en detalle, los contenidos de la didáctica de las CC.SS. en los planes de estudio del Grado de Maestro/a en EI ocupan un espacio menor si se comparan con los del Grado de Primaria. Igualmente, si observamos el desarrollo curricular para esta etapa educativa no obligatoria, los contenidos sociales pasan desapercibidos (Cuenca, 2008) y se camuflan (Miralles y Molina, 2011) con otros conocimientos escolares, quizás, entre otras razones, por el enfoque globalizador de la enseñanza instalado en estas edades. Curiosamente, tanto en el currículo como en los planes universitarios de formación, la presencia de las CC.SS. ha quedado en un segundo plano. Esto ha provocado unas carencias significativas en la formación de docentes recién egresados, redundando negativamente tanto en la innovación como en la investigación. Indagando en las razones de esta invisibilidad, podemos mencionar, entre otras, la impronta dejada por la interpretación extendida de la teoría clásica de Piaget (Felices y Chaparro, 2021) sobre la evolución cognitiva de niños y jóvenes. Debido a esta circunstancia, el profesorado ha ido asumiendo sin cuestionarse la dificultad que tiene el alumnado de infantil al asimilar las nociones sociales, temporales y espaciales. Se argumenta que estas presentan un alto grado de abstracción. Otra razón esgrimida ha sido la concepción imperante del enfoque globalizador de la enseñanza en esta etapa, además de la necesidad de acelerar las capacidades lecto-escritoras y lógico-matemáticas de hijos y alumnos en el imaginario colectivo de las familias y del profesorado. Pero creemos que una de las razones de peso reside en la representación social de la niñez en el imaginario de los adultos. De ahí que la función de la escuela se haya centrado más en el cuidado asistencial y no en la educación ciudadana, concibiendo al niño y a la niña como receptores pasivos que precisan cuidado y seguridad física. Por eso, la tendencia a encapsular a este alumnado de infantil ante la complejidad de la realidad social, ha impedido, a nuestro juicio, que en su educación integral se integre ampliamente el conocimiento social. Además, en la formación inicial del profesorado novel de

El, se ha podido constatar que la mayor parte del alumnado universitario que se adentra en los contenidos de esta asignatura proviene de una educación bancaria (Freire, 2002). Desde la perspectiva de la didáctica de las CC.SS. nos sentimos obligados a provocar un tránsito hacia una nueva mirada sobre el lugar que ha de ocupar el conocimiento social en la educación integral de los y las infantes.

Marco metodológico

Esta investigación se fundamenta en un estudio instrumental de casos (Yin, 1981; Stake, 1999) realizado en dos ámbitos universitarios, con la idea de iniciar un análisis exploratorio de la situación para encontrar indicios sobre las carencias de la formación inicial de los estudiantes a la hora de enseñar CC.SS. y cómo superarlas. Teniendo en cuenta la problemática expuesta, el camino a recorrer para conocer esta realidad se ampara en la metodología cualitativa y en la perspectiva interpretativa, siguiendo estrategias y usando técnicas para la recogida de información a través de la observación participante, la entrevista, el análisis de contenido y el cuestionario. Con este enfoque cualitativo pretendemos conocer cómo vive y percibe el alumnado universitario su formación inicial sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en El. Aquí mostramos la información recabada a través del cuestionario y de las entrevistas grupales desarrolladas en el curso académico 2020-21. Su utilización nos ha permitido, por una parte, abordar una visión más general del tema tratado, hecho que hemos contrastado a través de los cuestionarios. Y por otra, analizar de manera más profunda lo que piensa el alumnado al respecto mediante las entrevistas grupales.

El cuestionario que se ha aplicado a los estudiantes de la UV se ha validado mediante grupos piloto del Grado de El de años anteriores, así como a través del juicio de expertos que imparten la asignatura de Didáctica de las CC.SS. en la UV. Esta evaluación inicial la venimos realizando desde el curso 2016-2017. Al aplicarla al alumnado hemos ido reconsiderando las preguntas en las reuniones de coordinación de los docentes que imparten la asignatura. Con respecto a las 36 entrevistas grupales semiestructuradas que se han realizado en la UAL, nos hemos

basado para la elaboración del guion en los mismos contenidos e ítems del cuestionario (Tabla 2).

Perfil de la muestra

El estudio se realiza con un total de 239 estudiantes (100 de la UV) y (139 de la UAL) en el curso 2020-2021 (Tabla 1). La muestra es criterial y se corresponde con el nivel en el que se imparte la asignatura de *Didáctica de la CCSS en Educación Infantil* y su sinónima *Aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Infantil*. En el caso de la UV en 4º y en la de la UAL en 3º.

Tabla 1

Perfil de la muestra

GRUPOS	MUJERES	HOMBRES
4º Grado (Universitat de València)	88	12
3º Grado (Universidad de Almería)	128	11

Diseño de la experiencia

Para el desarrollo de esta investigación se ha elaborado un cuestionario (Tabla 2) de evaluación inicial que se pasó al alumnado de la UV en la primera sesión impartida de la asignatura de *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Por su parte, las 36 entrevistas grupales de la UAL se desarrollaron los días 13 y 14 de abril de 2021 en la última fase del desarrollo de la asignatura anual obligatoria de 9 créditos, denominada *Aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Infantil*. Se hicieron a través de la plataforma *Blackboard Collaborate* y los componentes de cada grupo oscilaban entre 3 y 6 estudiantes.

Tabla 2

Cuestionario aplicado en la Universitat de València

1ª TAREA DEL DIARIO DE APRENDIZAJE: PRESENTACIÓN

Nombre _____ Curso _____
Asignatura _____ Fecha _____

1. ¿Qué son, para tí, las Ciencias Sociales? ¿Para qué te han servido?
2. ¿Cómo te han enseñado las Ciencias Sociales? ¿Cómo te gustaría que te las hubiesen enseñado?
3. ¿Qué esperas de esta asignatura? ¿Crees que es importante para tu formación en Educación Infantil? ¿Por qué?
4. ¿Sabrías conectar algunos de los conocimientos que has adquirido en el Grado con esta asignatura? ¿Cuáles son tus propuestas con respecto a la Didáctica de las CCSS de la Educación Infantil?

Dibuja lo que entiendes por Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil.
Explica brevemente lo que has querido representar en tu dibujo.

El análisis de los resultados se ha planteado a partir de la categorización de los datos de la evaluación inicial de la UV. En la Tabla 3 se muestra la forma de categorizar los resultados con su pertinente explicación.

Tabla 3

Categorías empleadas para analizar los resultados

CATEGORÍA	EXPLICACIÓN
1. Percepción de las CC. SS.	Interiorización de los conocimientos sobre CC.SS. adquiridos en la formación académica.
2. Enseñanza de las CC.SS.	Reflexión de la incidencia de modelos didácticos-evaluativos sobre la formación académica.
3. Expectativas sobre la asignatura	Aportación de la didáctica de las CC.SS. al Grado de Infantil.
4. Perspectivas para la asignatura	Conexión de la didáctica de las CC.SS. con el Grado de Infantil y sugerencias de futuro.

En lo que se refiere al análisis de los dibujos del cuestionario, adaptaremos nuestra investigación al modelo de análisis ya validado anteriormente (Morales y Santana, 2019) para sintetizar la representación social de la asignatura según la percepción de los estudiantes. El citado modelo, derivado de una muestra diferente a la de este estudio, establece las categorías de: didáctica, Ciencias Sociales y Educación Infantil con sus correspondientes subcategorías.

Resultados y discusión

En este apartado se analizan las categorías anteriormente establecidas según las experiencias de ambos contextos universitarios. Para ello, por una parte, se muestran los porcentajes de los cuestionarios que de manera exploratoria se realizaron en la UV. Y por otra, se matizan los resultados de las diversas categorías mediante los datos obtenidos con las entrevistas de la UAL. En las entrevistas grupales se ha pretendido comprender la perspectiva de los participantes. En el procedimiento tradicional de análisis utilizado en la transcripción de las entrevistas ha predominado el criterio de relevancia interpretativa en la reducción de datos (Tójar, 2006). Se muestran para ello unidades de significado transcritas textualmente que reflejan una tendencia mayoritaria de respuestas del alumnado a las preguntas planteadas vinculadas a la categorización organizada en la Tabla 3. A continuación, se presentan los resultados en cada una de las categorías.

a) Percepción de las Ciencias Sociales. El alumnado tiene, en general, un enfoque disciplinar (82%) de las CC.SS. y en más de la mitad de los casos tan solo le encuentra una utilidad escolar (Tabla 4).

Tabla 4

Análisis de la categoría: percepción de las CCSS

ENFOQUE	
Disciplinar 82 %	Holístico 18%
UTILIDAD	
Escolar 53 %	Vital 47%

Sin embargo, hemos podido comprobar en las entrevistas grupales (se usa el código EG) que también se concibe una utilidad vital. En la EG5 se exponía la necesidad de realizar un ejercicio constante de exploración y valoración de las oportunidades de aprendizaje del entorno.

Hemos podido darnos cuenta de la importancia que tienen las ciencias sociales en el ámbito escolar, y de cómo es fundamental trabajarlas desde edades tempranas. Es cierto que a veces no nos damos cuenta de que, de manera inconsciente, estamos poniéndola en práctica, ya que con el simple hecho de situarnos en un espacio y tiempo, estamos trabajando y adentrando a los niños y niñas a las ciencias sociales (EG 5).

El alumnado, al final del progreso de la asignatura, ha aprendido que no hay impedimento alguno para trabajar las CC.SS. en esta etapa educativa. Es más, insiste en que se puede aprovechar la vida cotidiana y la realidad del entorno para introducir los contenidos del conocimiento social. Se produce un descubrimiento al comprobar que sí se pueden trabajar en EI, siendo muy diferentes a los aprendidos en la etapa pre-universitaria. Se llega a decir que:

[...] con el transcurso de las clases impartidas, las ciencias sociales no solo tienen que ver con temas relacionados con la geografía o con la historia, es una asignatura de mucha importancia en las aulas de educación infantil debido a que en estas primeras etapas los niños y niñas van construyendo sus aprendizajes y van aprendiendo a observar sobre el mundo que les rodea, a darle valor a aspectos relacionados con su entorno, cómo es la sociedad en la que viven, la cultura, a ser conscientes de su patrimonio y a que sean personas críticas y activas (EG3).

b) Enseñanza de las Ciencias Sociales. Como se ha podido evidenciar tanto en el cuestionario como en las entrevistas grupales, los estudiantes han aprendido esta materia de manera memorística, mediante clases magistrales y a través del libro de texto desde postulados conductistas (97%) y su deseo es haberla recibido desde postulados constructivistas y socio-constructivistas (Tabla 5).

Tabla 5
Análisis de la categoría: enseñanza de las CCSS

ENSEÑANZA RECIBIDA		
Tradicional 97%	Esportaneista 3%	Alternativa 0%
ENSEÑANZA DESEADA (%)		
Tradicional (Práctica) 0 %	Esportaneista 76%	Alternativa 24%

En las entrevistas grupales advertimos que son conscientes de las diferencias que existen entre el modelo de enseñanza tradicional y el alternativo, comprobando las posibilidades de este último para afianzar los procesos de enseñanza y aprendizaje estableciendo conexiones con las

tres áreas de conocimiento del desarrollo curricular. En concreto, uno de los grupos se manifestaba en los siguientes términos:

Además, hemos aprendido a enseñar contenidos como el espacio, el tiempo y/o la historia de una manera diferente a la tradicional, que es como nos la han enseñado a nosotras en nuestro periodo escolar, en la que el docente era el mero transmisor de la información que contenía el libro de texto. Por ejemplo, podemos enseñar historia a través de proyectos, y que sea el alumnado el que vaya creando el propio contenido del proyecto, ya sea por sus intereses, por las dudas que presenten o por su curiosidad (EG 10).

c) Expectativas sobre la asignatura. El alumnado solicita en la mayoría de los casos una formación integral con la finalidad de mejorar su enseñanza futura. Esta formación académica prevalece sobre el aprendizaje del alumnado de infantil, la innovación y los deseos de transformar el mundo (Tabla 6).

Tabla 6
Análisis de la categoría: expectativas sobre la asignatura

APORTACIONES		
Conocimientos	Procedimientos herramientas y metodologías	Actitudes
27 %	40 %	33%
RESULTADOS ESPERADOS		
Favorecer el aprendizaje de mi futuro alumnado	Mejorar mi forma de enseñar	Innovar/Transformar el mundo
23%	64 %	13%

Por otra parte, ante la creencia inicial de no saber cómo enseñar CC.SS. en EI, superan esa barrera al tomar conciencia de la insuficiente reflexión epistemológica que poseen sobre los contenidos sociales. El siguiente fragmento recoge ese sentir.

Poniendo en común con el grupo las perspectivas de cada una que tenía de la asignatura sobre las ciencias sociales, podemos comprobar que han cambiado de una manera positiva, ya que nos preguntábamos cómo podíamos transmitirles a los niños y a las niñas desde pequeños las ciencias sociales al aula, esto puede ser debido a la enseñanza que nos han dado a nosotras sobre esta asignatura, una asignatura aburrida, sin sentido y con mucha información, la cual debíamos estudiar del libro de texto. Pero gracias a la

formación que hemos recibido este año en esta asignatura, hemos aprendido a transmitir las ciencias sociales de una manera divertida y eficaz (EG10).

d) Perspectivas para la asignatura. Los estudiantes relacionan, en la mayoría de los casos, los aprendizajes esperados de esta materia con otros recibidos durante el Grado y casi las $\frac{3}{4}$ partes realizan propuestas de contenido (Tabla 7).

Tabla 7

Análisis de la categoría: perspectivas sobre la asignatura

CONEXIÓN CON LAS ASIGNATURAS DEL GRADO		
Con alguna/s 81%	Tengo dificultad para conectarla 11%	Con ninguna 8%
Si 74%	PROPUESTAS No (no da respuesta) 5%	No sabe 21%

En las 36 entrevistas grupales realizadas entre el 13 y 14 de abril de 2021 aparecen evidencias de los cambios experimentados. Comprobamos cómo se ha producido una transformación en la mirada, resaltando que en el imaginario del estudiante universitario era una asignatura que no encajaba en la etapa de EI. Así, en la EG 2 se exponía lo siguiente:

Cuando partíamos de cero, allá por septiembre, considerábamos que era una asignatura que no encajaba mucho con el ámbito de infantil, ya que es algo que trata la historia y la sociedad desde un punto de vista que quizá era difícil de sobrellevar en el aula. Pero conforme fue avanzando la asignatura también nos ha servido para cambiar nuestra percepción de ver la asignatura y de ver las capacidades que tiene el alumnado de infantil, ya que no dejan de ser ciudadanos en potencia. Además, las ciencias sociales no solo estudian la historia, también engloban muchos ámbitos y uno muy importante es aprender a socializar [...]

En ese sentido se manifestaban las integrantes del Grupo 4:

Antes de cursar esta asignatura no teníamos conciencia de que se podían trabajar las Ciencias Sociales en la etapa de Infantil ni cuáles eran los con-

tenidos que abordaban. Tras todo este año, conocemos tanto las cuestiones teóricas a tener en cuenta, que nos hacen saber el enfoque que debemos darle a las propuestas didácticas, así como numerosos ejemplos prácticos de proyectos llevados a cabo en escuelas.

A través de sus palabras constatamos que han interiorizado ese papel de ser agentes de transformación social. Muestran su posición al tener que contextualizar su función en un mundo en el que los menores han sido vistos como incapaces. En esa línea se expresaba el Grupo 3:

[...] hemos podido ver de primera mano lo imprescindible que es que nosotros como futuros docentes nos formemos para ser agentes de cambio social, y de esta forma crear personas participativas de esta sociedad. Debemos tener en cuenta cómo es la actualidad en la que nos encontramos, y partir de esta base para ofrecerle a los alumnos/as las oportunidades que merecen y sobre todo darle el papel que realmente deben desempeñar, para que se tengan en cuenta sus opiniones y decisiones durante su construcción social (EG3).

En el transcurso de las entrevistas, el alumnado demostró poseer un alto grado de conciencia sobre las finalidades de la enseñanza de las CC.SS. en EI, destacando entre otras las de analizar y dar respuesta a los problemas sociales relevantes, conocer el entorno con el fin de alcanzar una formación integral y contribuir a un buen desarrollo curricular vinculado con las tres áreas de conocimiento. Así se manifiestan en la EG13:

Las CCSS son muy útiles, puesto que nos ayudan a analizar y dar respuestas a los problemas sociales de la sociedad, y al conocimiento del entorno, para poder alcanzar de esta forma una mejor formación integral y un buen desarrollo curricular de nuestro alumnado basado en las tres Áreas de Educación Infantil.

A modo de síntesis mostramos la representación social de la asignatura siguiendo el modelo de análisis de Morales y Santana (2019). Se evidencia que casi en la mitad de los casos prevalece el peso del modelo tradicional con un rol pasivo del alumnado de la etapa de infantil. Los estudiantes de Grado se quejan de la formación académica recibida y desean impartir la docencia de forma diferente, pero en sus representa-

ciones personales muestran que no saben muy bien cómo hacerlo (Tabla 8).

Tabla 8

Síntesis de la percepción que los estudiantes tienen de la asignatura

Categoría de significado: DIDÁCTICA			
Proceso de enseñanza-aprendizaje		Propuesta didáctica	
Enseñanza	51%	Globalizada	60%
Aprendizaje	46%	Disciplinar	37 %
No representado	3%	No representado	3%
Categoría de significado: CIENCIAS SOCIALES			
Área de conocimiento		Ámbito geográfico	
Social	37%	Local	35%
Natural	0%	Global (general)	53%
Ambos	60%	Local/Global	6%
		Glocal	3%
No representado	3%	No representado	3%
Categoría de significado: EDUCACIÓN INFANTIL			
Rol alumnado		Modelo didáctico/evaluativo	
Activo	50%	Tradicional	49%
Pasivo	47%	Espontaneista (práctica)	29%
		Alternativo	19%
No representado	3%	No representado	3%

No hay que olvidar que la profesión docente en EI, dentro del sistema educativo de nuestro país, se sitúa en los niveles inferiores y en los no obligatorios. Es una evidencia que en los seis primeros años de vida se ponen las bases corporales, emocionales y cognitivas que marcarán su devenir. Por tanto, la formación integral recibida en la escuela será determinante para el desarrollo de las diferentes capacidades humanas. De esta manera, tomando conciencia de su gran labor, se propone al estudiante del Grado en EI que se fortalezca para superar la imagen peyorativa y distorsionada que la sociedad le ha ido atribuyendo. Todavía permanece una sombra que impide que se reconozca su complicada labor docente. En este sentido, uno de los ejercicios que se realiza para superar este obstáculo es el de recuperar la dignidad perdida en un imaginario colectivo, mayoritariamente condicionado por una mirada asistencial y no educativa, y en el que se ejercen diversas presiones como sostenía Zabalza (2016). A través del cuestionario y de las entrevistas se

resaltan aquellos aspectos que nos invitan a reconstruir unas concepciones (Martín-Romera y García-Martínez, 2018) sobre las CC.SS. provenientes de unas experiencias previas escasamente estimulantes. Las podríamos catalogar como opresoras, subordinadas a una imagen fría, distante del conocimiento social que fue aprendido en la etapa pre-universitaria desde una concepción bancaria de la educación (Freire, 2002). En nuestro proceso formativo se brinda la oportunidad para que emerja una empatía mínima que predisponga positivamente al alumnado hacia una reflexión epistemológica sobre la función del conocimiento social en la actualidad (Benejam, 1997). Y se consigue familiarizándolo con la posibilidad transformadora de su uso en un mundo complejo cargado de desigualdades e injusticias (Gutiérrez y Pagès, 2018). Por otra parte, hemos observado la incredulidad manifestada por el estudiante universitario cuando se plantea cómo puede desarrollar procesos de enseñanza estimulantes con los contenidos provenientes de las CC.SS. en las aulas de Infantil. Estas dudas emergen al no poseer un marco conceptual que parta de una previa reflexión epistemológica y que responda a las finalidades (Santisteban, 2011) de una enseñanza alternativa de las CC.SS. que supere el modelo tradicional hegemónico (Galindo, 2016).

Para superar esta limitación, se propone el ejercicio de apreciarnos como seres sociales determinados por el tiempo y el espacio. En esa toma de conciencia del contexto se les plantea que estos ejes vertebradores, en tanto que metaconceptos, son artificios creados para organizarnos socialmente. Así, el alumnado universitario interioriza la diversidad de tiempos históricos (Pagès, 2019) y de espacios geográficos (Souto y García-Montegudo, 2019) para que sus niños y niñas los puedan vivir y percibir siendo reconocidos como sujetos activos al ser capaces de influir en la sociedad actual.

Otra de las debilidades detectadas es la dificultad para concebir que más allá de la Historia y la Geografía coexisten otros conocimientos sociales que pertenecen a las llamadas CC.SS. Es decir, no sólo se trata de la Historia, la Geografía y la Historia del Arte, sino que existen otras ciencias sociales, igual de importantes, que nos ayudan a comprender y a transformar la realidad. Desde este enfoque insuficiente y desequilibrado, se actúa en el aula universitaria para entender que todo proceso educativo se transforma en praxis, es decir, en reflexión y acción (Freire, 2002), en diálogo permanente entre educando y educador. Por tanto, la formación inicial que desplegamos, la hacemos para que el futuro maes-

tro novel de Infantil tome conciencia de su función social en la primera etapa educativa de las criaturas menores de seis años. Si el alumnado universitario no toma conciencia de su papel como acompañante del niño y de la niña para que estos puedan reconocer sus potencialidades como seres humanos en un determinado contexto social, estaremos errando como formadores de educadores. Pero, sin duda, una de las piezas clave del proceso transformador que desarrollamos en nuestras asignaturas recae en detectar un problema de fondo que impide una formación integral de las criaturas de Infantil como es el del adultocentrismo (Liebel, 2015). Si trabajamos por desenmascarar al adulto que se cree con la autoridad y el derecho a decidir sin tener en cuenta las necesidades y demandas del alumnado infantil, estaremos contribuyendo a formar docentes como agentes de transformación cultural para incidir en la desaparición de esa imagen asentada del infante como un sujeto minorizado.

Conclusiones

Como escriben Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1998), la formación inicial ha de incidir en los procesos de pensamiento, creencias y concepciones pedagógicas del futuro profesorado novel para interiorizar su función como agente de transformación social. Las consideraciones más relevantes de esta investigación, a tenor de los objetivos propuestos, pueden sintetizarse de la siguiente manera:

El análisis de la percepción del alumnado sobre la enseñanza de las CC.SS. en el Grado de Infantil, tanto al inicio como al final de su formación, permite a los estudiantes reflexionar sobre su futura profesión desde la experiencia académica vivida. El alumnado tiene, en general, un enfoque disciplinar de las CC.SS., difícil de desmontar, con una marcada utilidad escolar como consecuencia de la adquisición de un aprendizaje memorístico y bancario.

Las expectativas depositadas sobre la formación específica muestran su deseo por enseñar las CC.SS. de manera distinta a como se la transmitieron. Los estudiantes han aprendido esta materia mediante clases magistrales y libros de texto, cuestión que choca con el enfoque práctico que hubieran preferido. El alumnado solicita una formación integral con la finalidad, en la mayoría de los casos, de mejorar su enseñanza futura. Sin embargo, es preciso hacerles reflexionar sobre los modelos didácti-

cos-evaluativos existentes para que sus deseos docentes sean coherentes con la forma de aprender del alumnado de la etapa de infantil. El peso de la tradición dificulta la puesta en práctica de los deseos y expectativas de los estudiantes. Es curioso cómo abogan por modelos constructivistas y alternativos, y cómo, en contraste, en sus representaciones sociales, al menos en la mitad de los casos aparece la rutina de la tradición basada en la transmisión de unos contenidos. Muestran actitud para un cambio de paradigma, pero el peso de la tradición académica adquirida es tan fuerte que no saben bien cómo hacerlo.

Respecto a las perspectivas de esta asignatura, los estudiantes relacionan, generalmente, los aprendizajes esperados de esta materia con otros recibidos durante el Grado a la vez que realizan propuestas de contenido. Desde nuestra óptica, ha de prevalecer una enseñanza y aprendizaje de las CC.SS. en las infancias en la línea de cumplir una función social que refuerce el funcionamiento de la democracia (Gutiérrez y Pagès, 2018) y de los Estados de derecho. Desde un planteamiento crítico de la didáctica de las CC.SS., creemos en la necesidad de ofrecer al alumnado universitario una visión amplia del conocimiento social escolar de carácter emancipador, para que pueda actuar en una realidad caracterizada por la complejidad (Morin, 2001) y la desigualdad.

Según este estudio instrumental de casos, la formación mediante la didáctica de las CC.SS., posibilita al estudiantado analizar las representaciones sociales de su futura profesión para dignificarla superando los estereotipos asistenciales asignados a los docentes de esta etapa educativa. Por todas estas razones, nos sentimos obligados a provocar un tránsito hacia una nueva mirada sobre el lugar que ha de ocupar el conocimiento social en la educación de los y las infantes. Ese tránsito lo hacemos de la siguiente manera. Primero, detectando las limitaciones que les impiden ser más (López, 2021) como docentes. Segundo, se les plantea un dilema: o ser meros transmisores de la educación bancaria o ser agentes de transformación social de una educación problematizadora y liberadora. En tercer lugar, se despliega una formación liberadora que invite a que el futuro o la futura docente novel solidifique su autoconcepto, se observe y se fortalezca como agente de transformación cultural y social (Freire, 2002). Todo ello les permite repensar los modelos didácticos-evaluativos en coherencia con los proyectos curriculares idóneos (Trueba, 1997; García, 2000) que pondrán en práctica en las aulas de infantil.

Referencias

- Benejam, P. (1997). Las aportaciones de la teoría sociocultural y constructivista a la enseñanza de las Ciencias Sociales. En P. Benejam y J. Pagès (Coords.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 53-70). Horsori Editorial.
- Carr, W y Kemmis, S. (1998). *Teoría Crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Comisión Europea (2015). *Shaping career-long perspectives on teaching. A guide on policies to improve Initial Teacher Education. Education & Training 2020- Schools Policy*. <https://goo.gl/7szbY7>
- Convención de los Derechos del Niño (1989). París: UNICEF.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Morata.
- Cuenca, J. M. (2008). La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en Educación Infantil. En R. M. Ávila, M. A. Cruz y M. C. Díez (eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado* (pp. 289-312). Universidad de Jaén.
- De Andrés, C. (2015). Presentación del Monográfico: Educación Infantil. *Tendencias Pedagógicas*, 26, 7-11.
- Egan, K. (1999). *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza*. M.E.C/Morata.
- Egan, K. y Judson, G. (2018). *Educación Imaginativa. Herramientas cognitivas para el aula*. Narcea.
- Felices, M.M. y Chaparro, A. (2021). Representaciones del currículo social en el futuro profesorado de Educación Infantil. Una investigación cualitativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (1), 145-161.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI de España Editores.
- Galindo, R. (2016). Enseñar y aprender Ciencias Sociales en Educación Primaria. Modelo didáctico y estrategias pedagógicas. En A. Licerias y G. Romero (Coords.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas*, (pp. 73-93). Pirámide.
- García, F. F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Biblio 3W: Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, (207). Recuperado de <https://goo.gl/yfh8Rr>
- Gutiérrez, M. C. y Pagès, J. (2018). *Pensar para intervenir en la solución de las injusticias sociales*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Hernández, L. (2013). *La enseñanza de las ciencias sociales en la formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. <https://www.tdx.cat/handle/10803/125964#page=1>
- Imbernón, F. y Colén, M^a T. (2014). Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una reforma siempre inacabada. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 265-284.
- Liebel, M. (2015). Sobre el interés superior de los niños y la evolución de las facultades. *Anales de la cátedra Francisco Suárez*, 49, 43-61.
- López, M.J. (2021). Ser más. En T. García (ed.), *Palabras y pedagogía desde Paulo Freire*. Editorial La Muralla.

- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.
- Martín-Romera, A. y García-Martínez, I. (2018). Profesionalización del docente en la actualidad: contribuciones al desarrollo profesional. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22, (1), 7-23.
- Miralles, P. y Molina, S. (2011). Didáctica de las Ciencias Sociales para el área de Conocimiento del entorno. En M. P. Rivero (coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil* (pp. 89-110). Mira Editores.
- Morales, A.J. y Santana, D.T. (2019). Las representaciones de la didáctica de las ciencias sociales en los futuros docentes de educación infantil. En D. Parra y C. Fuertes (Coords.) *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias Sociales para una educación crítica* (pp. 99-121). Tirant Humanidades.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós.
- ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. BOE, n.º 312 del 29 de diciembre de 2007, pp. 53735-53738. <https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3854>
- Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las ciencias sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS*, 5, 5-22.
- Porlán, R.; Rivero, A. y Martín del Pozo, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*, 15 (2), 155-171.
- Romero, J.; Luis, A.; García, F.F. y Rozada, J.M. (2006). La formación del profesorado y la construcción social de la docencia. *Con-Ciencia Social*, 10, 15-68.
- Santisteban, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En A. Santisteban y J. Pagès (Coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria*, (pp. 63-84). Síntesis.
- Souto, X. M. y García Monteagudo, D. (2019). Conocer las rutinas para poder innovar en la geografía escolar. *Revista de Geografía Norte Grande*, 74, 207-228.
- Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata S.L. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Editorial La Muralla.
- Trueba, B. (1997). Modelos didácticos y materiales curriculares en educación infantil. *Investigación en la escuela*, 33, 35-46. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.1997.i33.04>
- Van Manen, M. (2002). *The Tone of Teaching*. The Althouse Press, The University of Western Ontario.
- Yin, R. K. (1981). The Case Study Crisis: Some Answers. *Administrative Science Quarterly*, 26, (1) 58-65. <https://doi.org/10.2307/2392599>
- Zabalza, M. Á. (2016). Formar profesores y educadores para la Educación Infantil. *RE-LADEI. Revista Latinoamericana De Educación Infantil*, 5 (4), 9-13. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4949>

