

Didáctica Geográfica nº 24, 2023, pp. 63-82

DOI: <https://doi.org/10.21138/DG.665>

ISSN electrónico: 2174-6451

ENSEÑAR A ENSEÑAR GEOGRAFÍA A DOCENTES EN TIEMPOS DEL COVID. UNA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA¹

TEACHING TO TEACH GEOGRAPHY TO TEACHERS IN TIMES OF COVID. AN EVALUATED RESEARCH

ENSEIGNER À ENSEIGNER LA GÉOGRAPHIE AUX ENSEIGNANTS EN TEMPS DE COVID. UNE RECHERCHE ÉVALUATIVE

María del Mar Felices de la Fuente 

Universidad de Almería

marfelices@ual.es

Manuel José López Martínez 

Universidad de Almería

mlm138@ual.es

Recibido: 20/05/2022

Aceptado: 20/09/2022

¹ Este trabajo es resultado del proyecto de I+D+i “La enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas en bachillerato: un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática” (PID2020-113453RB-I00), financiado por el MCIN/AEI/10.13039/501100011033; del proyecto “Enseñanza de la historia y difusión del patrimonio cultural. Transferencia de investigaciones sobre formación del profesorado, recursos digitales y métodos activos” (PDC2022-133041-I00), financiado por el MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por la Unión Europea “NextGeneration EU”/PRTR; y del proyecto I+D+i “Educación para el futuro y esperanza en la Democracia. Repensar la enseñanza de las Ciencias Sociales en tiempos de cambio (EpF+ED)”, (PID2019-107383RB-I00), subvencionado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

RESUMEN:

La Universidad ha de educar a futuros docentes como agentes de transformación social comprometidos con los desafíos mundiales del siglo XXI. Por ello, se presenta una investigación evaluativa del proceso formativo desarrollado en el marco del Máster en Profesorado en un contexto condicionado por el COVID-19. Los objetivos se centran en comprobar si la formación recibida por el alumnado para enseñar Geografía en Secundaria generó cambios en la construcción de su identidad docente. Se diseñó una investigación cualitativa basada en el análisis de contenido de las producciones del alumnado y de entrevistas semiestructuradas. Estas técnicas e instrumentos se utilizaron para comprobar si se fraguó una formación de docentes críticos y transformadores. Como conclusión, a pesar de las resistencias iniciales y las dudas ocasionadas por la crisis sanitaria, los efectos de la formación fueron beneficiosos para empoderar a un profesorado que ha de enseñar a pensar espacialmente en un mundo complejo e incierto.

PALABRAS CLAVE:

Enseñanza Secundaria; formación docente; didáctica de la geografía; problemas relevantes; investigación cualitativa.

ABSTRACT:

The University must educate future teachers as agents of social transformation committed to the global challenges of the 21st century. An evaluation of the training process developed within the framework of the Master in Teaching in a context conditioned by the COVID-19 is presented. The objectives focus on checking whether the training received to teach Geography in Secondary, generated changes in the construction of their teaching identity. Qualitative research was designed based on content analysis of student productions and semi-structured interviews. These techniques and tools were used to test whether critical and transformative teacher training was developed. Despite the initial resistance and doubts caused by the health crisis, the effects of the training were beneficial to empower teachers who should teach to think spatially in a complex and uncertain world.

KEYWORDS:

Secondary education; teacher training; geography teaching; relevant problems; qualitative research.

RÉSUMÉ :

L'Université doit éduquer les futurs enseignants en tant qu'agents de transformation sociale engagés dans les défis mondiaux du XXI^e siècle. Par conséquent, on présente

une recherche évaluative du processus de formation développé dans le cadre du Master en Enseignants, dans un contexte conditionné par le COVID-19. Les objectifs visent à vérifier si la formation reçue par les étudiants pour enseigner la Géographie dans le secondaire a entraîné des changements dans la construction de leur identité d'enseignant. Une recherche qualitative a été conçue sur la base de l'analyse du contenu des productions des élèves et d'entretiens semi-structurés. Ces techniques et instruments ont été utilisés pour vérifier si une formation d'enseignants critiques et transformateurs avait été mise en place. Malgré les résistances initiales et les doutes causés par la crise sanitaire, les effets de la formation ont été bénéfiques pour autonomiser un enseignant qui doit enseigner à penser spatialement dans un monde complexe et incertain.

MOTS-CLÉS :

Enseignement secondaire; formation des enseignants; didactique de la géographie; problèmes pertinents; recherche qualitative.

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto español, la investigación desarrollada sobre la construcción de la identidad docente en Secundaria destaca el problema del “malestar docente” (Esteve, 1994; Bolívar, 2007, 2016). En ese sentido, Santos y Lorenzo (2015) subrayan que dicho malestar se aprecia más en la etapa de Secundaria, atribuyendo una de las causas al mantenimiento de un modelo de formación donde el componente pedagógico y didáctico queda en un segundo plano. En la literatura internacional se constata que existen varios modelos de formación del docente de Secundaria (Lorenzo, Muñoz y Beas, 2015). Imbernón (2019) registra los concurrentes o simultáneos, en los que predominan los contenidos; los consecutivos o sucesivos, que conceden más espacio a los procesos pedagógicos; y una tercera opción, donde coexisten los anteriores. Según este autor, en el Informe TALIS de 2018, el 52% de los profesores asegura no estar suficientemente preparado en el contenido, la pedagogía o la práctica de las materias que enseña (Imbernón, 2019), circunstancia que podría deberse, como apuntó Esteve (2009), a la escasa voluntad de considerar la formación del profesorado como algo prioritario para la mejora de la educación. A ello se suma la ausencia de un proyecto común que defina cómo formar a un profesor que enseñará Geografía e Historia en Secundaria (Rivero y Souto, 2019), para promover saberes sociales, geográficos e históricos que tengan un mayor impacto en la comprensión y la orientación de la vida cotidiana del estudiantado (Pagès, 2019a, pp. 11-12).

Interesa pues reflexionar sobre qué formación profesionalizante se ofrece en el Máster en Profesorado. En este sentido, Perrenoud (2004) sostiene que uno de los obstáculos para evitar el estancamiento de la profesión docente es la práctica reflexiva. La Universidad

ha de preparar a profesionales de la educación como agentes de transformación social comprometidos con su realidad y con la búsqueda de soluciones a los grandes desafíos mundiales. Desde la responsabilidad ética que caracteriza a una sociedad democrática, es preciso analizar la formación que se promueve en los contextos universitarios para valorar si se capacita al futuro profesorado para desempeñar su labor en un espacio complejo, como es la Educación Secundaria (Escudero Muñoz, 2009), en el que deberá ejercer como profesional reflexivo (Dewey, 1989; Schön, 1992). Con ello, se pretende indagar en la acción docente para mejorarla, entendiendo la reflexión como una herramienta fundamental para cualquier profesional de la enseñanza (Zabalza, 2014).

De acuerdo con Cavalcanti y Dos Santos (2020), se deben procurar modelos de formación más seguros y sólidos, teniendo presente que el profesorado que enseña Geografía en un instituto, aparte de adquirir una cultura genérica, precisa de una educación particular. Alumbrar espacios para ello desde la investigación en y sobre la práctica docente representa una opción para ensanchar la mirada en un escenario plagado de contradicciones, donde existe un evidente “reflujo neoconservador” (García Pérez, 2015, p. 50) y una desconfianza constante hacia el funcionamiento del sistema educativo público (Viñao, 2018).

Ahora bien, a pesar de este contexto, se han de explorar alternativas siguiendo la estela de grupos de innovación españoles como Cronos-Asklepios, IRES (Investigación y Renovación Escolar) o Gea-Clío, quienes plantearon nuevas formas de enseñar las Ciencias Sociales (en adelante CC.SS.). La presente investigación evaluativa busca compartir una experiencia docente más esperanzadora, que optimice las acciones del profesorado universitario (Escudero, 2016) y contribuya a la mejora de la formación inicial pese a las críticas y carencias del funcionamiento del Máster (Santos y Lorenzo, 2015; Domínguez y Prieto, 2019). Para ello, el aula universitaria debe convertirse en un espacio de indagación (Pagès, 2019b) que conecte investigación educativa e innovación escolar mediante la construcción de un proyecto curricular (Souto, 2018).

Esta investigación se ha contextualizado en una asignatura cuatrimestral impartida en el Máster en Profesorado, titulada *Aprendizaje y Enseñanza de la Geografía*. En ella se concede relevancia, por una parte, a un plan formativo adaptado a la diversidad de perfiles del alumnado, y por otra, a su experimentación mediante una estrategia didáctica encaminada a la revisión de sus teorías implícitas (Pozo, 2014) sobre la enseñanza de la Geografía en Secundaria. La formación transita por diversas estaciones (véase Tabla 1) destinadas, no sin resistencias (Triviño, 2018), a analizar y desmontar concepciones epistemológicas y entramados conceptuales tradicionales en cuanto a finalidades y usos del conocimiento geográfico en esta etapa educativa. Asimismo, sitúa al alumnado de manera crítica y razonada en el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta materia, teniendo en cuenta los diversos contextos educativos y estimulando su reflexión acerca de la praxis docente. Este modelo formativo contempla las diferentes dimensiones que

integran el conocimiento escolar de la Geografía: la epistemológica, la psicológica, la genética, la sociológica y la ideológica (García Pérez, 2015).

Cabe señalar que este estudio auto-investigativo estuvo marcado por el COVID-19, por lo que hubo que adaptar a la virtualidad el plan formativo propuesto durante el curso académico 2019-2020, a través del uso de la plataforma Blackboard Collaborate. La asignatura en la que se enmarca este estudio cuenta con 30 horas (4 créditos ECTS), dispuestas en 12 sesiones, habiéndose impartido 8 sesiones presenciales (20 horas) en el momento de la declaración del estado de alarma en el conjunto del Estado. Las 10 horas restantes fueron reemplazadas por 4 sesiones asíncronas, en las que se vio oportuno trabajar el COVID-19 como problemática social y ambiental relevante. Partiendo de la familiarización con el modelo IRES, en las últimas sesiones se pidió al alumnado que revisara el trabajo de García Pérez (2011) y que diseñara en grupo una propuesta de intervención didáctica que contemplara la pandemia como eje vertebrador del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se situaba así al alumnado del Máster en el rol de un profesor o profesora de Secundaria, simulando la “formación desde dentro” (Imberón, 2002), integrándole en un equipo de docentes que colaboraban entre ellos para afrontar un reto sobre la praxis, dándole sentido al concepto de “comunidad profesional” (Nóvoa, 2019, p. 219).

Sustituir parte del plan inicial generó cierta incertidumbre. Sin embargo, la dimensión real de la pandemia legitimó esta práctica. Por su extensión como problema espacial y territorial a distintas escalas, éste exigía un rango máximo de atención, análisis e interpretación desde el conocimiento geográfico. Desde el punto de vista ético y profesional, era una ocasión para darle sentido y coherencia al proceso formativo diseñado. Con ello, se han comprobado las potencialidades de un contenido con el que poder activar las competencias del futuro profesorado novel como organizador de diversos saberes, ya que el coronavirus ofrecía “una visión sistémica de la realidad” (Porlán, 2020, p. 2). La pandemia COVID-19 permitió el uso del conocimiento geográfico con un marcado carácter holístico, sin perder de vista el componente creativo en la generación de conocimiento escolar.

Tras llevar a cabo los cambios expuestos en la planificación inicial de la asignatura y una vez finalizado el proceso formativo en un contexto de pandemia, se quiere indagar en el impacto que éste ha tenido en el alumnado del Máster. El objetivo principal de este estudio ha sido, por tanto, conocer en qué medida se ha contribuido a formar identidades docentes reflexivas y críticas, capaces de enseñar Geografía desde enfoques problematizadores, como los propuestos por los grupos de innovación anteriormente citados que promueven la formación de ciudadanía democrática. Se ha querido además profundizar en las ideas previas y concepciones del alumnado sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía, para comprobar si ha habido transformaciones en las mismas desde el comienzo de la asignatura hasta su finalización. Por último, se analiza el plan formativo con la intención de mejorarlo y detectar aspectos que deberían ser optimizados.

Junto a estos propósitos, este trabajo viene a incrementar el campo de conocimiento sobre la Didáctica de la Geografía en tiempos de pandemia que ha ido emergiendo en distintas publicaciones y foros, como son el caso del número 21 de *Didáctica Geográfica* (2020), el número 253 de *Ar@cne. Revista Electrónica de Recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales* (2021), el Foro 26 del Geoforo Iberoamericano sobre Educación de la plataforma Geocrítica, o el número 106 de la revista *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (2022).

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

De acuerdo con García Pérez y Porlán (2017), para quienes los procesos de cambio se pueden producir a distintas escalas y a distintos niveles de profundidad, y no olvidando las diversas motivaciones de nuestros estudiantes a la hora de seguir esta formación (Kass & Miller, 2018), este estudio se plantea como objetivo general comprobar la validez del plan formativo que se ofrece en el contexto del Máster en Profesorado para que los futuros docentes de Secundaria sean capaces de enseñar Geografía desde modelos profesionales reflexivos y críticos. Para atender a este objetivo principal, se han concebido dos objetivos complementarios o secundarios:

- Indagar en el impacto que ejerce el plan formativo en la construcción de la identidad docente de los futuros profesores y profesoras de Educación Secundaria, así como en la transformación de sus concepciones iniciales sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía.
- Comprobar las debilidades y fortalezas del programa formativo desarrollado con el alumnado, con objeto de implementar mejoras en el mismo.

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño

Este estudio se enmarca en una investigación de tipo cualitativo, combinando rasgos de los estudios de caso evaluativos (Dorio et al., 2019). Partiendo de la peculiaridad del grupo clase del Máster como escenario real y fuente de información, se ha diseñado una investigación aplicada y evaluativa con la intención de mejorar la realidad evaluada. La metodología de investigación se efectúa desde la acción (Sandín, 2003), y busca conocer la eficacia del modelo propuesto para desplegar competencias profesionales que habiliten al futuro profesorado novel para enseñar Geografía con la finalidad de crear una ciudadanía adolescente crítica y comprometida con su mundo. Este trabajo se ampara, además, en la aportación constructivista sobre la urgencia de estudiar las representaciones sociales acerca del conocimiento geográfico por la implicación que estas tienen en la futura práctica

docente (Campo et al., 2018). El modelo de evaluación presenta características del modelo clásico CIPP (contexto, insumo, proceso, producto) desarrollado por Stufflebeam (2004). Por ello, se planifica una investigación evaluativa que se desarrolla en tres fases: una fase inicial diagnóstica, que permite conocer las concepciones del alumnado y adecuar el programa a las necesidades detectadas; otra de desarrollo, con una evaluación formativa prolongada en el tiempo; y una final, autoevaluativa y compartida con una parte del alumnado participante en la investigación al concluir el curso académico (ver Tabla 1).

Fases	Descripción	Técnicas e instrumentos	Tratamiento de la información
Inicial diagnóstica	Conocer concepciones del alumnado sobre la enseñanza y aprendizaje de la Geografía Modelo CIPP (contexto) de Stufflebean	Análisis de contenido del discurso de 42 presentaciones en el foro (plataforma <i>Blackboard Collaborate</i>) Observación participante	Atendiendo a tres aspectos: -Experiencias preuniversitarias y universitarias -Concepciones epistemológicas y finalidades otorgadas a la enseñanza de la Geografía -Representaciones de procesos de enseñanza y aprendizaje
De desarrollo formativa	Desarrollo de proceso formativo Análisis de aprendizajes e impacto del programa (contexto presencial/contexto COVID-19). Modelo CIPP de Stufflebean.	Observación participante Análisis de contenido del diseño de 12 propuestas didácticas grupales Análisis de contenido de los informes de observación desarrollados en las prácticas externas	Comprobación de la concomitancia entre planteamiento teórico y práctico de los 12 trabajos grupales producidos
Final formativa	Valoraciones finales compartidas con participantes Autoevaluación Metaevaluación	Observación participante Análisis de portfolios individuales Entrevistas semiestructuradas a estudiantes Análisis del contenido de las entrevistas Análisis de contenido de TFM	Detección de fortalezas y debilidades del proceso formativo, especialmente desde el confinamiento Propuestas de mejora a introducir en el programa formativo

TABLA. 1. Secuenciación de técnicas e instrumentos utilizados. Fuente: elaboración propia.

3.2. Muestra

La muestra, de tipo no probabilístico por conveniencia, está representada por el alumnado de la especialidad de Ciencias Sociales: Geografía e Historia, que ha cursado durante el curso académico 2019-2020 la asignatura de *Aprendizaje y enseñanza de la Geografía* en el contexto del Máster en Profesorado de Educación Secundaria. El total de participantes ha ascendido a 42 alumnos/as (N=42), de los cuales 27 son hombres y 15 mujeres. El perfil formativo puede verse en la Tabla 2.

Grado	Hombres	Mujeres	Total
Historia	15	9	24
Historia del Arte	4	5	9
Geografía	6	0	6
Humanidades	1	1	2
Licenciatura en Bellas Artes	1	0	1

TABLA. 2. Formación universitaria del alumnado (N=42) de la especialidad de Ciencias Sociales: Geografía e Historia durante el curso 2019-2020.

3.3. Técnicas e instrumentos

La metodología docente empleada otorga un importante protagonismo a los debates y a las estrategias dialógicas con el fin de hacer reflexionar al alumnado en el aula presencial. Por ello, las técnicas e instrumentos utilizados en la investigación han sido variados (ver Tabla 1). Mediante la observación participante en el transcurso de las clases y los debates que han tenido lugar en ellas, se han podido conocer sus relatos, así como sus actitudes sobre los contenidos y enfoques propuestos. A través del análisis del discurso (Blasco y Mengual, 2010) se han examinado tanto los aportes recogidos en el foro de presentación inicial de la asignatura como las entrevistas semiestructuradas que se analizan en profundidad en este trabajo. También se emplea el análisis de contenido (Piñuel, 2002) de las producciones del alumnado, siendo clave en este sentido las propuestas grupales de intervención didáctica teniendo como tema central el COVID-19. Por lo que respecta a las entrevistas, de forma previa a su ejecución se propuso mediante invitación escrita a seis estudiantes del Máster, elegidos de forma intencional por conveniencia, que participaran en una autoevaluación en la última fase de la investigación, una vez realizada la defensa de sus Trabajos Fin de Máster. Sólo tres de ellos accedieron finalmente a participar. Estas tres entrevistas, grabadas con consentimiento informado² y con una duración total de 4

² Agradecemos a María del Mar Gómez Gil, Samuel Vílchez Romero y Alejandro Jesús Morales Díaz, estudiantes del Máster en Profesorado durante el curso 2019-20 de la especialidad de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, que accedieran y dieran su consentimiento para ser entrevistados.

horas y 30 minutos, se realizaron los días 24, 28 y 29 de julio de 2020, empleando la herramienta de videoconferencia de la plataforma Blackboard Collaborate.

Las técnicas de recogida de información han sido tanto directas como indirectas (Colás y Buendía, 1992) y su uso de forma complementaria ha permitido contrastar y enriquecer la información obtenida sobre la realidad investigada. Además, con ellas ha sido posible extraer datos valiosos y fiables del proceso formativo para triangular los diferentes aportes y valorar los logros del programa adaptado a unas circunstancias inéditas.

4. RESULTADOS

Debido a las limitaciones de espacio, en este artículo se incluyen solo los resultados del análisis del discurso de las cuarenta y dos presentaciones en el foro dentro de la fase inicial diagnóstica de la investigación y el análisis de contenido de tres entrevistas semiestructuradas en profundidad en la fase final formativa. Esta elección obedece al significado concedido a estos dos momentos para constatar si existen cambios experimentados en los entramados conceptuales del estudiantado.

Comenzando por las contribuciones al foro, estas han arrojado luz sobre las ideas previas y representaciones que posee el futuro profesorado novel acerca de la enseñanza de la Geografía. Nos permiten aproximarnos a sus concepciones y actuar sobre ellas a fin de revisarlas, deconstruirlas y transformarlas (Virta, 2002; Fives & Buehl, 2012). Para ello, fue imprescindible saber en qué punto del aprendizaje iniciaba el alumnado esta asignatura. De sus aportaciones registradas, se apreció un predominio de los recuerdos basados en prácticas tradicionales sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía en la etapa preuniversitaria, destacando la ausencia de recuerdos relativos a la Educación Primaria. Las experiencias en el Grado se valoraron generalmente de modo más positivo por considerarse más prácticas y, sobre todo, por el uso de recursos TIC, los SIG o las salidas de campo. No obstante, persisten metodologías basadas en la clase magistral y en el examen como principal instrumento de evaluación.

En cuanto a las concepciones epistemológicas y finalidades otorgadas a la enseñanza de la Geografía, estas guardan, en buena medida, un carácter tradicional y superficial, pues treinta estudiantes indicaron que debían servir para “conocer el mundo que nos rodea” desde parámetros descriptivos de la Geografía, como son los de conocer los climas, paisajes, la población, los accidentes geográficos, etc. Como contraste, solo doce estudiantes la dotan de finalidades críticas o transformadoras orientadas a la formación de una ciudadanía activa y participativa. En las aportaciones del alumnado se refleja también una falta de reflexión epistemológica y de revisión de concepciones acerca de para qué debe servir la Geografía en un centro educativo.

Por lo que respecta a las representaciones sobre la enseñanza y al aprendizaje de la Geografía en los institutos de Secundaria, manifestaron una creencia generalizada en que los cambios han sido mínimos. La mitad (veintiuno) afirmó que las prácticas siguen siendo tradicionales, a excepción del uso de recursos TIC. Desde una postura intermedia, trece estudiantes consideraron que conviven modelos tradicionales e innovadores, mientras que ocho manifestaron que la enseñanza se realiza mediante metodologías activas, aprovechando la diversidad de medios y recursos.

Centrándonos en las entrevistas de la fase final, cabe señalar que estas se hicieron a partir de un guion inicial con preguntas flexibles que profundizaron en cuestiones que permitieron atender a los objetivos de la investigación. En cuanto al primer objetivo complementario o secundario, relativo al impacto que supuso la formación recibida y los cambios experimentados en las concepciones del alumnado, la valoración fue muy positiva en los tres casos analizados, pues se observó una transformación de las concepciones iniciales plasmadas en el foro. Los entrevistados afirmaron haber vivenciado clases y metodologías principalmente tradicionales en sus experiencias preuniversitarias, donde primaba la memorización del contenido y la escasa reflexión crítica acerca de la funcionalidad práctica de esta ciencia social. En este sentido, manifestaron no haberse planteado nunca que pudieran existir diversos modelos docentes que encarnaran distintas formas de enseñar, o que la Geografía pudiese tener un componente práctico para entender, interpretar y dar soluciones a las problemáticas socioambientales actuales. En consecuencia, se comprueba que la asignatura supuso un impacto positivo y cambios realmente significativos, pues los tres entrevistados aseguraron haber adquirido habilidades y estrategias para implementar metodologías y recursos que no solo motiven al estudiante de Secundaria, sino que mejoren tanto los procesos de enseñanza como la adquisición de competencias clave.

En todos los casos, la valoración tanto de la asignatura como del Máster fue favorable, sugiriendo uno de los entrevistados que el periodo de formación debería ampliarse a dos cursos. Coinciden en que observar la realidad y la complejidad de las aulas ha sido clave en este proceso de transformación, lamentando no haber podido finalizar las prácticas externas en condiciones normales, ya que la pandemia les impidió desarrollar ampliamente sus competencias profesionales, generando así cierta inseguridad para enfrentarse a una clase.

En los tres casos se partía de una idea preconcebida del profesor que llega al aula, da la lección y no se preocupa de nada más. Sin embargo, pisar un aula de Secundaria les hizo comprobar que este modelo ya no encaja en contextos presididos por la diversidad, donde se precisa de profesorado crítico, reflexivo e innovador que propicie un papel activo del alumnado en su propio aprendizaje. Se ha evidenciado, también, la importancia del tutor o tutora de prácticas. En este sentido, la vivencia de una de las personas entrevistadas

resultó un tanto negativa, ya que su tutora seguía un modelo tradicional donde apenas había margen para la innovación y el desarrollo de competencias críticas y reflexivas. A esta experiencia se sumó la dificultad de implementar metodologías alternativas en el aula por la reticencia que mostraba la tutora. Sin embargo, pese a estas dificultades y al esfuerzo personal que supuso a la alumna diseñar una propuesta de intervención desde una metodología novedosa, esta mostró su satisfacción por todo lo que había aprendido en este proceso. Se comprobó además cómo los contenidos vistos en la asignatura estaban presentes en sus actuaciones durante las prácticas externas y en la elaboración de sus TFM. Mencionaron, por ejemplo, la necesidad de conocer el contexto y adaptarse a él, o el hecho de enfocar los contenidos geográficos desde una perspectiva crítica.

En lo concerniente a los aprendizajes adquiridos, los resultados son igualmente positivos. Estos se han medido en base a las transformaciones que han experimentado los participantes en relación con cómo se entiende la Geografía y para qué debe servir, los modelos docentes y enfoques para su enseñanza, y las estrategias y metodologías más adecuadas para ello. El alumnado hizo suya una nueva visión acerca de cómo reorientar los procesos de enseñanza para que la Geografía permita entender la realidad y actuar en consecuencia. En este sentido, uno de los entrevistados afirmaba:

“Ha sido adecuado [refiriéndose al enfoque formativo] porque para el día de mañana es muy importante que sepamos aprovechar la Geografía porque será muy útil para saber cómo enfrentarnos ante problemas locales o globales como el cambio climático o temas transnacionales”.

Durante las entrevistas se detectó que el alumnado había adquirido no solo conocimientos, sino también una nomenclatura propia del campo de la educación, de la que tampoco había sido consciente hasta ese momento en que se le hizo reflexionar sobre ello. Preguntarles acerca del proceso de cambio en sus entramados conceptuales fue muy esclarecedor, pues todos manifestaron haber experimentado una evolución en cuanto a qué significa y qué implica enseñar Geografía. En dos de los casos, los alumnos afirmaron abiertamente que creían que ser profesor era lo que habían observado durante su etapa como estudiantes -explicar, resolver dudas, y finalizar la clase-, mientras que, tras el paso por esta formación, sus concepciones se habían transformado significativamente.

En cuanto a los modelos docentes y a los enfoques de enseñanza de la Geografía, las tres personas entrevistadas coincidieron en la necesidad de situarse en modelos críticos e innovadores que otorguen unas finalidades fundamentalmente prácticas y transformadoras, contribuyendo a la comprensión crítica del mundo, pero desde un cierto equilibrio con el modelo hegemónico tradicional. Es necesario decir que este proceso de

crecimiento y evolución no ha estado exento de dificultades y de inseguridades. Llama poderosamente la atención el desconocimiento del alumnado sobre modelos docentes, llegando a afirmar una de las participantes:

“Yo no lo sabía, y cuando he estado en el Máster y con vosotros, me he dado cuenta de que a lo largo de mi vida he estado viendo el modelo tradicional y tampoco sabía que había más tipos de modelos, la verdad”.

Es destacable que cuando se interroga acerca de qué enseñanza adoptarán, aunque son conscientes de la necesidad de moverse en modelos de profesorado críticos e innovadores que empleen métodos activos de enseñanza y aprendizaje, en ninguno de los casos manifestaron que se situarían al cien por cien en modelos alternativos al tradicional. Se plantea con cierta precaución la necesidad de explorar el contexto, de adaptarse al mismo y de observar con qué tipo de metodologías están más acostumbrados a trabajar los alumnos y alumnas. Optan preferentemente por modelos intermedios que combinen estrategias convencionales con estrategias innovadoras. Estas posiciones quizás puedan explicarse por la inseguridad que supone el hecho de trabajar desde modelos docentes con los que no han estado suficientemente familiarizados. Por otra parte, tampoco pudieron finalizar su período de prácticas externas en los centros de forma presencial, lo que seguramente les habría dotado de una mayor seguridad. Sea de un modo u otro, es obvio que se precisa de acciones formativas prolongadas en el tiempo que ofrezcan una mayor confianza y conocimiento para que el futuro profesorado sea capaz de desarrollar enfoques innovadores en su contexto profesional.

Sin una adecuada aproximación a diversos modelos docentes en los que el alumnado pueda mirarse, se comprueba que es más complejo que se activen los procesos de revisión de ideas previas y más fácil que la tendencia sea la de reproducir rutinas y dinámicas tradicionales. Resaltamos el testimonio del único alumno que tuvo la posibilidad de realizar sus prácticas externas junto a una tutora que trabajaba a través del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), pues practicar con esta metodología e implementarla en su aula le permitió integrarla en su TFM.

Como se apuntó con anterioridad, uno de los ejes del programa formativo fue el de presentar al estudiantado propuestas de enseñanza que implicaran la conexión del contenido social y geográfico con problemáticas actuales. A través de las entrevistas se ha evidenciado que lo trabajado en clase ha sido transferido al contexto de sus prácticas, a sus intervenciones en el aula e incluso a la elaboración de sus TFM. En este sentido, uno de los alumnos afirmó que había propuesto a su tutora conectar los contenidos de

Geografía con una problemática local vinculada a la producción y comercialización de la agricultura intensiva bajo plástico.

En relación con el segundo objetivo complementario de este estudio, centrado en detectar debilidades y fortalezas del programa de intervención, los resultados han sido igualmente favorables. En las entrevistas se han valorado como fortalezas, principalmente, la metodología y estrategias seguidas, destacando los debates, la participación del alumnado en clase y la aplicación práctica de los contenidos vistos situándolos en diversos institutos de Secundaria. Una de las alumnas manifestó que había cambiado su opinión y había tomado conciencia de la importancia de conectar la Geografía con la Historia y otras materias. No obstante, en cuanto a los debates mencionados, mientras dos de los entrevistados los consideraron muy interesantes y motivadores, otro afirmó que en ocasiones se hacían demasiado extensos y que podían provocar un alejamiento del tema central tratado en el aula.

En cuanto a las debilidades, uno de los participantes aseguró no poder señalar nada negativo de la asignatura, debiéndose esto a que sus experiencias con la Geografía habían sido muy tradicionales y, por tanto, todo le había impresionado favorablemente. En las otras entrevistas se señalaron aspectos como la complejidad de algunos conceptos abordados, el uso de presentaciones en power point o la dificultad para analizar las normativas curriculares vigentes, por considerarse densas y novedosas para ellos. Uno de los alumnos interpretó como una debilidad personal la escasez de conocimientos sobre la Geografía por ser graduado en Historia. Este comentario denotaba una preocupación significativa por el nivel de conocimientos geográficos disciplinares, lo que se vincula a sensaciones de inseguridad a la hora de afrontar la enseñanza de dicha materia. Este mismo alumno también apuntó como debilidad el desarrollo del portafolio, uno de los instrumentos empleados para realizar la evaluación de la asignatura, que generó inseguridad a casi la totalidad de la clase por ser la primera vez que se enfrentaban a su elaboración.

Con objeto de ahondar en las debilidades y fortalezas en lo que respecta a las sesiones virtuales dedicadas al trabajo práctico y al diseño de propuestas de intervención grupales sobre el COVID-19, se quiso conocer la opinión de los estudiantes. En este sentido, destacaron que representó una excelente oportunidad para poner en práctica lo aprendido y proponer otras formas de enseñar Geografía interdisciplinariamente, conectando con problemáticas relevantes y siguiendo el modelo de IRES trabajado en clase. Una de las dificultades que señalaron desde el punto de vista de la posible implementación de estas propuestas para trabajar el COVID-19 en las aulas, fue la falta de tiempo que habitualmente preside estos contextos o las dinámicas a las que está acostumbrado el alumnado de Secundaria, que suelen estar condicionadas por rutinas escolares clásicas. Se sugirió, además, la posibilidad de haber incorporado alguna variable más, como,

por ejemplo, que la problemática se hubiera trabajado desde nuevas metodologías innovadoras o recursos TIC, de modo que cada grupo presentara su propuesta desde estos enfoques.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A tenor de los resultados de este estudio, se puede afirmar que las teorías implícitas del alumnado sobre la enseñanza de la Geografía siguen estando marcadas por modelos tradicionales. Se accede al Máster con recuerdos y concepciones epistemológicas clásicas que coinciden con las aportaciones de Souto y García Monteagudo (2018, 2019). Es significativa la escasez de experiencias positivas con la Geografía y cómo estas tienen una clara vinculación con la figura del profesor o profesora, quien hace que sean más gratificantes debido a los enfoques metodológicos y recursos que emplea. Teniendo en cuenta el predominio de las rutinas heredadas y la ausencia de espacios de reflexión epistemológica durante la formación previa para pensar acerca del sentido de la Geografía, es fácil entender por qué el alumnado no contempla las posibilidades de esta materia. Obvian que es un campo de conocimiento que puede permitirnos no solo describir, explicar y comprender el mundo, sino también actuar en él y transformarlo. Se comprueba, pues, que este bagaje obstaculiza la labor de deconstrucción de sus concepciones y su acercamiento a modelos docentes de intelectualidad crítica (Giroux, 2002).

Ciertamente, se han verificado al inicio ideas tradicionales a través del foro, sin embargo, a partir de las entrevistas, motivadas por la necesidad de crear un espacio de encuentro reflexivo -mediante un planteamiento dialógico y humanista-, se ha obtenido información que revela un impacto positivo de la formación ofrecida en la asignatura. Junto a ello, esta técnica ha posibilitado conocer también otros aspectos muy valiosos como fueron los biográficos, familiares o experienciales desde el punto de vista escolar y profesional, para enriquecer la mirada hacia lo que había sucedido en el proceso de formación y la transformación de concepciones y representaciones mentales. Estos resultados concuerdan con los planteamientos de Bolívar (2007), quien señala que la formación inicial desempeña un papel fundamental en la construcción de la identidad profesional de base, pues esta depende en buena medida de los conocimientos teóricos que se aborden y de los modelos de enseñanza que se muestren. Por tanto, mientras en el espacio del foro lo tradicional-convencional ha sido la constante, en las entrevistas se aprecian cambios y transformaciones significativas que llevan a concluir, atendiendo al objetivo principal de este trabajo, que el plan formativo ofrecido en el contexto del Máster en Profesorado ha sido positivo y ha contribuido a la preparación de docentes para enseñar Geografía desde enfoques reflexivos y críticos.

Teniendo en cuenta los resultados expuestos en el apartado anterior y los objetivos que se planteaban en este estudio, se constata una buena valoración de la experiencia formativa por parte del alumnado, interpretándose esta como un punto de inflexión para la construcción de su identidad profesional docente. Cursar esta asignatura en el Máster les ha ayudado a detectar las carencias del modelo docente tradicional y a abogar por otros modelos que impliquen nuevas formas de enseñar la Geografía, en las que se integre la conexión con el entorno y lo problemático, y donde prime la preocupación por el discente y sus intereses. En consecuencia, se ha contribuido a la formación de profesionales reflexivos, capaces de analizar los obstáculos con los que se encontrarán en su futuro profesional y de llevar a cabo praxis educativas adaptadas a los nuevos tiempos y necesidades. Asimismo, se ha iniciado el camino hacia una formación que estimule la investigación, la innovación, la reflexión y la crítica tan necesarias en la labor del profesorado (Imbernón, 2021).

El propósito de este trabajo ha sido también detectar las principales fortalezas y debilidades del programa formativo ofrecido. En relación con las primeras, como ya se apuntó, las metodologías y estrategias empleadas para el desarrollo de las sesiones han sido ampliamente valoradas, junto a la conexión de los contenidos con la realidad educativa y la dinamización del alumnado para favorecer su participación en las sesiones de clase. Por lo que respecta a las debilidades o mejoras a implementar en el programa, se han destacado la complejidad de algunos de los conceptos abordados o la elaboración del portafolio como instrumento de evaluación. Atendiendo a estos aspectos, el plan formativo requiere de una adaptación de los contenidos y conceptos que se tratan en la asignatura a los conocimientos previos de los que parte nuestro alumnado. De este modo se evitarán desajustes en la formación. En otro orden de cosas, la elaboración del portafolio también se ha interpretado como una dificultad. No obstante, la inquietud percibida los primeros días se fue disipando con el paso del tiempo, pues se dedicaban los primeros minutos de clase a poner en común los contenidos que se iban recogiendo diariamente en dichos documentos elaborados por el alumnado. Este acompañamiento ayudó significativamente a que los estudiantes se sintieran más seguros e incluso a que reconocieran el potencial de este instrumento para la construcción de su identidad docente.

Aunque estas han sido las principales debilidades detectadas a partir de las entrevistas, también se han advertido otras a partir de la observación participante y del análisis de las doce producciones del alumnado (López y Felices, 2021), que denotan distintos niveles de impacto de la formación en el grupo de estudiantes. Así, y como señala Pérez Juste (2000), los desajustes formativos pueden deberse a diversas causas, entre las que destaca, en primer lugar, la falta de tiempo, reducido además por el efecto del confinamiento y la supresión de las sesiones presenciales. Las consecuencias

de este hecho se aprecian, por ejemplo, en el diseño de algunas de las propuestas que fueron analizadas, cinco de las cuales revelan un impacto muy superficial de la formación (López y Felices, 2021), donde se siguen reproduciendo enfoques didácticos tradicionales y meramente conceptuales. Pese a atender las necesidades del alumnado durante este periodo de supresión de sesiones, lo cierto es que un seguimiento a través de videoconferencias en las últimas clases hubiera mejorado el proceso de acompañamiento y de retroalimentación con el estudiantado, ofreciendo así espacios formativos que facilitarían la reflexión grupal sobre lo aprendido (Cavalcanti y Dos Santos, 2020), para integrarlo en acciones didácticas concretas.

Con esta investigación evaluativa se ha buscado consolidar una concepción de la Geografía como saber emancipador superando la visión predominante de la Geografía escolar enciclopédica (Souto, 2007). Esta orientación ha enlazado con otro objetivo del plan formativo: repensar los contenidos y las competencias en la enseñanza de la Geografía desde un contexto escolar inmerso en las consecuencias de la globalización en el espacio geográfico vivido, percibido y concebido por el alumnado (Souto, 2018; Souto y García Monteagudo, 2019). Por tanto, trabajar la pandemia en el contexto de la formación inicial de docentes de Secundaria ha supuesto abrir un horizonte de posibilidades para enseñar el pensamiento geográfico, proponiendo un entorno desafiante de aprendizaje al futuro profesorado en conexión con la realidad (Pérez Gómez, 2019). Esta estrategia formativa y sus resultados han confirmado que la enseñanza de la Geografía tiene mucho que aportar (Llorente-Adán, 2020) a una situación crítica a escala mundial y local, como ha sido y continúa siendo la pandemia COVID-19 y sus consecuencias.

Finalmente, esta investigación subraya una carencia que se viene denunciando en la historia de la formación inicial del contexto español y que se traduce en la urgencia de activar una enseñanza contextualizada y una formación didáctica y pedagógica no efímera para el desempeño con garantías de la labor docente en Secundaria. Un período temporal tan reducido en este Módulo específico del Máster no es suficiente para que cristalice una identidad docente adaptada a los nuevos cambios sociales de la historia reciente. Se requiere más tiempo y más dedicación si se pretende abordar la formación del futuro profesorado de Secundaria de forma integral. Recordemos que, transcurridos más de 12 años desde la implantación del Máster en nuestro país, no se ha configurado todavía una base común que estructure el perfil del enseñante de los conocimientos geográficos en Secundaria y en Bachillerato. A pesar de ello, con esta experiencia investigadora se demuestra que existen caminos formativos que sí impactan en la revisión y reorientación de una identidad profesional acorde con los nuevos tiempos de incertidumbre que vivimos.

REFERENCIAS

- Blasco, J. E. y Mengual, S. (2010). Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador en Ciencias de la Educación. En R. Roig Vila y M. Fiorucci (Eds.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas* (pp. 71-84). Editorial Marfil.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, 12, 13-30.
- Bolívar, A. (2016). Reconstruir la identidad profesional docente en la sociedad del conocimiento. En J. M. Valle y J. Manso (Dirs.), *La cuestión docente a debate. Nuevas perspectivas* (pp. 15-29). Narcea.
- Campo, B., García, D. y Souto, X. (2018). Tradiciones escolares en la educación geográfica. Impugnar sus rutinas para favorecer la innovación. En C. Fuertes Muñoz y D. Parra Montserrat (Coords.), *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias Sociales para una educación crítica* (pp. 45-72). Tirant Lo Blanch.
- Cavalcanti, L. S. y Dos Santos, L. A. (2020). Formar para la docencia en geografía: un camino para la cooperación. *Didáctica Geográfica*, 21, 19-39. <https://doi.org/10.21138/DG.471>
- Colás, M. P. y Buendía, L. (1992). *La investigación educativa*. Alfar.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Domínguez, G. y Prieto, E. (2019). Experiencias y reflexiones sobre la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria: retos y alternativas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(3), 1-13. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11229>
- Dorio, I., Sabariego, M. y Massot, I. (2019). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 267-284). La Muralla, 6ª edición.
- Escudero Muñoz, J. M. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350, 79-103.
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. Paidós.
- Esteve, J. M. (2009) Políticas de formación inicial y continua (maestros y secundaria). Crítica y propuestas. En M. Puelles Benítez y A. Viñao (Eds.) *Profesión y vocación docente: presente y futuro* (pp. 139-162). Biblioteca Nueva.

- Fives, H. & Buehl, M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris et al. (Eds.): *APA handbooks in psychology. APA educational psychology handbook. Individual differences and cultural and contextual factors*. Vol. 2. (pp. 471-499). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-019>.
- García Pérez, F. F. (2011). Geografía, problemas sociales y conocimiento escolar. *Anekumene*, 2, 6-20.
- García Pérez, F. F. (2015). El conocimiento escolar en el centro del debate didáctico. Reflexiones desde la perspectiva docente. *Con-Ciencia Social*, 19, 49-62.
- García Pérez, F. F. y Porlán, R. (2017). Los Principios Didácticos y el Modelo Didáctico Personal. En R. Porlán (Coord.), *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 93-104). Ediciones Morata.
- Giroux, H. A. (2002). Los profesores como intelectuales públicos. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 1, 21-33.
- Imberón, F. (2002). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. En J. L. Gallego (Dir.), *Actas II Congreso Internacional de Educación Infantil* (pp. 97-118). GEU-FETE.
- Imberón, F. (2019). La formación del profesorado de educación secundaria: la eterna pesadilla. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 151-163. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9302>
- Imberón, F. (2021) Realidad y retos de la formación inicial permanente del profesorado de Educación Secundaria. En C. J. Gómez, X. M. Souto y P. Miralles (Eds.), *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática* (pp. 23-35). Octaedro.
- Kass, E. & Miller, E. C. (2018). Career choice among academically excellent students: Choosing teaching career as a corrective experience. *Teaching and Teacher Education*, 73, 90-98. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.015>
- López, M. J. y Felices, M. M. (2021). Formar para enseñar Geografía en Secundaria. La práctica universitaria a examen. En M. C. Sánchez Fuster, J. M. Campillo Ferrer y V. Vivas Moreno (Eds.), *La formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales en el ámbito Iberoamericano* (pp. 489-501). Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia. <https://doi.org/10.6018/editum.2919>
- Lorenzo, J. A., Muñoz, I. M., Beas, M. (2015). Modelos de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España desde una perspectiva Europea. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 741-757. <https://doi.org/10.5209/rev/RCED.2015.v26.n3.44866>

- Llorente-Adán, J. A. (2020). La enseñanza de la geografía en tiempos de coronavirus: percepción de la comunidad educativa. *Didáctica Geográfica*, 21, 203-225. <https://doi.org/10.21138/DG.547>
- Nóvoa, A. (2019). Tres tesis para una tercera visión. Repensando la formación docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 211-222. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.10280>
- Pagès, J. (2019a). Ciudadanía global y enseñanza de las ciencias sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS*, 5, 5-22.
- Pagès, J. (2019b). Llició magistral, Joan Pagès i Blanch. Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història. Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? En M. Ballbé, N. González-Monfort y A. Santisteban (Eds.), *Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la historia* (pp. 11-35). GREDICS y Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pérez Gómez, Á. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 3-17. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497>
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 261-287.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.
- Porlán, R. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *REAyS. Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 2(1), 1502, 1-7. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2020.v2.i1.1502
- Pozo, J. I. (2014). *Psicología del Aprendizaje Humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Morata.
- Rivero, M. P. y Souto, X.M. (2019). El máster de profesorado de educación secundaria: un debate necesario. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 97, 41-50.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill.
- Santos, M. A., y Lorenzo, M. (2015). La formación del profesorado de educación secundaria: pensando en la reconstrucción del proyecto universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 261, 479-492.

- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Paidós Ibérica.
- Souto, X. M. (2007). Educación geográfica y ciudadanía. *Didáctica Geográfica*, 9, 11-31.
- Souto, X. M. (2018). La geografía escolar: deseos institucionales y vivencias de aula. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 79, 1-31. <https://doi.org/10.21138/bage.2757>.
- Souto, X. M. y García Monteagudo, D. (2018). Representações escolares de conhecimento geográfico. *Revista de Educação em Questão*, 56(49), 11-36. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2018v56n49ID15773>
- 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.
- Stufflebeam, D. L. (2004). The 21st-Century CIPP Model: Origins, Development, and Use. En M. C. Alkin (Ed.). *Evaluation roots* (pp. 245-266). Sage publications.
- Triviño, L. (2018). Clara Peeters y sus otras historias: propuesta de innovación docente para afrontar resistencias y prejuicios en la formación del profesorado del máster de profesorado de educación secundaria y bachillerato. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 719-737. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.53645>
- Viñao, A. (2018). La desprofesionalización de la docencia: viejas cuestiones, nuevas amenazas. *Artes, la revista*, 17(24), 12-17.
- Virta, A. (2002). Becoming a history teacher: observations on the beliefs and growth of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 687-698. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00028-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00028-8)
- Zabalza, M. A. (2014). Prólogo. En A. Domingo y M. V. Gómez (Auts.), *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos* (pp. 7-14). Narcea.