

Didáctica Geográfica nº 25, 2024, pp. 99-123

DOI: <https://doi.org/10.21138/DG.701>

ISSN electrónico: 2174-6451

LAS PARADOJAS DE LAS CONTRADICCIONES EN LAS INVESTIGACIONES DE LA GEOGRAFÍA ESCOLAR: UN ESTUDIO DE CASO EN EL MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN SECUNDARIA

THE PARADOXES OF CONTRADICTIONS IN RESEARCH ON SCHOOL GEOGRAPHY: A CASE STUDY EXPLORING THE MASTER'S DEGREE IN SECONDARY EDUCATION TEACHER TRAINING

LES PARADOXES DES CONTRADICTIONS DANS LA RECHERCHE EN GÉOGRAPHIE SCOLAIRE: UNE ÉTUDE DE CAS À LA MAÎTRISE EN FORMATION DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE

Xosé Manuel Souto González 

Universitat de Valencia

Xosé.manuel.souto@uv.es

Recibido: 11/06/2023

Aceptado: 01/09/2023

RESUMEN:

Se suele proclamar que la investigación educativa, en la didáctica de las ciencias sociales, se realiza para mejorar el aprendizaje de los fenómenos geográficos y los procesos históricos, que se manifiestan como situaciones problemáticas en la vida cotidiana. Sin embargo, en las aulas del sistema escolar básico, y también en el universitario, predominan las exposiciones de síntesis de una cultura canónica académica. Estas contradicciones se manifiestan en la formación inicial, como consecuencia de las representaciones sociales de

la docencia, como se verá en el caso de Secundaria. En este artículo queremos proponer una línea de trabajo cualitativo que explique las decisiones y comportamientos del alumnado y docentes de Secundaria en el campo de la geografía escolar.

PALABRAS CLAVE:

Formación docente; Máster Profesor Secundaria; enseñanza de la geografía; metodología de investigación.

ABSTRACT:

It is often proclaimed that educational research, in the teaching of social sciences, is carried out to improve the learning of geographical phenomena and historical processes, which manifest as problematic situations in everyday life. However, in school and university classrooms, the tendency is towards the exposition and summary of academic canonical culture. These contradictions are manifested within initial training, as a consequence of the social representations of teaching, as shown here in the case of secondary education. In this article, we propose a qualitative line of work that explains the decisions and behaviours of secondary school students and teachers in the field of school Geography.

KEY WORDS:

Teacher training; Master's Degree Secondary Teaching; Geography teaching; Research methodology.

RÉSUMÉ:

On proclame généralement que la recherche pédagogique, en didactique des sciences sociales, est menée pour améliorer l'apprentissage des phénomènes géographiques et des processus historiques, qui se manifestent comme des situations problématiques de la vie quotidienne. Cependant, dans les salles de classe du système scolaire de base, et aussi à l'université, les expositions synthétiques d'une culture canonique académique prédominent. Ces contradictions se manifestent dans la formation initiale, en conséquence des représentations sociales de l'enseignement, comme on le verra dans le cas du Secondaire. Dans cet article, nous voulons proposer une ligne de travail qualitatif qui explique les décisions et les comportements des élèves et des enseignants du secondaire dans le domaine de la géographie scolaire.

MOTS-CLÉS:

Formation des enseignants ; master d'enseignement secondaire ; enseignement de la géographie ; méthodologie de la recherche.

1. INTRODUCCIÓN

La eclosión de publicaciones relativas a la didáctica específica de las ciencias sociales es un hecho evidente (Gómez, Facal y Rodríguez, 2019). En el ámbito de la formación inicial se han realizado importantes avances en el conocimiento del pensamiento del alumnado que transita las aulas del Postgrado de la Formación del Profesorado en Secundaria (Crespo, Sebastián y Souto, 2021; Sebastián y García, 2021; Rivero y Souto, 2019). Menos intensidad registran los análisis de la observación de aulas de las innovaciones en la enseñanza básica, igualmente menor es el registro de opiniones y valoraciones del profesorado en ejercicio sobre las condiciones de dichas investigaciones y su conexión con la práctica de aula, si bien hay algunos casos que buscan relacionar la observación del aula por parte del alumnado en prácticas con las actividades llevadas a cabo por sus mentores (Fuertes, et al., 2021; Madalena et al., 2020)¹.

La estructura de este artículo pretende ser dialógica. Comienza por la impugnación de los estudios cuantitativos y positivistas que se vienen realizando en la mayoría de publicaciones académicas, para buscar una alternativa a esta manera de entender la enseñanza de la geografía escolar desde la teoría de las representaciones sociales y los estudios cualitativos realizados en el Máster de Profesorado de Secundaria y en las aulas del mismo nivel educativo. Con estos presupuestos hemos analizado los datos para favorecer el debate y la discusión con otros estudios realizados, buscando una manera de investigar las actitudes y comportamientos del alumnado que se prepara para el ejercicio de la docencia. Una línea de trabajo que se inserta en un programa de investigación de mayor recorrido (Souto, 2023).

2. LA CONFUSIÓN ENTRE PUBLICAR E INVESTIGAR

El aumento cuantitativo en los estudios sobre la formación del profesorado suele incidir en aspectos descriptivos poco contrastados con las prácticas de las aulas. Se suelen hacer valoraciones generales sobre titulares de documentos, o con las encuestas realizadas al alumnado universitario. Se confunde la publicación de unos comentarios sobre estadísticas de encuestas con programas de investigación bien asentados en principios sociales y epistemológicos.

Como ejemplo podemos citar el estudio de Sillero, Espinosa y Nuevo (2023), en el cual se hace una exposición descriptiva incompleta del Máster de Profesorado de Secundaria. Nos interesa destacar este artículo porque refleja, a mi entender, uno de los

¹ En el caso del estudio de C. Fuertes y otros (2021:241) se han estudiado 28 estudiantes del Máster de Educación Secundaria y en el caso de Madalena y otros (2020:97-98) se ha realizado un estudio comparativo de más alumnos de Brasil, Colombia y España, basados en fuentes de Tesis doctorales, así como el análisis de Seminarios con profesorado de Secundaria.

problemas básicos de la investigación educativa en España. En primer lugar, la falta de rigor en la toma de datos², pues no se han considerado diversos estudios realizados sobre dicho Máster, en especial como resultado de la evaluación realizada en la especialidad en que se analizan los resultados. Se dice que:

...se comprueba la estructura general de la titulación y se detallan pormenorizadamente cuáles son las universidades españolas, tanto públicas como privadas, en las que se imparte esta especialidad, haciendo especial énfasis e hincapié en la verdadera presencia, o no, de la Geografía... (Ibid., p.199)

Por otra parte, la reducción metodológica afecta a la presentación de métodos de validación estadística de datos poco trascendentes. Por tanto, lo que ponemos en cuestión es la representatividad de las operaciones estadísticas realizadas³, pues no son significativamente relevantes para entender el problema de la formación inicial del profesorado y su inserción en una profesión compleja:

se ha realizado un análisis estadístico aplicado, donde se llevaron a cabo cálculos básicos de centralidad y dispersión para la caracterización general del número de créditos por universidades: media, mediana, desviación estándar, coeficiente de variación, coeficiente de asimetría, máximo y mínimo. (Ibid., p.203)

El riesgo que se corre es que no se consulten todas las páginas web, como sucede con la Universitat de València, que tiene además una página específica sobre este Máster, uno de los que tiene mayor número de matriculados en régimen presencial (Manso, 2019, p.81) y donde precisamente la especialidad de Geografía e Historia representa casi el 10% del total de plazas ofertadas⁴.

Ello permitiría contrastar la información de resultados que se alcanza, donde se dice que existe poca o escasa preocupación por la didáctica de la geografía. Si se hubiera analizado el programa de la asignatura Enseñanza y Aprendizaje de la materia (Geografía e Historia) se vería que dicha materia tiene un total de 16 créditos, que corresponden ocho a la enseñanza y aprendizaje de Historia y otros tantos a Geografía:

² Con todo respeto a los autores de este trabajo, hemos comprobado que tienen errores tanto en las fuentes de información sobre el Máster de Profesorado de Secundaria, así como con las citas referenciadas, pues se confunden capítulos de títulos de libros colectivos.

³ Este problema es muy común a investigaciones académicas y supone el auge de un positivismo descriptivo, que ha sido criticado desde análisis científicos, como por ejemplo Bergstrom y West (2021)

⁴ Hacemos el estudio con los datos suministrados por el informe de Jesús Manso, con datos del Ministerio de Educación, así como con las cifras de matriculación entre 2014 y 2019, tomadas de los informes de re-acreditación del Máster de la Universitat de València. La página específica del Máster de Secundaria de la UV es <https://www.uv.es/uvweb/master-profesorado-secundaria/es/master-universitario-profesor/educacion-secundaria-1285886102735.html>

Por lo general, se constata que existe una agrupación de diferentes disciplinas en una única asignatura (junto con Historia, Historia del Arte, e incluso Filosofía), a excepción de universidades como las Universidades de Alicante, La Coruña, Alcalá o León entre otras. Este aspecto diferenciador sería positivo para una verdadera especialización en la didáctica de la Geografía. (Ibid., p.214)

Frente a este tipo de estudios, lo que proponemos es un estudio analítico de la comunicación educativa en las aulas escolares y universitarias, así como un estudio de las condiciones laborales y profesionales que inciden en la manera de organizar los programas didácticos. En este sentido, hemos de valorar las acciones de las instituciones de la geografía para hacer más útil la consideración de esta materia en el campo de la enseñanza y aprendizaje del currículo escolar⁵.

Igualmente, disponemos de estudios sobre las emociones y percepciones del profesorado que nos remiten a la influencia de las representaciones sociales en la toma de decisiones del profesorado en activo. No obstante, como se verá, el análisis de dichas representaciones se hace más desde la interpretación cultural de sus opiniones, que del análisis de los contextos sociales donde se desarrolla la praxis escolar.

Mi contribución pretende incidir en la necesidad de buscar puntos de encuentro entre las condiciones laborales, que inciden en las investigaciones académicas, y las que posee el profesorado en ejercicio, en el sistema escolar básico, que es el encargado de gestionar los resultados de las investigaciones en la planificación de una secuencia de actividades que permita la educación crítica ciudadana.

3. LA DIFÍCIL DEFINICIÓN DEL PROBLEMA QUE SE PRETENDE ANALIZAR

La clarificación de los problemas académicos es un asunto complejo, pero es imprescindible para poder buscar soluciones que se asienten en hipótesis rigurosas. En el caso de la educación interfieren las emociones y sentimientos de las personas que adoptan las posiciones de alumnos y docentes. Y en este ámbito suele preocupar la no coincidencia entre las emociones y decisiones adoptadas en la comunicación educativa.

Una pregunta que ayuda a clarificar el problema es la siguiente: ¿Por qué existe tanta distancia entre la declaración de objetivos y la secuencia de actividades para el aula? Los objetivos aparecen como expresión de voluntades que se desean alcanzar a través de la enseñanza, pero la secuencia de actividades suele recluirse en una síntesis

⁵ Nos referimos concretamente al Grupo de Didáctica de la Geografía y a la misma Asociación de Geografía Española (AGE) que organizan seminarios, talleres, cursos, congresos y editan una revista dedicada a la enseñanza de la geografía (*Didáctica Geográfica*).

del conocimiento académico, lejos de las percepciones y emociones de la persona que aprende. Este alejamiento de los sentimientos personales aleja la enseñanza de las expectativas del aprendizaje.

Las investigaciones que hemos realizado hasta la fecha nos han permitido precisar el problema que deseamos abordar (Parra y Fuertes, 2019; Souto, Martínez y Parra, 2014; Souto, 2016). Así, podemos formularlo como la persistencia de rutinas, narrativas y usos en la enseñanza de la geografía y de la historia que nos remiten a los modelos canónicos de la institucionalización del sistema escolar. Ello provoca una apatía, cuando no rechazo, en la actitud de buena parte del alumnado hacia estos estudios. Numerosas encuestas, de hecho, sitúan a las Ciencias Sociales como las materias menos relevantes del curriculum escolar para el alumnado de Secundaria, algo que ha sido estudiado desde diferentes perspectivas (psicológicas, sociológicas, epistemológicas) tanto para la enseñanza de la Historia como de la Geografía (González Muñoz, 2002; Alonso Tapia *et al.*, 2008). La explicación que se ha dado a este fenómeno está relacionada con dos grandes factores: por una parte, una concepción epistemológica que, para la educación histórica, se resumía en el modelo de las historias generales, que nos presentaba un recorrido teleológico desde los orígenes de las naciones hasta su presente (Maestro, 2005) y, para la educación geográfica, en una descripción de diferentes territorios (regiones y Estados) en la que se combinaban factores del medio físico y de la acción antrópica (Capel *et al.*, 1983; Lambert y Morgan, 2010). Ambas generaban una explicación de legitimidad política, pues estas materias presentaban un territorio inmutable, sobre el que se desarrollaba el devenir histórico, que contribuía a naturalizar y perpetuar las grandes narrativas de la Nación o la Modernidad (Rivas y Benso, 2002; Souto, 2010). Además, otro factor fundamental que se aprecia en dicho diagnóstico, corresponde a las claves de las relaciones de los agentes sociales que interferían en la constitución de un código disciplinar, que se manifestaba como una síntesis del saber histórico escolar prestigioso, donde la geografía presentaba un escenario armonioso entre los recursos y su población (Cuesta, 1997; Luis y Romero, 2007).

Estas explicaciones nos han facilitado una aproximación crítica a las programaciones, recursos y actuaciones del profesorado. Pero ello no es suficiente para impugnar un modelo que se perpetúa un curso escolar tras otro (Tutiaux-Guillon, 2008; Cuban, 2016; Harris y Burn, 2016; Markuszewska, Tanskanen y Vila, 2018). Es necesario indagar en los mecanismos que impiden o paralizan las actuaciones innovadoras en la enseñanza de la geografía y la historia, así como conocer aquellos que activan el sentido práctico de los/las docentes, que actúan en más de una ocasión contra los criterios que dicen asumir ideológicamente.

Esto es lo que hemos intentado en el estudio realizado en el ámbito iberoamericano (Parra, Souto y Palacios, 2021), Para ello, resulta imprescindible aludir al sentido común

que se ha generado sobre la profesión docente, ya que ello conlleva unas expectativas y un comportamiento; es decir, el desarrollo de un sentido práctico, rutinas y hábitos muy difíciles de transformar, pues se asume de forma espontánea (Fernández y Gurevich, 2018).

4. UNA METODOLOGÍA PARA DEFINIR EL SENTIDO PRÁCTICO DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES

¿Cómo influye el contexto social y laboral en su trabajo? ¿Cómo recibe los resultados de las investigaciones académicas? La carrera profesional universitaria se centra en la valoración y acreditación de las publicaciones, que se asemejan a investigaciones. Ello genera ansiedad y rutinas por una forma de construir artículos en relación con las normas que establecen los consejos editoriales de las revistas. Así las reflexiones sobre la praxis escolar son menores que el análisis de aspectos formales del currículo o el análisis de opiniones del alumnado que se forma para ser docente. Por otra parte, desde el sistema escolar se observa con cierto distanciamiento los resultados de las publicaciones para mejorar la práctica cotidiana.

Las preocupaciones sobre este particular se han analizado desde posiciones teóricas (Coiduras et al., 2009; Escudero, 2009; Perrenoud, 2004, Schön, 1992), en las que se sistematizaba el registro de observación de la práctica escolar para entender la complejidad de la labor del profesorado de Secundaria, que debe combinar una tarea de propiciar la construcción de un conocimiento específico con la labor educativa del desarrollo integral de las personas (alumnado). Existe una cosmovisión educativa que nos remite a una interpretación conceptual del sentido de la vida que incide en la manera de programar los contenidos desde el saber académico. Y esta actitud ante el sentido de la vida es difícil, o imposible, de captar con cuestionarios y encuestas.

Hemos abordado este objeto de estudio (la representación que de la Geografía y la Historia tienen los futuros profesores de dichas materias) desde una perspectiva iberoamericana⁶, lo que tiene implicaciones teóricas y metodológicas. Por una parte, el marco teórico, en el contexto de las representaciones sociales, que es claramente interdisciplinar y que coincide con el denominado giro del comportamiento en las ciencias humanas y sociales (Moscovici, 2011; Jodelet, 1985; Abric, 2001; Sammut et al., 2015). En segundo lugar, al ser un estudio comparativo, tuvimos que utilizar instrumentos y categorías analíticas que permitieran dicha comparación, atendiendo a las particularidades de los distintos territorios/marcos objeto de estudio, pero también al

⁶ La muestra estaba formada por estudiantes de Brasil, Colombia, Chile, España y Portugal. Las valoraciones y explicaciones de este estudio se pueden consultar en Parra, Souto y Palacios, 2021.

mayor o menor grado de formación didáctico-disciplinar recibida durante sus estudios de grado y/o postgrado. A este respecto nos ha sido de gran utilidad las plataformas educativas del Geoforo y Nós Propomos⁷, en la que confluyamos profesores y profesoras de distintos países iberoamericanos.

Desde la observación empírica hemos buscado el análisis del Prácticum con las experiencias recogidas en Brasil, Colombia y España (Madalena *et al.*, 2020). Con ello pretendimos mostrar las semejanzas de los procesos en lugares alejados y constatar que la percepción de las prácticas por parte del alumnado, del profesorado externo y del profesorado universitario es muy diferente. Por una parte, tanto el alumnado en prácticas, como los tutores, coinciden en la falta de tiempo como factor determinante en la escasa formación en la praxis escolar. En el caso del Máster de la Universitat de València las encuestas de satisfacción del alumnado también reflejan este hecho; sirva como ejemplo que la calificación que se concede a la relación teoría/práctica se corresponde con la valoración más baja del Máster (1,75 sobre 5, en el curso 2015/16). Es evidente que la concreción de las Prácticas en 10 créditos universitarios (sobre un total de 60 del Máster) es un tiempo escaso para analizar los diversos aspectos de la comunicación escolar, la organización del centro, la programación de actividades o las labores de evaluación. Es decir, cabe cuestionarse tanto la organización como el contenido de las prácticas del Máster.

Pero, en segundo lugar, coincidimos con F. Santos (2015, p.1112), en su estudio comparativo de España y Brasil, cuando señala que se ha superado la consideración técnica de la enseñanza con la ayuda de una valorización de las nuevas estrategias de enseñanza y maneras de aprender. Es decir, se hace preciso estudiar la praxis de las actitudes, comportamientos y habilidades que manifiesta un alumnado de Secundaria en el momento de estudiar los contenidos educativos. Un diagnóstico que es coincidente con el que expresa Juan M. Escudero (2009, p.85-86), cuando afirma que es preciso “conocer a fondo sus formas de pensar y aprender, incluso su mundo, intereses y motivaciones, sobre todo si la buena enseñanza aspira a desarrollar capacidades y motivaciones allí donde no abundan”.

En consecuencia, podemos determinar el problema de observación de esta manera: “la ausencia de criterios y técnicas para el análisis de la práctica docente determina la descripción superficial de la misma, sin abordar la complejidad de construcción del conocimiento y comunicación escolar”.

Una vez definido el problema se hace preciso programar una secuencia de tareas que nos permitan identificar los sujetos que, con sus emociones e ideología racional, llevan

⁷ Se puede encontrar información más precisa entrando en las páginas web de Geoforo (<http://geoforo.blogspot.com/>) y de Nós Propomos! (<http://nospropomos2016.weebly.com/>)

a cabo la actividad educativa. En la metodología de la investigación se hace preciso recurrir no solo a cuestionarios, sino también a entrevistas, grupos focales y análisis de documentos elaborados por el alumnado en prácticas. Estos recursos son los que vamos a analizar en este artículo, con el objetivo de mostrar la complejidad de valorar el aprendizaje realizado para ser docente en enseñanza secundaria.

5. LOS DATOS EMPÍRICOS. INVESTIGACIONES REALIZADAS

Los estudios que vamos analizando sobre la formación del profesorado en el Máster de Profesorado de Secundaria nos indican que existen problemas de observación de las prácticas de aula (Fuentes, *et al.*, 2021, p.255), si bien se destacaba que existía una clara influencia de la enseñanza recibida en el Máster, pues al menos la mitad de la muestra insistía en un enfoque metodológico, a la vez que señalaban “la fuerza de las representaciones previas sobre los profesores de GH, tal vez reforzado por el énfasis “metodológico” de tanto materias teóricas del MAES como charlas informales de algunos tutores (...) si bien cabe señalar que la otra mitad de la muestra no pudo interiorizar y aplicar un enfoque “crítico” en el análisis de la enseñanza de los tutores de prácticas (...) En definitiva, sería deseable profundizar en la coherencia entre los análisis de sus tutores y la aplicación y autoanálisis de sus propias clases durante el periodo de prácticas”⁸.

Por este mismo motivo hemos indagado en las concepciones que representan los y las alumnas del Máster en lo concerniente a la geografía escolar, para así tratar de averiguar qué tipo de enseñanza predomina en la enseñanza de esta materia. Los estudios empíricos que hemos realizado nos muestran la oposición entre las concepciones sobre la práctica escolar que tiene el profesorado en ejercicio y el alumnado del Máster. Ello nos preocupa, pues supone dos monólogos distantes y con escasa capacidad de diálogo. El cuadro 1 nos muestra la valoración que hacía el alumnado de postgrado sobre las prácticas observadas en el sistema escolar.

Hemos procedido al análisis de los datos de la siguiente manera. Primero hemos debatido en clase la importancia de una buena observación y sus métodos de registro (cuadernos de clase, dibujos de la situación espacial del alumnado, tiempo de tareas, interacción en clase y análisis de los términos utilizados en los manuales). Más tarde, el alumnado ha empezado a registrar sus datos que lo transformarían en un Informe de Prácticas. Al volver del período de prácticas (enero a marzo), el alumnado tenía una sesión de tres/cuatro horas de análisis de una encuesta para sintetizar la diversidad de observaciones, que se realizaba en clase; los datos estadísticos se entregaban en una siguiente sesión y luego se planteaba hacer una valoración individual de los resultados

⁸ La cita es una traducción del texto original en inglés,

obtenidos en el conjunto de la clase. Los datos numéricos procedían de aplicar una escala de observación Likert (1, 2, 3: nada, poco, mucho) respecto a las acciones del mentor/mentora y sus prácticas o sus proyectos de programación. La encuesta iba acumulando datos de diferentes años (desde 2015 a 2019), con un total de 127 alumnos y alumnas que registraron sus datos.

El análisis que hemos realizado tras las dos sesiones, en total más de cuatro horas de debate, una vez recogidos los resultados de las encuestas realizadas, nos ha permitido seleccionar algunos aspectos clave⁹. Como criterio de selección hemos utilizado aquellas cuestiones en las que ha existido más divergencia en la observación del alumnado. La praxis analizada correspondía a la observación de su tutor/a escolar y también a su programación y ejecución de tareas, como vamos a comentar (ver cuadro 1). Los resultados expresan las puntuaciones de la escala Likert y la T y A se refieren a las observaciones del tutor (mentor/a) y del propio alumnado del Máster¹⁰.

Lo primero que nos llamó la atención al leer las interpretaciones individuales, así como al presenciar el debate que surgía en clase, es la disparidad de criterios entre los datos numéricos y las explicaciones que ellos y ellas facilitaban. Es decir, había una disparidad de criterios entre el momento de cubrir una encuesta y reflexionar sobre los datos que resultan de la observación en el aula. Ello nos ratifica en nuestra metodología, que subraya la necesidad de contrastar las observaciones con datos colectivos (encuestas) y con opiniones de motivaciones intrínsecas y no solo la respuesta a un ítem donde se contesta lo que espera el propio investigador.

En primer lugar, hemos debatido sobre la selección de los contenidos como problemas sociales, que era una de las competencias señaladas por el alumnado como constitutiva de la profesión. Casi la mitad del alumnado que ha participado en estas dos sesiones de trabajo no ha observado dicha tarea en las programaciones escolares, como tampoco lo ha programado en el momento de ejercer de docente¹¹. Ello es paradójico, pues en otros estudios realizados habíamos indicado que una de las características sobresalientes de un profesor de geografía e historia residía en su capacidad de seleccionar estos problemas (García, Fuster y Souto, 2017). Esta contradicción es la que nos ha permitido cuestionar las rutinas docentes y la dificultad de interpretar el marco legal. Y así lo hemos constatado

⁹ El número total que ha participado en estas sesiones ha sido de 127, de cuatro cursos académicos (entre 2015 y 2019). Las sesiones se realizaron en el mes de abril de 2016, 2017, 2018, 2019. Aquí sintetizamos los principales resultados de abril de 2019

¹⁰ Seleccionamos los datos de las sesiones de 2019 porque era el resultado de modificar los errores que habíamos observado en las sesiones anteriores y además contábamos con los datos contrastados de alumnos y mentores.

¹¹ Hemos de aclarar que en algunos casos la programación de las prácticas debe ajustarse a lo que haya establecido el mentor y que es difícil modificar la situación.

en los debates con el alumnado, donde han surgido las lógicas discrepancias cuando se afecta a los sentimientos y rutinas y, sobre todo, cuando indagamos en las razones más profundas que implican la toma de decisiones.

En segundo lugar, aparece un ítem en relación con el aprendizaje constructivista. Más allá de las declaraciones de intenciones, no se ha observado la concreción de las ideas individuales en un guion colectivo. Este ítem se ve reforzado por aquel otro en que se indica que los contenidos no se organizaban en relación con las respuestas del alumnado, lo que supone una negación de la estrategia dialéctica. Aquí el problema que se suscita es la oposición entre el aprendizaje individual y la enseñanza colectiva. ¿Cómo resolver este dilema?¹² Una cuestión que entendemos que solo se puede resolver con un debate colectivo sobre la praxis escolar del profesorado y, en este caso, sobre la consideración de las aportaciones de las escuelas y tendencias de la historia de la disciplina. Y este es un problema laboral que tiene implicaciones profundas sobre la manera de percibir la propia profesión docente.

Otro problema que nos ha remitido a una clarificación teórica es la que se corresponde por los aspectos técnicos del aprendizaje, entre los que señalamos la necesaria jerarquía conceptual de los hechos analizados y la formulación de objetivos de aprendizaje. En los debates que hemos mantenido hemos comprobado que es complejo entender para el alumnado de prácticas la diferencia entre contenidos sustantivos de la materia (hechos conceptuales por observación o abstracción¹³) y la manera de organizar la explicación con la ayuda de conceptos estructurantes. Además, existe un reduccionismo metodológico, pues se consideran las técnicas de trabajo aisladas como un conjunto de métodos significativos por sí mismos, sin analizar el contexto de construcción del conocimiento que provocan, siguiendo un hilo conductor. Por eso es preciso indagar con más precisión sobre las características de estos procedimientos, con la ayuda de entrevistas, observación en las aulas o grupos focales.

Por último, hemos visto que existen problemas en diferenciar evaluación y calificación, en especial en relación con la participación del alumnado en la misma. Ello es consecuencia de entender la calificación como un proceso técnico en el que las estadísticas, y sus porcentajes, definen la objetividad del proceso de calificar el aprendizaje del alumnado.

¹² Los dilemas del profesorado y los diarios del profesorado se han trabajado anteriormente (Souto, 1998)

¹³ Esta diferenciación ya la había señalado de una manera muy clara Norman Graves (1985) y la hemos desarrollado en un artículo reciente (Souto, 2022)

Item	SI	NO	NS/NC
Se seleccionan los contenidos en la programación para formar bloques de contenidos que sean problemas sociales o ambientales. Existen conceptos estructurantes	132 T	124 T	3
	109 A	89 A	
Se proponía la realización de un guion de trabajo donde el alumnado planteaba cuáles eran los temas a tratar	9 T	144 T	2
	21 A	128 A	
Se organizaban los contenidos a partir de las respuestas del alumnado, haciendo mapas conceptuales o esquemas	96 T	56 T	4
	112A	64 A	
Se seleccionaban los contenidos como bloques explicativos de problemas (*)	48 T	122 T	1
	84 A	78 A	
Existía una jerarquía conceptual: conceptos estructurantes, significativos, por definición y observación	53 T	68 T	6
	56 A	72 A	
Hay un uso de estrategias y procedimientos de autoevaluación y co-evaluación en grupo que favorecen la participación de los alumnos en la evaluación	92 T	50 T	8
	122 A	22 A	

TABLA 1. Encuesta de valoración de la observación de aula. Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos en encuesta del alumnado del Máster de Profesor de Secundaria de la UV 2017-18, 2018-19. (*) Datos de un solo un curso escolar.

Como se ha señalado, los resultados de esta encuesta dieron lugar a un debate y a una explicación individualizada de los factores que ellos y ellas veían en las diferentes actuaciones o posibilidades de actuar como docentes. Los comentarios del análisis de los resultados de dicha encuesta, realizados por el alumnado del Máster, inciden en la contraposición entre lo que observaban en las clases de sus mentores y lo que ellos y ellas pensaban en relación con lo estudiado en clase. Así decían que los debates de clase mostraban que la mayoría de las observaciones realizadas se correspondían con clases en las que el manual escolar era el instrumento básico para guiar el aprendizaje del alumnado y que ellas mostraban una manera alternativa de trabajar¹⁴. Son percepciones

¹⁴ Los escritos del alumnado solían ser en valencià. Aquí las frases textuales del alumnado son: En aquest cas i tenint en compte els diversos comentaris que s'han debatut a classe, la majoria de nosaltres comptàvem amb tutors que es trobaven al marge d'elaborar aquest tipus de blocs explicatius, ja que únicament explicaven el que hi havia al llibre de text i, seguidament, continuaven amb el següent tema, sense elaborar quasi cap activitat al respecte. Doncs un dels blocs explicatius que vaig elaborar va ser per a la classe d'Història de 4rt ESO, parlant de la importància de la dona i la seua discriminació al llarg de la història dins del context de la I Guerra Mundial, observant que aquestes també tenien un gran protagonisme i, no obstant això, havien

que sugieren la necesidad de cambiar la forma de trabajar en las aulas y que manifiestan una intencionalidad que se debe analizar en la formación inicial.

Las valoraciones subjetivas de los datos extraídos de las encuestas nos ponen de relieve la importancia de las concepciones y de los hábitos docentes. Por eso, tal como ya hemos indicado, es preciso indagar sobre la formación del profesorado no sólo con el análisis estadístico de encuestas y cuestionarios, sino, sobre todo, en el análisis de las opiniones y decisiones que están relacionadas con una cosmovisión de la educación y con la representación de la comunicación y aprendizaje del espacio geográfico en las aulas escolares. Y los comportamientos humanos son difíciles, o imposibles, de definir en unos pretendidos datos objetivos. Es necesario adentrarse en las emociones, prejuicios y hábitos que condicionan la selección de contenidos y la secuencia de actividades¹⁵. Coincidimos con algunos estudios realizados en constatar que al alumnado del Máster le interesa relacionar la geografía escolar con la ciudadanía y con los problemas cotidianos del alumnado (Fuertes et al., 2021, p.251), pero la definición de los problemas en las aulas todavía estaba muy condicionada por una estructura disciplinar canónica, sin permitir que se fuera construyendo a lo largo del proceso de aprendizaje un contenido significativo para la explicación de la ciudadanía territorial.

Así, indicaban que en las primeras sesiones les presentaban el problema desde un concepto propio de la geografía e historia y no tanto desde las concepciones del alumnado en su socialización¹⁶. Es un avance considerable y, sobre todo, permite valorar cómo se considera la intervención del alumnado en la formulación del problema escolar. En este caso, se pretende que el alumnado interactúe con conceptos propios de la materia, o que valore representaciones artísticas propias de un lenguaje poco asequible en una primera instancia de comunicación; no obstante, permite una intervención dialógica.

El análisis minucioso de las respuestas que ofrecía el alumnado a los datos estadísticos de las respuestas de observación nos manifestaba la dificultad de la misma. Y por eso

estat invisibilitzades; així mateix, i partint d'aquest debat, vàrem parlar de per què són importants avui en dia les diverses manifestacions i què és el que es vol aconseguir. (I.A. alumna de 2916/17)

¹⁵ Sobre el papel de los sentimientos en el sistema escolar disponemos de una buena aportación sobre la práctica de la Historia de España en el trabajo de Martínez y Ortega (2023)

¹⁶ Un ejemplo es el siguiente: Les meues intervencions docents les iniciava mitjançant dos tipus d'activitats, la primera de les quals consistia a llançar o projectar-los en una presentació en PDF una qüestió retòrica sobre un concepte clau de la lliçó com per exemple ¿Que és la Descolonització?, i sempre ho acompanyava d'icones a partir de les quals pretenia aconseguir una primera intervenció d'aquests i al mateix temps jugar amb les paraules i la imatge (de vegades obres d'art), de forma que la interdisciplinarietat de les Ciències Socials estiguera present en tot moment.

mismo entendemos que aquí radica una de las claves de una buena formación inicial, además del debate entre lo que se piensa ideológicamente y cómo se actúa en relación con los hábitos y rutinas. Y, en especial, hemos puesto de relieve la necesidad de indagar sobre nuestras concepciones desde una posición más analítica e interpretativa y menos estadística y positivista.

6. LA DISCUSIÓN DE LOS DATOS: LA CONTRADICCIÓN ENTRE LO QUE SE DICE Y LO QUE SE PROPONE EN LA GEOGRAFÍA ESCOLAR

Los datos de los títulos de los Trabajos Final de Máster, defendidos en 2021 y 2022 (69+72= 141) nos indican que escasamente un 10% (10,6%) de los mismos corresponden a una temática relacionada con el conocimiento geográfico, lo que se corresponde con las tasas de matriculación que conocemos de algunas universidades españolas (Crespo, Sebastián y Souto, 2021, p.58), en especial en el caso de Valencia, que en los cursos 2019/20 y 2020/21 no superaba el 7,5% de la matrícula de los procedentes del Grado de Geografía. Eso supone que la formación inicial del profesorado de Geografía e Historia en Secundaria, en España, es diferente y dicha diversidad se debe paliar en el ámbito de la formación permanente. Un desafío complejo, pues implica un gran trabajo individual, lejos de las rutinas académicas universitarias.

Los estudios de caso que hemos analizado ponen de relieve que la fase de prácticas, así como la reflexión sobre la propia praxis escolar ha sido muy importante para el aprendizaje docente futuro. Hemos seleccionado algunos casos de estudio, a partir de la transcripción de las palabras del alumnado que ha cursado la especialidad, con el objetivo de analizar el contexto desde sus emociones. En este caso, se hace alusión a las condiciones laborales y a la comunicación humana como elementos esenciales de la profesión:

Entre ellas (recuerdos de las prácticas), puedo destacar la preocupación por la transparencia de mi planificación docente, la sobrecarga lectiva en el hogar, la creación de materiales didácticos propios y el interés por las ideas previas del alumnado a la hora de construir narraciones históricas problematizadas o de acordar con ellos (sic) la orientación de las clases. Pero, sobre todo, mis días en el instituto pusieron de relieve la necesidad de un trato humano cercano, alejado de la desconfianza y los recelos que podría generar una relación de poder asimétrica entre “maestro” y “aprendiz”. J.R.R. (2016).

En otros casos se ha hecho referencia al papel de las emociones que suscita dicha comunicación en el aula, que perdura más allá del curso escolar¹⁷, lo que ha conducido a

¹⁷ Vaig aprendre molt durant els mesos que van durar les meues pràctiques gràcies a la meua tutora i als meus alumnes, m'agrada molt trobar-me de tant en tant amb algun d'ells per casualitat i

la necesidad de teorizar sobre la práctica (*abans de tractar d'ensenyar alguna cosa hem de saber per a què ho fem*), lo que conducía a la problematización de la enseñanza para poder mostrar la utilidad del conocimiento geográfico¹⁸

Los estudios realizados sobre las opiniones y debates mantenidos con el alumnado nos van ofreciendo datos y perspectivas de análisis del alumnado que se plantea ser docente, a la vez que analizan críticamente las deficiencias del Máster. Entiendo que esta complementariedad entre la posición de alumno y futuro docente es la que debemos valorar en el caso de la formación inicial, pues ello supone una definición de los principios educativos que condicionan las actitudes en la selección de contenidos y organización de las actividades de aprendizaje. Una interpretación que el alumnado más observador de las prácticas ha sabido reflejar en sus Informes¹⁹.

Las valoraciones de la formación inicial inciden en el conocimiento de un marco contextual, lo que no siempre es apoyado por el conjunto del alumnado, más deseoso de encontrar técnicas de trabajo que se puedan utilizar en el desarrollo de su profesión futura. El caso de A.R., en 2015, nos indica que las diferentes asignaturas del máster me han aportado acceder al conocimiento de un marco teórico relevante; y todo ello, junto la estancia de prácticas, me han permitido descubrir que hay otras formas de abordar la docencia y que además son viables – y muy necesarias, especialmente en nuestro tiempo actual – en la práctica.

Una valoración que está teñida de críticas al funcionamiento del Máster, pues se alude a la falta de coordinación²⁰ que repercute en un exceso de trabajo al final de curso. Son aspectos que nos permiten identificar los puntos críticos de un proceso de formación inicial que busca la definición de un proyecto colectivo e individual que permita aprender en la misma profesión docente²¹. En este sentido, nos parece básico que el análisis del Máster de Profesorado de Secundaria se pueda hacer desde una interpretación del

saber com els va tot. Va ser curt però amb alguns i algunes vam establir un vincle especial que imagine que és el que en un món ideal hauria d'existir entre qualsevol professor i alumne. (Q. V., 2016)

¹⁸ Per tant, hem de problematitzar l'ensenyament tant per a fer-lo interessant als alumnes com per a mostrar la seua utilitat. (R.F., 2016)

¹⁹ Es el caso de E.B. en el año 2020, que indicaba que en el centro de Prácticas observó que “ens proposem potenciar en els alumnes valors personals com ara honradesa, responsabilitat, compromís, solidaritat... Que afavoriran la convivència i l'harmonia en el funcionament quotidià del centre”.

²⁰ Este aspecto concreto ha sido analizado en el caso de las prácticas por Sebastià y García (2021)

²¹ la capacitat didàctica de la disciplina geogràfica des d'una doble perspectiva: des del tractament dels components bàsics de la seua construcció com a ciència, i des de les orientacions i estratègies didàctiques que afavoreixen la seua ensenyança i aprenentatge.

contexto de la formación inicial y, al mismo tiempo, desde la posición de los sujetos que ejercen un papel activo en el proceso analizado. Todo ello sin olvidar el carácter institucional de la reglamentación establecida en este tipo de estudios conducentes a la regulación de la profesión.

“Todo iba sobre ruedas hasta que el máster fue avanzando y con ello el aumento de su carga de trabajo y su falta de organización. Las quejas surgieron sobre todo cuando tan solo faltaba un mes para hacer las prácticas del máster y aún no nos habían informado ni de ellas ni del trabajo final” (A.C, 2016).

Con las observaciones registradas en los Informes del alumnado de las Prácticas²² y las observaciones y conversaciones mantenidas con los y las tutores en las visitas realizadas a los centros escolares hemos analizado algunas situaciones para entender cómo se concibe el estudio del centro escolar, el alumnado y los/las docentes. En este caso, aparece como un contenido muy valorado el trabajo colectivo del centro, como se refleja en el informe de A.P., respecto a la influencia que pueden tener las familias en la dinámica de la enseñanza del sistema escolar:

“De esta manera, lo que extraigo es el peso que pueden llegar a tener los padres en un centro, y la necesidad de no olvidarse nunca de ellos, pues las familias también deberían considerarse parte del sistema educativo. A pesar de ello, este caso me parece repudiable y clasista, y deja en evidencia no a una dirección del instituto, no solo por la falta de personalidad, sino por la falta de solidez a la hora de asumir sus decisiones” (A.P., 2020)

Más allá del hecho concreto que se analizaba, la presión de las familias sobre la dirección del centro escolar, lo que manifiesta es la necesidad de contar con el contexto social en el momento de ejercer la profesión, así como con la necesaria confianza en el equipo directivo. Todo ello no suele aparecer en las encuestas de la enseñanza prevista para el alumnado del Máster o en los problemas que aparecen en la regulación de la profesión en ejercicio.

En consecuencia, lo que podemos abordar desde el estudio de los escritos del alumnado del Máster, que sin duda deberían ser más y sin las trabas de la privacidad de los datos suministrados, es el análisis de las categorías conceptuales que nos permiten abordar

²² Hemos utilizado los Informes presentados por el alumnado, registrando en este artículo sólo las iniciales para mantener la protección de privacidad.

una explicación de los factores que inciden en el momento de ejercer la enseñanza en el sistema escolar.

Desde nuestra experiencia docente y desde el análisis de las opiniones, argumentos y datos extraídos de las prácticas curriculares me atrevo a sistematizar las siguientes categorías que delimitan los factores explicativos de una docencia en secundaria:

- a) El contexto social, familiar y la organización del centro. Un factor que determina las relaciones de comunicación social entre el profesorado y con otras personas ajenas a la profesión educativa.
- b) El contexto epistemológico del saber escolar. La referencia disciplinar y la manera de aprender dichos contenidos conceptuales, técnicas de trabajo y actitudes ante este mismo saber, que otorga confianza a la persona docente.
- c) Las relaciones comunicativas con el alumnado, tanto en la escucha activa de sus expectativas como en el momento de organizar un guion de trabajo para trasladar las ideas individuales a una explicación colectiva
- d) El trabajo colectivo, sabiendo colaborar con otras personas en un proyecto de centro y de forma de interpretar el saber escolar.

Los datos empíricos cuantitativos nos ofrecen una contradicción de resultados que nos hace sospechar en las enormes diferencias que aparecen bajo la apariencia de homogeneidad de los números. Por ejemplo, los datos de éxito²³ de la Universitat de Valencia superaba el 99% y la tasa de eficiencia²⁴ rondaba el 98%²⁵. Sin embargo, los datos de abandono se situaban sobre el 20% y el porcentaje de alumnado que no recogía los títulos una vez finalizados los estudios se aproximaba a una tercera parte. Como podemos apreciar en el cuadro 2, a excepción del curso 2019/20, que coincidió con una amplia convocatoria de plazas del cuerpo de Secundaria, las diferencias entre quienes finalizaban con éxito los estudios y no acudían a recoger el título eran significativas. Esto nos indica que una cantidad relevante del alumnado del Máster se matricula por no disponer de otras ofertas laborales y que abandona o no recoge el título, una vez acabado, al no considerar una expectativa de vida la profesión de profesor/a de Secundaria. Esto nos ratifica nuestra hipótesis de la necesidad de revisar los métodos utilizados en los cuestionarios y datos cuantitativos del alumnado y docente del sistema escolar. Se

²³ Relación porcentual entre el número de créditos superados en la titulación y el número de créditos presentados a evaluación.

²⁴ Relación porcentual entre el número total de créditos que ha superado un estudiante a lo largo de la titulación en la que ha sido egresado y el número total de créditos en los que se ha matriculado.

²⁵ Los datos proceden de los cursos 2014/15 al 2017/18 y se corresponden con los datos del informe de re-acreditación del Máster de Profesorado de Secundaria de la UV

verifica que es preciso analizar las motivaciones y actitudes del alumnado del Máster y valorar sus expectativas de ser docente.

Cursos	Alumnos matriculados	Depósitos de título efectuados	Diferencia
2013-14	820	527	293
2014-15	922	657	265
2015-16	849	639	210
2016-17	979	794	185
2017-18	1046	745	301
2018-19	1060	890	170
2019-20	1033	987	46
2020-21	1017	751	266
2021-22	1022	582	440

Tabla 2. Alumnado matriculado y depósitos de títulos en el Máster de Profesorado de Secundaria de la UV. Fuente: Secretaría del Máster de Profesor de Secundaria de la UV.

7. CONCLUSIONES Y PLANTEAMIENTOS FUTUROS

En la introducción de este mismo trabajo indicaba la necesidad de superar el marco de las encuestas de opinión y avanzar en la hermenéutica de las ideas y hábitos de los sujetos que intervienen en la formación docente. Una opinión que se traslada al campo de la investigación educativa con un programa que contempla la idea de las representaciones sociales y la didáctica específica en el análisis de la praxis escolar. Nos preocupa, sobre todo, el funcionamiento de las aulas del sistema básico escolar, pues allí se fraguan muchas de las concepciones sobre el conocimiento y la manera de utilizarlo para determinar las decisiones.

Sin embargo, este camino no abunda en los escritos que conocemos en las ediciones de las principales revistas educativas (Souto y Beltrán, 2021), donde predomina una visión estereotipada de la investigación escolar, en la que predomina un lenguaje crítico y una descripción positivista de las expectativas de la formación académica. Se ha abandonado el análisis de las prácticas de aula y preocupan más los resultados cuantitativos de las opiniones y expectativas.

En el campo de conocimiento de la enseñanza de la geografía no abundan los estudios de caso sobre las particularidades de las maneras diversas de aprender y enseñar, pese a que proclamamos la necesidad de contemplar la heterogeneidad de casos individuales.

Los estudios realizados por E. Tonda y R. Sebastià, sobre las principales revistas de didáctica de geografía, o Congresos de este tipo de conocimiento, nos ponen de relieve la ausencia de estudios sobre la praxis escolar. En unos casos es consecuencia de la desigualdad entre Geografía e Historia en la procedencia del profesorado de ciencias sociales. Así, el predominio de los artículos dedicados al estudio del aprendizaje histórico, como en el caso de la revista de enseñanza de las ciencias sociales: “El número de artículos analizados ha sido 126, de los cuales se han escogido 26, por estar relacionados explícitamente con la enseñanza de la geografía, lo que representa el 21% del total de la revista” (Sebastià y Tonda; 2014, p.109), pero además las investigaciones analizadas se centran en el currículo oficial y no en la observación de las aulas, el denominado currículo real. Los primeros pasos de la didáctica de la geografía se dirigieron, como no podía ser de otro modo, a la enseñanza de los recursos técnicos, que se veían como panacea y que representaban a juicio de los dirigentes del Grupo de didáctica la esencia del conocimiento geográfico (Sánchez, 1996), pero en este tercer decenio del siglo XXI parece necesario superar dicha concepción técnica de la materia e integrar las actitudes y comportamientos para la participación cívica.

Otras veces se ha destacado la escasa presencia de investigaciones sobre asuntos tan relevantes, como la evaluación: “Los resultados del análisis han puesto de manifiesto la escasez de investigaciones relacionadas con la evaluación en la enseñanza de la geografía, y lo que es más significativo, la parquedad de criterios de evaluación en las experiencias y producciones didácticas de Geografía” (Moya, Sebastià y Tonda, 2021, p.123-124). E igual sucede en el caso de las periferias escolares, donde la presencia de estudios sobre alumnado en riesgo de exclusión educativa es mínima (Sebastià y Tonda, 2018).

Además, cuando se han realizado aportes en la enseñanza de valores sociales eran consecuencia de la demanda desde monográficos específicos:

“Por otro lado, la amplia presencia de artículos (37) en esta categoría (de valores), que representa el 27’6% del total también cabe relacionarlo con los monográficos dedicados a esta cuestión. La revista número 9 está dedicada específicamente a la Geografía y educación para la ciudadanía y el número 10 se centró en la Geografía y la educación intercultural” (Sebastià y Tonda, 2011, p.37).

Esto nos permite comprender cómo se puede incidir desde la política editorial en la modificación de comportamientos en las investigaciones y, por eso mismo, es necesario

analizar críticamente las tendencias que se observan en este momento por el aumento de artículos positivistas y cuantitativos que reproducen las ideas canónicas en datos extraídos de encuestas al alumnado universitario.

La diversidad de situaciones y la necesidad de comprender las expectativas y deseos del alumnado del Máster, así como de los propios docentes, nos conducen a la necesidad de valorar otro tipo de fuentes y métodos. Entre ellos consideramos de gran utilidad los documentos elaborados por el alumnado en la fase de prácticas, así como los seminarios y grupos focales realizados con el profesorado en ejercicio. De este modo aparece una triangulación de observaciones que nos permite acercarnos más al diagnóstico que supone que las rutinas académicas perduran más allá de las reformas normativas. Un camino que hemos empezado, pero que necesita muchos estudios de caso para contrastar con evidencias los planteamientos enunciados.

REFERENCIAS

- Abric, J. C. (2001). A abordagem estrutural das representações sociais. En A.S.P. Moreira y D.C. Oliveira (orgs.), *Estudos interdisciplinares de representações sociais* (pp. 27-38). Goiânia: AB.
- Alonso Tapia, J.; Abad, L.; Sánchez Cantón, S. (2008). Estrategias para la evaluación de la comprensión del mundo social en el marco de la enseñanza de la Geografía Humana durante la Enseñanza Secundaria. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, 31(1), 25-44.
- Bergstrom, C. T. y West, J. D. (2021). *Contra la charlatanería. Ser escéptico en un mundo basado en datos*, Madrid: Capitán Swing Libros.
- Campo, B., García-Monteaudo, D. y Souto, X.M. (2019). Tradiciones escolares en la educación geográfica. Impugnar sus rutinas para favorecer la innovación. En D. Parra y C. Fuertes (coord.), *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas: Ciencias Sociales para una educación crítica* (pp. 45-72). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Castorina, J. A. (2017). Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza-aprendizaje de conocimientos sociales. *Psicologia da Educação*, 44, 1-13. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/n44/n44a01.pdf>
- Capel, H. et al. (1983). *Ciencia para la burguesía. Renovación pedagógica y enseñanza de la geografía en la revolución liberal española (1814-1857)*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona.

- Castorina, J. A. y Barreiro, A. (2012). Los usos de las representaciones sociales en la investigación educativa. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 9(9), 15-40. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6434628>
- Coiduras, J. L.; Gervais, C.; Correa, E. (2009). El contexto escolar como escenario de educación superior en la formación de docentes. El prácticum en Quebec como modelo para reflexionar ante las nuevas titulaciones de grado, *Educar*, 44, 11-29.
- Crespo Castellano, J. M.; Sebastián Alcaraz, R.; Souto González, X. M. (2021). La enseñanza de la Geografía en el Máster de Formación del Profesorado, En C. J. Gómez Carrasco, X. M. Souto González y P. Miralles Martínez (Coords.). *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática. Estudios en homenaje al profesor Ramón López Facal* (pp. 55-70). Barcelona: Octaedro.
- Cuesta, R. (1997). *El código disciplinar de la Historia. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en la España contemporánea (siglos XVIII-XX)*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca: Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- Escudero Muñoz, J. M. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes, *Revista de Educación*, 350, 79-103.
- Fernández Caso, M^a V. y Gurevich, R. (2018). Educación geográfica e investigación educativa en la formación de profesores. En García de la Vega, A. (ed.). *Reflexiones sobre educación geográfica. Revisión disciplinar e innovación educativa* (pp. 27-44). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid y Edições Lagim.
- Fuertes, C.; Asensi, E.; Fuster, C.; Claudino, S. (2021). Socially acute questions and critical citizenship in trainee geography and history teachers: From theory to classroom observation. In Cosme Gómez, Pedro Miralles, Ramón López Facal (cords) *Handbook of Research on Teacher Education in History and Geography* (p. 241-257). Berlin: Peter Lang.
- García Monteagudo, D.; Fuster García, C.; Souto González, X. M. (2017) Estrategias de resolución de problemas en la formación docente. Estudios de casos, *REIDICS Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 132-147.
- Gómez-Carrasco, C. J.; López Facal, R.; Rodríguez-Medina, J. (2019). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en revistas españolas de Ciencias de la Educación. Un análisis bibliométrico (2007-2017). *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 37, 67-88.
- González Muñoz, M. C. (2002). *La enseñanza de la Historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*, Madrid: Anaya.
- Graves, N. (1985). *La enseñanza de la geografía*. Madrid: Visor.

- Jodelet, D. (1985). La representación social, fenómenos, concepto, teorías, In S. Moscovici (Ed.), *Psicología social II, pensamiento y vida social* (pp. 469-494). Barcelona: Grupo Paidós.
- Lambert, D. and Morgan, J. (2010). *Teaching Geography: a conceptual approach*, Maidenhead: Open University Press.
- Luis, A. y Romero, J. (2007). *Escuela para todos: conocimiento académico y geografía escolar en España (1830-1953)*. Santander: Universidad de Cantabria.
- Madalena Calvo, J. I., Rodríguez Pizzinato, L. A., Pinheiro dos Santos, M. F., & Souto González, X. M. (2020). La valoración del Practicum en la formación inicial: un estudio de casos internacional en el área de Geografía e Historia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(3), 97-118. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81004>
- Maestro, P. (2005). La idea de España en la historiografía escolar del siglo XIX. En Morales Moya, A. y Esteban de Vega, M. (eds.). *¿Alma de España? Castilla en las interpretaciones del pasado español* (pp. 179-181), Madrid: Marcial Pons.
- Manso, J. (2019). *La formación inicial del profesorado en España. Análisis de los planes de estudios tras una década desde su implementación*, Madrid: Ministerio de Educación y Formación profesional. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/23106/19/00>
- Markuszevska, I., Tanskanen, M. y Vila, J. (2018). New ways to learn geography – challenges of the 21st century. *Quaestiones Geographicae*, 37(1), 37–45.
- Martínez Valcárcel, N.; Ortega Roldán, M. (2023). *Las familias de sentimientos: un concepto umbral para la investigación y la enseñanza de la Historia de España*, Murcia: Lencina-Quílez.
- Martínez, N. Souto, X. M. y Beltrán, J. (2006). Los profesores de Historia y la enseñanza de la Historia en España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 5, 55-71. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126317/192422>
- Moscovici, S. (2011). *A invenção da sociedade. Sociologia e Psicologia*. Petropolis, Rio Janeiro: Editora Vozes Ltda.
- Moya Parreño, C; Sebastián Alcaraz, R y Tonda Monllor, E. (2021). La evaluación en la revista didáctica geográfica: una revisión bibliométrica. *Didáctica Geográfica*, 22, 123-144. <https://doi.org/10.21138/DG.609>
- Ortega Sánchez, D y Pagès Blanch, J. (2019). Las emociones y los sentimientos en la enseñanza de la historia y de las Ciencias Sociales. In Maria Joao Barroso Hortas, Alfredo Dias D’Almeida, Nicolás de-Alba-Fernández (coords) *Enseñar y*

aprender didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica (p. 118-127) Lisboa: Ediciones Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa, AUPDCS.

Parra, D. y Fuertes, C. (coords.) (2019). *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas: Ciencias Sociales para una educación crítica*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Parra, D.; Souto, X.M.; Palacios, N. (2021). The representation of geographical and historical education among teachers-in-training: an iberoamerican perspective, In Cosme Jesús Gómez Carrasco, Pedro Miralles Martínez, Ramón López Facal (cords) *Handbook of Research on Teacher Education in History and Geography* (pp. 115-136). Berlin: Peter Lang.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Rivas, S. y Benso, M.C. (2002). La geografía del libro de texto en la enseñanza secundaria. Uso y producción de manuales en el bachillerato gallego decimonónico. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 21, 153-175.

Rivero García, P.; Souto González, X. M. (2019). El máster de profesorado de educación secundaria: una visión desde la especialidad de geografía e historia, *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 97, 41-50.

Sammur, G., Andreouli, E., Gaskell, G., y Valsiner, J. (2015). Social representations: a revolutionary paradigm? In G. Sammur, E. Andreouli, G. Gaskell & J. Valsiner (Eds.), *Cambridge Handbook of Social Representations* (pp. 3-11) Cambridge: Cambridge University Press.

Sánchez Sánchez, J. (1996). Recursos didácticos para una enseñanza renovada de la Geografía. *Didáctica Geográfica*, 1, 7-13. Recuperado a partir de <https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/123>

Santos, M. F. P. (2012). *O Estágio enquanto espaço de Pesquisa: caminhos a percorrer na formação docente em Geografia*. (Tesis inédita de Doctorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Instituto de Geociências. Programa de Pós-Graduação em Geografia.

Santos, M. F. P. (2015). A educação geográfica na formação inicial em Geografia, In R. López Facal (Ed.) *Ciencias sociales, educación y futuro. Investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales. VII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito iberoamericano* (pp.1112-1121), Santiago de Compostela.

- Santos, M. F. P. (2019). El practicum en geografía: un locus para problematizar la formación inicial docente. In D. Parra y C. Fuertes (eds.). *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas: Ciencias Sociales para una educación crítica* (pp.358-372). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia el nuevo diseño de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: MEC, Paidós.
- Sebastiá-Alcaraz, R., & García Rubio, J. (2021). La relevancia de la coordinación docente en el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria en Geografía e Historia. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 36(2), 113–129. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v36i2.2834>
- Sebastiá Alcaraz, R., & Tonda Monllor, E. M. (2011). Características y evolución de la revista Didáctica Geográfica. *Didáctica Geográfica*, 12, 19-48. Recuperado a partir de <https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/57>
- Sebastiá Alcaraz, R.; Tonda Monllor, E. (2014). Didáctica de la geografía en la revista “Enseñanza de las Ciencias Sociales”: análisis bibliométrico y definición de las principales vías de investigación. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación*, 13, 107-116. Recuperado de: <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/285780>.
- Sebastià Alcaraz, R.; Tonda Monllor, E. (2015). Investigación e innovación en la enseñanza de la Geografía a partir del Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles: análisis bibliométrico, *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 68, 429-558.
- Sebastià Alcaraz, R.; Tonda Monllor, E. (2018). La geografía escolar que se investiga académicamente. In: V. Peris de Sales, D. Parra Monserrat, X. M. Souto González (coords) *Repensamos la geografía e historia para la educación democrática* (pp. 11-21), Valencia: Nau Llibres.
- Sillero Medina, J. A.; Espinosa Muñoz, J.; Nuevo López, A. (2023). La geografía en el máster universitario en profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Un análisis de los planes de estudio. *Didáctica Geográfica*, 24, 197-216. <https://doi.org/10.21138/DG.670>
- Souto, X. M. (1998). El diario del profesor como instrumento de valoración, in De Vera Ferre et al (edit.) *Educación y Geografía. Actas de las IV Jornadas de Didáctica de la Geografía* (pp. 265-272) Alicante: AGE y Universidad de Alicante.
- Souto, X. M. (2010). ¿Qué escuelas de Geografía para educar en ciudadanía? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 24, 25-44.

- Souto, X. M. (2016). La investigación cualitativa y la innovación didáctica en geografía. El trabajo cualitativo como recurso didáctico en geografía. Actas XI Congreso Nacional Didáctica de la Geografía. Alanís Falantes, L., et al (editores) *Nativos digitales y geografía en el siglo XXI: Educación geográfica y sistemas de aprendizaje* (pp. 80-101), Sevilla: AGE, Univ. Sevilla.
- Souto González, X. M. (2018). ¿Es posible innovar la praxis escolar desde el Practicum? Un estudio de caso en la Universitat de València. In E. López Torres; C. García Ruiz; M. Sánchez Agustí (editoras). *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 275-286), Valladolid: Ediciones de la Universidad de Valladolid y AUPDCS.
- Souto González, X.M. (2022). A necessidade de fazer teoria para observar a realidade territorial dos problemas sociais. *Perspectiva*, 40(4), 1–21.
- Souto González, X. M. (2023). Entre el decir y el hacer. La construcción de un programa de investigación sobre la praxis escolar, *Ar@cne. Revista electrónica de recursos en internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*, 279, junio de 2023. Accesible en <https://revistes.ub.edu/index.php/aracne/article/view/42667>
- Souto, X. M. y García, D. (2019). Conocer las rutinas para innovar en la geografía escolar, *Revista de Geografía Norte Grande*, 74, 207-228.
- Souto, X. M., Martínez, N. y Parra, D. (2014). La representación poliédrica de la memoria escolar. Un proyecto de investigación sobre las clases de Historia de España. En N. Martínez Valcárcel (dir.), *La Historia de España en los recuerdos escolares. Análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos* (pp. 29-52), Valencia, Nau Llibres.
- Tonda Monllor, E. y Sebastià Alcaraz, R. (2011). Características y evolución de la revista Didáctica Geográfica, *Didáctica geográfica*, 12, 19-48.
- Tutiaux-Guillon, N. (2008). Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire: l'histoire-géographie dans le secondaire français. En F. Audigier y N. Tutiaux-Guillon, (dirs.), *Compétences et contenus. Les curriculums en question* (pp. 117-146). Bruselas: De Boeck.
- Valdés-Puentes, R., Bolívar-Botia, A. & Moreno-Verdejo, A. (2015). Una valoración de la formación inicial de profesores en España: el Máster de Educación Secundaria. *Educação em Revista*, 31(3), 251-278. <https://doi.org/10.1590/0102-4698132995>