

Modelos Docentes en Ciencias Sociales. Análisis de las Concepciones y Prácticas Docentes en el Área Metropolitana de Barcelona³⁶

Teaching Models in Social Sciences. Analysis of Teaching Conceptions and Practices in the Metropolitan Area of Barcelona

Javier García Losada³⁷

Resumen

El objetivo central de esta investigación exploratoria es describir, analizar y teorizar las concepciones y prácticas docentes en Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria. El trabajo también explora elementos que pueden llegar a configurar las concepciones docentes sobre el significado de las Ciencias Sociales. La recogida de datos incluye encuestas, entrevistas y unidades didácticas. Las técnicas empleadas para el análisis de los datos fueron el análisis de frecuencias, las tabulaciones cruzadas y el sistema de codificación Straussiano. Los protomodelos que emergieron fueron desarrollados y ordenados posteriormente en tres modelos docentes en Ciencias Sociales: El Modelo Apático, el Modelo Simpático y el Modelo Empático. Las prácticas de los docentes de Ciencias Sociales parecen estar relacionadas con la orientación pedagógica y, sobre todo, con las emociones. De esta manera, contribuyendo con «the affective turn», hemos constatado que la emoción es a la práctica lo que la concepción es al objetivo.

Palabras clave: Modelos docentes, Emociones, Prácticas Docentes.

³⁶ <https://doi.org/10.53689/nv.vi8.48>

³⁷ Universidad Autónoma de Barcelona. <https://orcid.org/0000-0001-8082-8411> Contacto: javigarcialosada@gmail.com

Abstract

The main objective of this exploratory research is to describe, analyse and theorize the conceptions and teaching practices in Social Sciences in high school. This research also explores elements that can shape teaching conceptions about the meaning of the Social Sciences. The data collection includes surveys, interviews and teaching units. The techniques used for data analysis have been: frequency analysis, cross tabulation and Strauss coding system. The proto-models that emerged were later developed and organised in three teaching models in the Social Sciences: Apathetic Model, Sympathetic Model and Empathetic Model. The practices of Social Sciences teachers seem to be related to pedagogical orientation and, above all, to emotions. In this way, contributing to “the affective turn“, we have been able to verify that the emotion is to the practice what the conception is to the objective.

Keywords: Teaching Models, Emotions. Teaching Practices.

Introducción

En una sociedad postmoderna, líquida y orwelliana, donde impera la era digital de la información y la sociedad en red (Orlowski, 2006; Bauman, 2008; Castells, 2010; Pérez Gómez, 2012; Ross, 2013) el ejercicio de la docencia, al igual que el ejercicio de otras profesiones, requiere de una actualización acorde a las necesidades específicas de la misma. En este sentido, Adler (Como se citó en Pagès, 2012) escribía que los educadores de profesores están enfrentados a la necesidad de preparar a profesores para satisfacer un complejo y cambiante sistema de demandas.

A los problemas de cambio, se añaden otros de continuidad. Hertzberg (Como se citó en Evans, 1989) escribía sobre la enseñanza de la Historia y su situación de crisis progresiva que, probablemente, la historia enseñada es una compilación de mitos sobre el pasado, ajena a las necesidades de las minorías y demasiado política, insuficiente desde el punto de vista cultural o social.

En nuestro contexto espacial, y en relación a la necesidad de cambio en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia, Rosa Sensat (Como se citó en Codina i Mir, 2002), escribía que se priorizaba la imposición de contenidos y la acumulación memorística de conocimientos por encima de las necesidades reales de los niños y niñas y de las exigencias de la sociedad.

Posteriormente, Freire (1989) describiría la educación como un instrumento que puede ser usado en dos sentidos: uno para integrar a las personas en la lógica del sistema y un segundo para integrarlas en un proceso para la consecución de la práctica de la libertad. Tal como conjeturó De Landsheere (Como se citó en Pagès, 1996), parece ser que el último cuarto del siglo XX representará probablemente el período de gestación necesario para el nacimiento de un nuevo tipo de enseñante que el siglo XXI habrá de conocer en estado adulto.

La presente investigación nace del cuestionamiento de ese nuevo tipo de enseñante y del estado del mismo en nuestro contexto espacial, partiendo del supuesto de que no es posible extrapolar las tipologías y/o modelos establecidos por autores y autoras de distintos marcos espacio-temporales (Zubiria, 1987; Evans, 1989; Pollard, 1993; Pagès, 1994; Benejam, 1997; McCourt, 1997; Joyce, Calhoun, y Hopkins, 1997; Thornton, 2008; Ross, 2019) para el cambio por y para la mejora de nuestra propia práctica docente.

Mediante un ejercicio de introspección, entendiendo la introspección como reflexión enfocada a la actuación para la mejora de la práctica, ya que «la reflexión hace que la práctica se proyecte sobre el espejo del pensamiento para analizarla y reajustarla» (Domingo y Victoria, 2014), se explorarán y analizarán las concepciones y prácticas docentes en el Área Metropolitana de Barcelona con el fin de extraer unos modelos docentes en Ciencias Sociales más cercanos en espacio y tiempo.

Referentes conceptuales y teóricos

La elaboración y el análisis de teorías relacionadas con modelos docentes en Ciencias Sociales han sido producciones realizadas por investigadores y educadores preocupados y comprometidos con la compleja tarea de enseñar (Zubiria, 1987; Evans, 1989; Freire, 1989; Pollard, 1993; Pagès, 1994; Benejam, 1997; McCourt, 1997; Joyce, Calhoun, y Hopkins,

1997; Thornton, 2008; Santisteban, 2011; Ross, 2019). En este sentido, estas producciones teóricas han resultado de un ejercicio de introspección que ha permitido profundizar aún más en los problemas fehacientes de la educación.

Antes de iniciar la descripción de los referentes conceptuales y teóricos de la presente investigación -referido en términos «straussianos» como sensibilidad teórica- (Strauss y Corbin, 2002), debemos responder a una pregunta de carácter epistemológico. Ésta es: ¿Qué entendemos por modelo?

El término modelo ha sido empleado por diversas disciplinas a lo largo del tiempo. Además, según sus necesidades y particularidades, éstas han ido profundizando en las diversas características del concepto. Para este caso, Escudero (1981) aporta una aproximación al concepto modelo como: «Una representación simplificada de la realidad, que desde la filosofía vendría definido como interpretación o representación simbólica y esquemática que permite dar cuenta de un conjunto de fenómenos» (p.10).

A esta definición, Escudero (1981) distingue cuatro tipos de modelos: escala, analógicos, matemáticos y teóricos. De acuerdo con el planteamiento de este trabajo de investigación, esta propuesta se articula alrededor de modelos teóricos que asumirán funciones descriptivas, explicativas y, sobre todo, orientativas.

Vinculando esta definición al propósito de la presente investigación, en relación a la definición de Escudero (1981), los modelos docentes resultantes serán la representación simplificada -los docentes-, de una realidad específica -el aula-, que me permitirían dar cuenta de un conjunto de fenómenos -enseñanza/ aprendizaje-. Aclarar que las representaciones simplificadas resultantes no serán aplicables como dogmas estáticos, sino como interacciones dinámicas.

Dicho esto, y acabando con la presentación de la estructura del concepto base de la investigación, debemos hacernos -ahora si-, tres preguntas clave para el desarrollo de la sensibilidad teórica. En relación a modelos: ¿Qué se ha escrito sobre referentes teóricos y/o concepciones del maestro de Ciencias Sociales? (Evans, 1989; McCourt, 1997; Zubiria, 1987) ¿Qué se ha escrito sobre las finalidades que se otorgan a la enseñanza de las Ciencias Sociales? (Freire, 1970; Pagès, 1994; Benejam, 1997; Santisteban, 2011) ¿Qué se ha escrito

sobre metodología y/o estrategias de enseñanza-aprendizaje? (Joyce, y Weil, 1985; Joyce, Calhoun, y Hopkins, 1997).

Para responder a la primera pregunta, un referente indiscutible es la lectura de las «Concepciones del maestro sobre la historia» de Evans (1989). En ésta, Evans (1989) escribe como las concepciones sobre la historia del maestro parecen estar relacionadas con la ideología y la orientación pedagógica del mismo. Es entonces cuando indaga y recoge cinco amplias categorías o tipologías: El narrador de historias, el historiador científico, el reformador/relativista, el filósofo cósmico y el ecléctico.

Al mismo tiempo, y posteriormente, otros autores crearán tipologías parecidas mediante experiencias personales e investigaciones bajo la misma línea: desde el modelo de «zapatería tradicional» de Zubiria (1987), pasando por el profesor Puntito de la experiencia de McCourt como alumno (McCourt, 1997), hasta «Los maestros de ciencias sociales» de Castillo (2002).

En estas investigaciones, como en las posteriores, podemos observar como el conocimiento del maestro está, tal como dicen Feiman-Nemser y Floden, activamente relacionado con el mundo de la práctica (Como se citó en Evans, 1989). Tras leer algunos de estos ejemplos y como concluye Evans (1989), resulta que el «factor dominante parece ser una concepción sobre el objetivo» (p. 66). En este sentido, Pagès (2012) escribía:

Hemos de vestir un santo sin disponer de todas las piezas que permitan un traje a la medida de los retos a los que sus portadores han y habrán de responder. Este traje está compuesto por todos aquellos saberes, habilidades, valores, emociones, etc. que se plasman en esto que denominamos competencias. (p. 8)

Comprendiendo la influencia del currículo y de las teorías en que se apoya, el mismo Pagès (1994) con su experiencia e investigación, aportaría otras tres tipologías: currículum técnico, currículum práctico y currículum crítico. Como se puede observar hasta ahora y, como ilustran los referentes anteriormente citados, existe una gran variedad de concepciones. Ahora bien, de esta diversidad de concepciones y finalidades podemos deducir una diversidad de modelos docentes. Esto es debido a que, como escribe Ross (2019), no existe a día de hoy una respuesta científicamente objetiva a la pregunta sobre las finalidades de la educación.

Una vez más, se concluye que esas finalidades se deciden en función de una forma de entender el mundo. En definitiva, se deciden en función de la concepción del maestro.

En esta línea, además del ya citado Pagès, otro referente indiscutible es Benejam (1997) con el capítulo sobre «Las finalidades de la educación social». Una vez más, se establecen tipologías en función, esta vez, de tradiciones epistemológicas en el campo científico y en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales en la segunda mitad del siglo XX. En este último caso, se relacionan referentes teóricos -tradiciones epistemológicas-, con finalidades y prácticas en el aula obteniendo cuatro tipologías: La tradición positivista, la tradición humanista o reconceptualista, la concepción crítica y una última relacionada con el impacto del pensamiento postmoderno.

Al igual que Cutrera y Stipcich (2007), consideramos que estas tradiciones epistemológicas analizadas por Benejam son tan completas como necesarias. Partiendo de la idea del individuo como ser histórico-espacio-temporal, la tradición se manifestará de manera anónima como forma de autoridad y éstas determinarán en gran medida las acciones. Pero, en nuestras realidades específicas ¿Cómo se manifiestan estas acciones? Llegamos aquí a la tercera y última pregunta en este acercamiento a los referentes conceptuales y teóricos.

En este punto salimos de lo holístico para centrarnos en la acción, en la práctica. En el terreno de lo metodológico, algunos autores establecen de igual forma diversos modelos. Entre los modelos de adaptación baja se puede mencionar el modelo social de indagación jurisprudencial propuesto por Joyce y Weil (2000). Otros ejemplos de ello son los modelos de procesamiento de la información de Joyce, Weil y Calhoun (2002) y la teoría para el diseño integral de las teorías sobre el desarrollo afectivo de Reigeluth (Morán, 2008), además de submodelos varios como puedan ser: sinéctico, memorístico, inductivo, formación de conceptos, expositivo, enseñanza directa, simulación, enseñanza no directiva e investigación grupal, entre muchos otros.

En definitiva, en relación a estas metodologías y resurgiendo el carácter orientativo de las representaciones simplificadas resultantes de esta investigación descrita al inicio de este acercamiento conceptual y teórico, Reigeluth (Como se citó en Morán, 2008) escribía que las

teorías de diseño educativo están dirigidas a la práctica y describen métodos educativos y aquellas situaciones en las que dichos métodos deberían utilizarse.

Por último, aludiendo a esta variabilidad de concepciones y tipologías recogidas hasta ahora, Dewey (1989) escribía que no se trata de un proceso neutral, sino más bien una forma de control social. Por este motivo, consideramos que los objetivos de los estudios sociales únicamente se definirán cuando se defina el tipo de sociedad en la que queremos vivir. Thornton (2008) de igual forma, posteriormente, afirmarí que la enseñanza de estas disciplinas nunca ha sido ideológicamente neutral. En esta misma línea, como comentamos anteriormente, Freire (1989) describiría la educación como un instrumento que puede ser usado en dos sentidos: uno para integrar a las personas en la lógica del sistema -relacionado generalmente con tradiciones positivistas-; y un segundo para integrarlas en un proceso para la consecución de la práctica de la libertad -relacionado tradicionalmente con tradiciones humanistas y/o críticas-.

Teniendo en cuenta estas perspectivas y aportaciones, y centrando la mirada hacia nuestro espacio geográfico, Rosa Sensat (Como se citó en Codina i Mir, 2002) escribía que deseosos de un cambio, queríamos una educación que desarrollase todas las capacidades de cada individuo y le permitiese ser consciente y libre. Pensábamos que las bases de la pedagogía activa eran el camino adecuado para conseguirlo.

Con esta referencia, llegamos a la pregunta clave de la presente investigación. Pasados más sesenta años de las palabras anteriormente citadas, ¿Cuánto hemos avanzado en ese camino hacia la libertad? ¿Conocemos realmente las concepciones y prácticas de nuestros docentes?

Desde la corriente crítica de la Didáctica de las Ciencias Sociales queremos, tal como expresaba Pagès (1996), educar ciudadanos comprometidos que sepan lo que están haciendo y lo hagan junto con los demás para construir un mundo más justo, más solidario y mucho más igualitario que el que tenemos actualmente. Compartimos contexto espacio-temporal con nuestros docentes, ¿Compartimos también estas finalidades? Dicho de otra forma; ¿Qué modelos docentes en Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria predominan en el Área Metropolitana de Barcelona?

Objetivos

El objetivo de esta investigación exploratoria es identificar, analizar y teorizar las concepciones y prácticas docentes en Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria en el Área Metropolitana de Barcelona para extraer unos modelos docentes más cercanos en espacio y tiempo que ayuden a conocer el estado de nuestros docentes y, por ende, ayuden a reconocer las necesidades específicas de los mismos por y para la mejora de nuestra propia práctica docente.

Metodología

La presente investigación combinó datos cuantitativos y cualitativos provenientes de encuestas, entrevistas y unidades didácticas. La inmersión en estos datos originó, tal como escriben Strauss y Corbin (2002), «una teoría derivada de datos recopilados» (p. 13).

Para crear esta teoría, seguimos los principios y procedimientos de la corriente straussiana (Corbin y Strauss, 1990; Strauss y Corbin, 2002; Clarke, 2003; Raymond, 2005; Trinidad, Carrero y Soriano, 2007; Rodríguez, 2008; Escalante, 2011).

Así, siguiendo la línea de Silva (2014) nos centramos en el «procesamiento descriptivo, denso y detallado de la información», la sensibilidad teórica, la aplicación de la tríada de codificación -abierto, axial y selectiva- y el concepto base de indagación como «comparación de casos para desarrollar las características de cada caso, la producción de significados emergentes y el refinamiento continuo de las características de las relaciones» (p. 3). De esta forma, además de la comparación constante, el muestreo teórico y la saturación teórica fueron componentes clave y pasos imprescindibles a seguir en el tratamiento sistemático de los datos. La investigación se desarrolló en tres grandes fases: La descripción o recogida de datos, el ordenamiento conceptual o codificación y, por último, la teorización.

La descripción o recogida de datos

La descripción, tal como escribía Walcott (Como se citó en Strauss, Corbin, 2002), puede parecer objetiva pero siempre irá acompañada de una intencionalidad un público y el ojo selectivo del que ve. Teniendo en cuenta este concepto y sus características, durante esta fase nos limitamos a recoger mediante los distintos instrumentos seleccionados -cuestionarios, entrevista y unidades didácticas-, las descripciones de diversos docentes (n=20) de Ciencias Sociales de Educación de Secundaria Obligatoria.

En cuanto al primer instrumento, basándonos en cuestiones subyacentes como: ¿Cuáles son los referentes teóricos de los docentes?; ¿Qué finalidades otorgan a la enseñanza de las Ciencias Sociales?; o, ¿Qué métodos de enseñanza emplean en el aula?, elaboramos un cuestionario general que se hizo cumplimentar por diversos docentes de Ciencias Sociales (n=20) de diversos centros de educación secundaria obligatoria (n=3) del área metropolitana de Barcelona.

Las preguntas del cuestionario siguieron directrices de indicadores referentes como: concepción de la realidad, función de la ciencia, finalidades y metodologías, entre otros. El contenido del instrumento fue validado por un jurado externo y se realizaron tres pruebas. Los resultados de los cuestionarios analizados sirvieron como filtro, identificando protomodelos. Una vez identificados los sujetos potencialmente entrevistables, se procedió con las entrevistas en profundidad.

En relación a las entrevistas, la cantidad de las mismas (n=3) dependió del número de patrones identificados a través del análisis estadístico. Dado que la segunda muestra parte de la primera, a la proximidad geográfica se sumaron dos nuevos componentes en la elección de la muestra; las respuestas del propio participante y su voluntad, o no, de seguir colaborando con la investigación. En cuanto a la duración de las mismas, se realizaron en un tiempo medio de 40 minutos por entrevista. En relación a la validez y fiabilidad del instrumento, se realizó una revisión por parte de un agente externo donde se tuvieron en cuenta tres aspectos clave: univocidad, pertinencia e importancia. Las preguntas indagaron en su experiencia como estudiante y docente y profundizó en su perspectiva respecto al porqué del origen de estas concepciones.

Por último, una vez cumplidos los objetivos de indagación e identificación, llegamos a la segunda fase del tercer objetivo planteado en el trabajo de investigación, el análisis. En este caso, con el análisis de sus unidades didácticas (n=3), pasamos de una primera fase de análisis relacionada con el qué dicen -cuestionario y entrevista-, a una segunda fase de análisis relacionada con una aproximación al qué hacen -unidades didácticas empleadas en el aula-.

El ordenamiento conceptual o codificación

En este segundo bloque iniciamos la codificación con el análisis microscópico, también llamado microanálisis. Éste, como escriben Strauss y Corbin (1998) se refiere al detallado análisis, línea por línea, necesario al comienzo de un estudio para generar categorías iniciales y para sugerir las relaciones entre ellas; combinación entre codificación abierta y axial. De esta manera, vimos como este análisis línea por línea ocupaba los análisis primero y segundo de la tríada de codificación -abierta, axial y selectiva-.

En el transcurso de esta primera fase de codificación, con el descubrimiento de conceptos y el vislumbre de categorías como objetivo, tuvimos en cuenta y empleamos elementos como: conceptos, categorías y dimensiones, entre otros. En un proceso dinámico y fluido, como señalan Strauss y Corbin (1998), «las partes descompuestas de las descripciones de los participantes que se consideraron conceptualmente similares en su esencia se examinaron con minuciosidad, se compararon y se agruparon bajo conceptos más abstractos, denominados categorías» (p.111).

Posteriormente, se procedió con la segunda etapa de la codificación -la codificación axial-. En este proceso, el objetivo fue «reagrupar los datos que se fracturaron durante la codificación abierta» (Strauss y Corbin, 1998, p. 135). En ésta, realizamos explicaciones más precisas, complejas y completas sobre las descripciones recogidas, relacionando categorías y subcategorías. Esta etapa fue fundamental para la creación de categorías y su posterior teorización.

Por último, en relación a la codificación selectiva, ésta -como codificación más cercana a la teorización-, se basó en un proceso de integración y refinamiento de la teoría. Se integraron y completaron las categorías según sus dimensiones con la idea de formar los

principios de la teoría sustantiva. Durante todo este proceso se llevó a cabo un muestreo altamente selectivo.

La teorización

Finalmente, con la codificación selectiva, la escritura de memos teóricos y la finalización del muestreo teórico por la saturación teórica, se obtuvieron categorías definidas. Estas categorías definidas nos condujeron a la teoría sustantiva. Una vez obtenida esta teoría sustantiva, mediante un proceso llamado integración teórica -basada en la realización de clasificaciones de las categorías, el acercamiento a la literatura y la escritura de la teoría-, obtuvimos la teoría formal. De esta manera, con este último procedimiento, se cerró el ciclo metodológico elaborado para dar respuesta a la pregunta inicial de la investigación.

Resultados

Los datos obtenidos nos indican que las concepciones sobre las Ciencias Sociales de los docentes estudiados son diversas, aunque en su mayoría se exhibe una tendencia claramente dominante hacia un modelo humanista-crítico (95%).

Tabla 1.

Concepciones sobre las Ciencias Sociales, finalidades que otorgan a la enseñanza de las Ciencias Sociales y metodología que emplean en el aula los docentes encuestados (n=20).

TIPOLOGÍA DE LAS RESPUESTAS	NÚMERO DE RESPUESTAS
Respuestas asociadas a una concepción positivista	4
Respuestas asociadas a una concepción humanista	31
Respuestas asociadas a una concepción crítica	45
TOTAL (N)	80

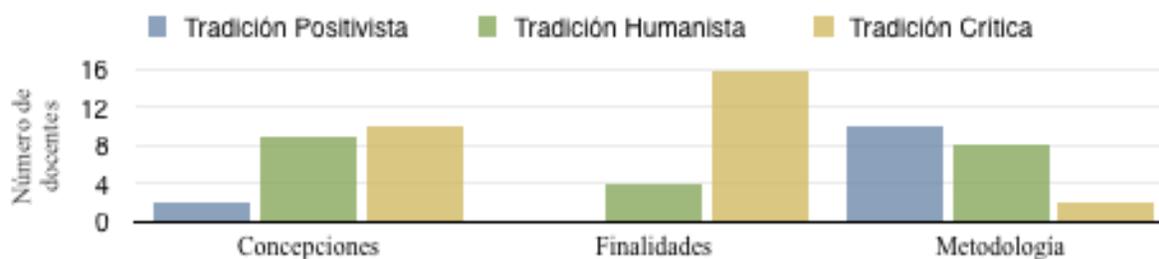
Nota: Media basada en la suma de las respuestas dos, tres y cuatro del cuestionario sobre Modelos Docentes en Ciencias Sociales, comparadas con Benejam (1997) y Abellán (2014).

Este primer dato confirma uno de los supuestos de la presente investigación. En tiempos de incertidumbre donde el pensamiento crítico es necesario como herramienta de defensa

ante una sociedad orwelliana y del espectáculo, las concepciones y finalidades sobre las Ciencias Sociales han adelantado -en una ascensión progresiva hacia modelos críticos- a los aspectos metodológicos y, en definitiva, a la práctica docente.

Gráfico 1.

Concepción de las Ciencias Sociales de los docentes encuestados (=20).



Nota: Datos extraídos del cuestionario sobre Modelos Docentes en Ciencias Sociales, comparados con Evans (1989), Pagès (1994), Benejam (1997) y Abellán (2014).

De esta manera se puede observar que, a diferencia de contextos anteriores (Evans, 1989; McCourt, 1997; Codina i Mir, 2002), las concepciones y finalidades de las Ciencias Sociales de docentes e investigadores finalmente confluyen hacia una educación basada en «educar ciudadanos comprometidos que sepan lo que están haciendo y lo hagan junto con los demás para construir un mundo más justo, más solidario y mucho más igualitario que el que tenemos actualmente» (Pagès, 1996). No obstante, en relación a la metodología, a pesar de que el 95% de los encuestados se identifican con concepciones y/o finalidades asociadas a tradiciones humanista/crítica, los datos muestran cómo el 50% de los docentes encuestados reproducen una tradición positivista.

Los datos indican además que, en el contexto espacial de la presente investigación, esta fluctuación hacia concepciones humanista-críticas de las Ciencias Sociales se puede deber también a la formación profesional docente obligatoria provista por el Màster oficial en Formació de Professorat d'Educació Secundària Obligatoria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes como sustituto del anterior, y abiertamente criticado por los entrevistados, Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP). En relación a esta formación pedagógica obligatoria, los entrevistados respondieron que:

CAP: «Jo vaig fer el CAP i allò i res, era el mateix» (DaTrINSGB).

CAP: «El CAP que yo hice fueron cuatro sábados. Cuatro sábados ir allí, muchas horas, y venía uno y después venía otro y bueno...ahí la gente claro, mmm a ver, se dormía...se dormía» (YoAbINSFM).

Màster oficial en Formació de Professorat: «Ens van ensenyar a programar, a treballar d'una manera més enfocada a l'ensenyament que es pretén avui en dia, més innovadora, amb un sistema constructivista, etcètera. Per mi realment va ser la canya i realment em van ajudar moltíssim i vaig com poder conèixer que era l'educació gràcies a aquelles assignatures» (MaBaINSGB).

A pesar de que las concepciones y prácticas docentes no son completamente diferentes, la mayoría de los docentes estudiados se ajustan a uno de estos tres modelos teóricos: El Modelo Apático, el Modelo Simpático y el Modelo Empático. Estos modelos combinan y dependen del enfoque pedagógico y, sobre todo, de «una pieza del traje» (Pagès, 2012, p. 8) poco estudiada, las emociones. Tal como se observará, y tal como afirma la teoría psicosocial de la Cognitive Behavior Therapy (CBT) y escribió Beck (Como se citó en Castellví y Pagès, 2019) parece ser que, una vez más; aquello que sentimos influye en cómo pensamos y actuamos; aquello que pensamos influye en cómo sentimos y actuamos, y aquello que hacemos influye en cómo sentimos y pensamos. Bajo esta premisa, la siguiente visión de conjunto pondrá de relieve las particularidades de cada modelo.

El modelo Apático

El modelo apático (15% del total de participantes) se asocia a un déficit persistente de la motivación -entendida como una compleja interacción de elementos como conciencia, percepción y atención e interacción con su realidad específica-, con una progresiva disminución del interés e iniciativa, conjuntamente con una disminución de una respuesta afectiva frente a todo tipo de estímulos en el conjunto de fenómenos. La siguiente práctica docente ejemplifica estos déficits: «Leemos el apartado que toque en esa sesión. Se explica detenidamente lo que se ha leído (apoyado en imágenes, mapas o vídeos). Hacemos un

resumen con las ideas más importantes y si da tiempo realizamos algunas actividades» (OsReINSGM).

Esta representación simplificada fluctúa entre el modelo teórico comparable al de la filosofía analítica positivista de la historia y el modelo analítico idealista, centrándose en el conocimiento científico desde su carácter intelectual, obviando la perspectiva social, la conciencia y la participación social.

Este modelo tiende a conceptualizar las Ciencias Sociales como: «Saber» (VaBuINSMA); «Bienestar y sociedad» (CaSaINSMA); «Historia» (OsReINSGM) e «Investigación» (AnSaINSFM).

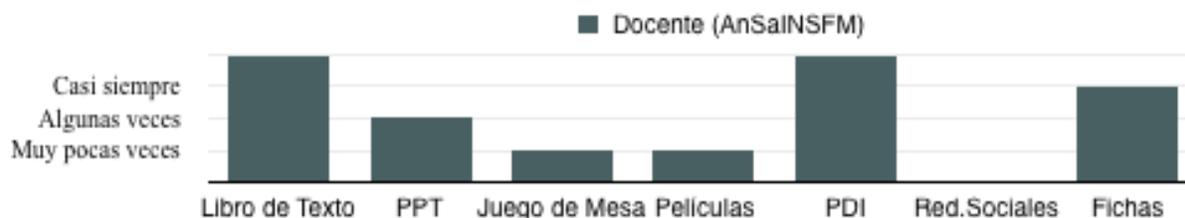
Debido al déficit de motivación y la falta de iniciativa e interés por cambiar el conjunto de fenómenos, se ven arrastrados por unos cánones de enseñanza y aprendizaje clásicos: «Cuando tengo un mal día o cuando estás en horas muy difíciles (...), no puedo más, y tengo que recurrir a otras cosas, a lo clásico» (YoAbINSFM).

Este conjunto de fenómenos se basa en la acumulación de saber sabio procedente de las diversas disciplinas científicas: Historia (MaPeINSGM), Geografía (BeSaINSGM), Economía (CaSaINSMA), Filosofía (MaSaINSGM), Filología (OsReINSGM), entre otras. Se trata de una compilación del mayor número de conocimientos factuales y conceptuales porque consideran que, tal como seleccionaron en el Cuestionario sobre Modelos Docentes en Ciencias Sociales, deben enseñar al alumnado a «dominar los contenidos procedentes del currículo de las Ciencias Sociales para contribuir al desarrollo intelectual».

La falta de motivación y respuesta afectiva propicia una falta de problematización del pasado y presente y, por ende, una falta de rigor en el ejercicio de la transposición didáctica. Éste último ejercicio es llevado a su realidad específica mediante su instrumento estrella; el libro de texto. En un ejemplo, observemos la siguiente gráfica sobre frecuencias de uso anual de diversos soportes:

Gráfico 2.

Frecuencia de uso anual de diversos soportes empleados en el aula.



Nota: Datos extraídos de la pregunta nueve del cuestionario sobre Modelos Docentes en Ciencias Sociales, caso (AnSaINSFM) perteneciente al modelo apático.

Tal como se observa y escriben en relación a su práctica docente: «(...) y como no, también utilizamos como material de apoyo el libro de texto» (CaSaINSMA). De esta manera, su práctica docente siempre dependerá de cuan cerca esté este instrumento de «educar ciudadanos comprometidos (...) para construir un mundo más justo, más solidario y mucho más igualitario que el que tenemos actualmente» (Pagès, 1996). Así, las metodologías empleadas son prioritariamente conductuales -tratando de desarrollar hábitos y conductas eficaces y eficientes- dando prioridad a modelos como el de la enseñanza directa. También, se emplean submodelos como el memorístico y/o un submodelo erróneo de formación de conceptos, el expositivo y, en ocasiones, la indagación científica.

En relación al contexto situacional, éste no suele modificarse, se da individualmente o con agrupamientos para aprender en parejas, excepcionalmente en grupos. En lo que respecta a las interacciones humanas durante el aprendizaje, éstas suelen ser alumno-profesor pues las interacciones alumno-alumno requieren de un control de su realidad específica más profundo y trabajado.

Por otro lado, en un número más elevado de ocasiones se dan interacciones no humanas entre, sobre todo, alumno/herramienta -el libro de texto y PDI- o, en pocas ocasiones, entre alumno/información -fuentes primarias y, sobre todo, secundarias-: «Se explica detenidamente lo que se ha leído, apoyado en imágenes, mapas o vídeos» (OsReINSGM); «(...) i també els realitzo esquemes conceptuals a la pissarra per entendre els continguts» (ZaMoINSFM); «actividades (...) con soporte digital: imágenes, textos, presentaciones, apuntes, vídeos...» (AnSaINSFM).

En este punto radica uno de los problemas de este modelo, la confusión al creer que implementando herramientas tecnológicas en su conjunto de fenómenos saciarán las necesidades específicas de sus alumnos -nuestros nativos digitales-.

En resumen, la confusión radica en mezclar los conceptos metodología y finalidad. Una metodología actualizada no va a «educar ciudadanos comprometidos (...) para construir un mundo más justo, más solidario y mucho más igualitario» (Pagès, 1996). Es decir, el modelo apático, en el camino hacia el modelo empático, prioriza los instrumentos tecnológicos a la introspección sobre su finalidad.

Estas configuraciones y falta de interacciones humanas acrecientan la ya citada disminución de respuesta afectiva retroalimentando la pathos y, por ende, el modelo. Frecuentemente, además, este modelo apático puede venir acompañado de síntomas físicos y mentales como cansancio, aburrimiento e instalación en la rutina.

El modelo Simpático

El modelo simpático (70% del total de participantes) es capaz de representarse en el mundo que se representa el estudiante permitiendo comprenderlo, pero no necesariamente experimentarlo. La siguiente práctica docente ejemplificará esta pathos basada, principalmente, en la comprensión:

«Intento despertar la curiosidad del alumnado alternando explicaciones magistrales, lecturas, vídeos, gráficos...los interpelo constantemente para que se sientan conectados al contenido de las clases» (RuRoINSGM).

De esta manera el docente se contagiará emocionalmente, llegando a sentirse embargado por emociones ajenas, existiendo dos opciones. Una opción vinculada a emociones negativas -posiblemente la falta de una conexión real con el alumnado- que, en ocasiones, no va a poder gestionar. Por otro lado, existen las emociones positivas, donde la gestión emocional de sus respectivos alumnos será un eje «Saludo a los alumnos/as, doy buenos días y les pregunto cómo están» (ElBoINSFM).

En el primer punto -emociones negativas-, este modelo simpático puede derivar en la antipatía -ésta radica en lo reaccionario y nace de la aversión que produce su falta de adaptabilidad a las necesidades específicas del alumnado-. Con el tiempo, si no se gestionan estas emociones, el modelo simpático derivará finalmente en el apático. La siguiente ejemplificación describe esta fluctuación del modelo simpático hacia el modelo apático. La docente (YoAbINSFM) posee una concepción humanista-crítica de las Ciencias Sociales, no obstante, en ocasiones:

«Hay a veces que no te funciona absolutamente nada...que ya no sabes qué hacer, y a veces lo que funciona es lo clásico...esta página, este ejercicio...y te sabe mal, ¿no? Pero es que no puedes hacer otra cosa...» (YoAbINSFM).

Esta rotación hacia modelos considerados clásicos (Habermas, 1987; Zubiria, 1987; Evans, 1989; Pollard, 1993; Pagès, 1994; Benejam, 1997; McCourt, 1997) o apático, se da en la mayoría de casos pues se puede observar cómo la concepción es humanística-crítica en el 95% de los casos, pero la práctica docente es técnica, positivista, clásica, en ocasiones, de narrador de historias en el 50% de los casos -véase Figura I-. Estas emociones sentidas -la aversión y/o falta de motivación-, no le dirige a la resolución de un problema o situación -la falta de conexión por no ajustar un saber sabio a un saber enseñado que parta de unos problemas sociales relevantes que atraigan al alumnado-. Como indican los datos y la anterior cita, las consecuencias directas de la mala gestión emocional recaen sobre la práctica:

«Salutació, Encendre PC i passar llista, Escric a la pissarra el que farem avui i els hi dic, Podem dividir la classe; Petit vídeo introductorí. Petita introducció/explicació. Activitats i correcció d'activitats» (BeLoINSGM).

Por ende, éste se bloqueará y paralizará impidiendo ser modulador de la emoción de sus estudiantes, perdiendo la posibilidad de encontrar una solución pedagógica o emocional afín.

Esta representación simplificada, gestione su pathos positiva o negativamente, parte de un modelo teórico comparable al modelo analítico relativista de la historia centrándose en la comprensión histórica, ejercitando las comparaciones y analogías para la consecución de un alumnado que se comprometa con la comunidad, pues considera que debe enseñar al

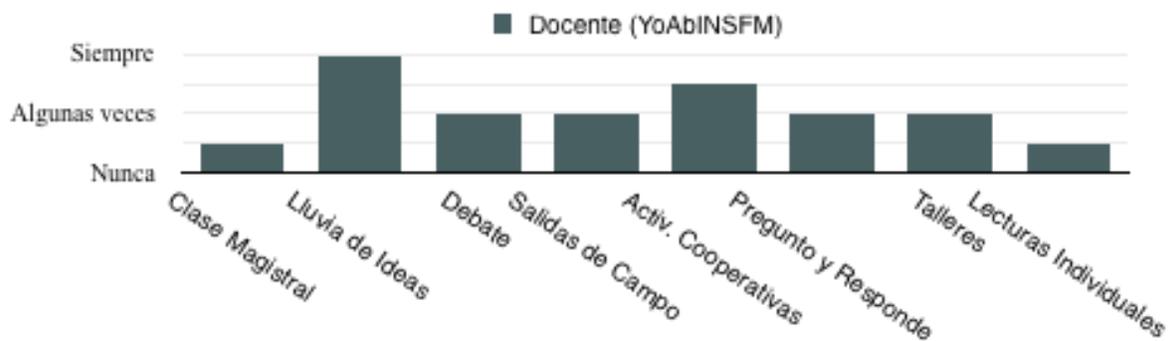
alumnado a «comprender el presente y el pasado a partir de la experiencia, del estudio de la realidad cercana y de los intereses del alumnado».

Este modelo tiende a conceptualizar a las Ciencias Sociales como: «Habilitats socials» (XaSaINSGM); «Relaciones» (BeLoINSGM); «Ciudadanía» (RuRoINSGM); «Conocimiento Crítico» (YoAbINSFM) e «Històries» (DoRiINSFM).

Esta comprensión e intento por de despertar la curiosidad, en la práctica, se traduce en una alternancia metodológica: «Cada tema el treball de forma diferent, intento variar de metodologia»(MaPeINSGM). En un ejemplo, observemos la siguiente gráfica sobre frecuencias de uso anual de diversos métodos de enseñanza y aprendizaje:

Gráfico 3.

Frecuencia de uso anual de diversos soportes empleados en el aula.



Nota: Datos extraídos de la pregunta nueve del cuestionario sobre Modelos Docentes en Ciencias Sociales, caso (YoAbINSFM) perteneciente al modelo simpático.

Como podemos observar, las metodologías empleadas parten prioritariamente de modelos sociales y/o personales sin dejar de lado los submodelos asociados al modelo de procesamiento de la información, pues tienden a trabajar mediante submodelos como el jurisprudencial, la investigación grupal, los juegos de roles, la indagación científica - buscando la utilidad del análisis, el contraste y el espíritu crítico-, y la investigación guiada: «Per parelles han d'investigar el clima i temps d'uns països concrets on anirem de viatge» (YoVeINSGM).

Los soportes empleados, de igual forma, son diversos: «És molt canviant (...) A vegades, començo amb un documental del tema que estudiarem, o alguna làmina, moltes vegades un documental de YouTube o pel·lícula ens situa en la unitat» (DoRiINSFM). Así, se da un nivel de estructuración moderado-alto y un nivel de andamiaje medio. Esta aplicabilidad se dará en contextos situacionales con agrupamientos en pareja y/o, sobre todo, en grupos. De esta manera, al contrario que el modelo apático, las interacciones dentro del conjunto de fenómenos se alternarán incluyendo una nueva interacción no humana, la interacción alumno/ambiente.

El modelo Empático

El modelo empático (15% del total de participantes) exige una representación compartida entre el docente y el alumnado. Para crear ésta, para conectar con el alumnado, la empatía cognitiva será necesaria.

En este sentido, este modelo difiere del anterior en lo relativo a entender el sufrimiento ajeno, pero no sufrirlo. De esta manera, no caerá en el contagio emocional que le lleva al modelo simpático a embargarse de emociones negativas cayendo finalmente en el modelo apático. Comprenderse a uno mismo reconociendo cuales son las propias necesidades, cómo afectan y qué consecuencias provocan sobre la práctica docente, será fundamental. Es decir, tal como se ejemplifica en la siguiente pathos, la práctica reflexiva (Pagès, 2012), será un eje prioritario en el conjunto de fenómenos, aplicando así un comportamiento prosocial:

«Ara per exemple amb el tema de la COVID-19 (...) a mort un familiar o el pare l'han fotut fora per un ERTA, ¿Què li pots demanar a aquest noi? (...) Jo crec que s'han de valorar, perquè aleshores (...) pots anar modulant el procés d'aprenentatge»(DaTrINSGM).

Para lograr esta práctica reflexiva, esta representación simplificada cuestionará constantemente su realidad siendo el pensamiento crítico un proceso y objetivo fundamental: «S'ha de criticar constantment, tant la teva feina, com la seva, com tot el que reps...el que reps des de altres esferes...direcció, caps de departament, el que sigui» (DaTrINSGM). Siguiendo esta corriente crítica, cuando conceptualiza las Ciencias Sociales suele actuar de dos formas: Una primera, realizando abstracciones de conceptos aparentemente simples

como «tierra» (PaBaINSMA) o, una segunda, cuestionando la necesidad o posibilidad misma de su conceptualización, «a revisar» (DaTrINSGM).

Este modelo, basándose en la empatía primordial, la sintonía, la exactitud empática, la cognición social, la sincronía o el interés por los demás, elementos intrínsecos dentro de la conciencia social y aptitud social (Eisenberg y Miller, 1987; Goleman, 2006), se materializa otorgando a la enseñanza de las Ciencias Sociales una finalidad vinculada a «comprender el mundo en el que vivimos desde una actitud crítica y reflexiva» (PaBaINSMA) o «aprender a verse como personas que necesitan interrelacionarse con otras, para asumir compromisos más colectivos, sociales y políticos» (PaBaINSMA). Ésta, además, se llevará a la práctica docente priorizando modelos sociales y/o personales con el trabajo de submodelos como el jurisprudencial, la investigación grupal, los juegos de roles, la indagación científica o la enseñanza no directiva -centrándose en la resolución de problemas de índole personal, social y/o académico-, con la incursión de los problemas sociales relevantes: «Presento casos o situaciones reals. Espero reaccions dels alumnes. Justifico les seves reaccions. Fonamento o explico les arrels històriques o geogràfiques dels casos presentats» (DaTrINSGM).

Para ello, incrementará la alternancia metodológica para la aplicabilidad del comportamiento prosocial a fin de encontrar un método óptimo para la adaptabilidad a las necesidades específicas de su alumnado pues, a diferencia del modelo apático, éste prioriza la finalidad sobre la metodología.

Los soportes empleados, al igual que el andamiaje y el contexto situacional, se alternarán en función del método que, a su vez, se alternará en función de las necesidades del alumnado. Así, conceptos como adaptación y alternancia predominarán sobre metodología y contexto situacional. En relación a las interacciones dentro del conjunto de fenómenos, éstas serán -en la mayoría de los casos- humanas -alumno/profesor, alumnos/profesor y alumno/alumno.

Conclusiones

En la teoría, las concepciones y finalidades docentes en Ciencias Sociales -en el camino hacia tradiciones críticas- desbancan a la práctica docente. Sin embargo, en la práctica, las

metodologías asociadas a tradiciones positivistas desbancan a las concepciones y finalidades de nuestros docentes. ¿Cuál es el componente causante de esta fluctuación?

El análisis de los datos muestra cómo las emociones, componente clave «del traje con el que hemos de vestir a nuestros docentes» (Pagès, 2012), juegan un papel fundamental. Así, el desarrollo del modelo simpático pone de manifiesto esta fluctuación al demostrar cómo las actitudes y emociones del docente pueden deteriorarse progresivamente hasta transformar su práctica docente en apática, técnica o positivista, en ocasiones, como expresó Mellado (2003), una práctica dirigida a la supervivencia. ¿Cómo impedir esta fluctuación? ¿Cómo avanzar en ese camino hacia la libertad?

Numerosos autores (Moyne, 1986; Mellado, 1999; Vivas, Gallego y González, 2007) señalan que, para que haya una óptima transposición didáctica, las acciones docentes se han de caracterizar por actitudes positivas. Por la importancia de esta última variable y la abundancia de memorandos refiriéndose a los mismos, los modelos han sido conceptualizados en base a algunas de las pathos naturales relacionadas con los comportamientos que éstos tuvieron con sus respectivos alumnos. En un ejemplo, en relación a las pathos sobre el modelo empático:

Crec que sóc molt propera (...) Jo intento com guanyar-me el respecte o com li vulguis dir dels alumnes a través del carinyu, saps? Del feeling, de connectar. (...) Lideres gràcies a l'estima que et tenen. (...) Apropar-me a ells, que em vegin tal com sóc que és la manera en què llavors jo també veig tal com són (MaBaINSGB).

Ahora bien, ¿Cómo lograrlo en tiempos de incertidumbre? ¿Cómo lograrlo cuando las emociones negativas (frustración, ira, impotencia, miedo, etc.) invaden la realidad específica mermando el conjunto de fenómenos? En un ejemplo, en relación a la pathos sobre el modelo apático, el participante (YoAbINSFM) decía: «Cuando tengo un mal día o cuando estás en horas muy difíciles (...), no puedo más, y tengo que recurrir a otras cosas, a lo clásico».

Para afrontar de manera exitosa la práctica docente en su complejidad (Bisquerra, 2005), se ha de dotar a la formación inicial y formación profesional docente de una competencia emocional adecuada. Sin una formación intrapersonal -autoconciencia y autocontrol- e interpersonal -empatía y habilidades sociales- (Goleman, 1996) los docentes no podrán

gestionar, entre otras cosas, las interconexiones humanas que se producen en su realidad específica y, por ende, seguirán recurriendo a interacciones no humanas -alumno/libro de texto- asociadas al modelo apático, técnico o positivista, entre otros.

Cerrando con la conjetura de De Landsheere (Como se citó en Pagès, 1996)), parece ser que el nuevo tipo de enseñante que el siglo XXI habrá de conocer, dependerá de la activación de reactivos como el cognitivo-subjetivo, los neurofisiológicos-bioquímicos y los expresivos (Ruano Arriaga, 2004) para alcanzar el estado adulto. Así, en este sentido y con el análisis de los datos, podemos constatar que la «concepción es al objetivo» (Evans, 1989) lo que la emoción es a la práctica.

Referencias

- Abellán Fernández, Jordi; Santisteban, Antoni, dir. (2014). La reflexión sobre las finalidades de la enseñanza de la historia. Un estudio de caso en la formación inicial del profesorado en el sistema educativo mexicano. [Tesis doctoral publicada]. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials. Barcelona. (p.554). ISBN 9788449052576. Disponible en: <https://ddd.uab.cat/record/132348> [Consulta: 29 noviem 2019].
- Bauman, Z. (2008). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona: Gedisa.
- Benejam, P. (1997). Las finalidades de la Educación Social. Benejam, P. Pagès, J. (coord.): Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria. Barcelona. Horsori/ICE-Universidad de Barcelona, pp. 33-51.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19 (3), pp. 95-114.
- Castells, M. (2010). The Rise of Network Society. Oxford: Wiley-Blackwell. DOI:10.1002/9781444319514
- Castellví M., Jordi; Massip S., Mariona; Pagès i B., Joan (2019). Emociones y pensamiento crítico en la era digital: un estudio con alumnado de formación inicial. REIDICS n° 5. DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.23>

- Castillo, G. E. (2002). Los maestros de ciencias sociales. Historia escolar y procesos de socialización profesional. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio/Ediciones UNIANDES, p.45-46.
- Clarke, A. (2003). Situational Analyses: Grounded Theory mapping after the Post- modern turn, en: Symbolic Interaction, 26(4), pp. 553-576. <https://doi.org/10.1525/si.2003.26.4.553>
- Codina i Mir, M. Teresa. (2002). Rosa Sensat y los orígenes de los Movimientos de Renovación Pedagógica.
- Corbin, J.; Strauss, A. (1990). Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria, en: Qualitative Sociology, 13(1), pp. 3-21. DOI:10.1007/BF00988593
- Cutrera, G., y Stipcich, S. (2007). Práctica profesional docente: aportes desde el enfoque práctico y desde la perspectiva hermenéutica. Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa ISSN. 2007- 8412.
- Dewey, J. (1989). Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona. Paidós. Edición en inglés, 1933. pp. 241-243.
- Domingo, A; Victoria, M. (2014). Práctica Reflexiva. Bases, Modelos e Instrumentos. Educación Hoy Estudios. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m6-13.rlpr>.
- Eisenberg, N. y Miller, P.A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. Psychological Bulletin, 101 (1), pp. 91-119. DOI:10.1037/0033-2909.101.1.91
- Ellis, A. K. (1991). Teaching and Learning Elementary Social Studies. Allyn and Bacon. Boston. (Traducción y adaptación de J. Pagès).
- Escalente, E. (2011). Revisando la crítica a la teoría fundamentada (Grounded Theory), Poliantea, 7(12), pp. 59-77.
- Escudero Muñoz, J.M. (1981). Modelos didácticos. Barcelona: OikosTau.

- Evans, R. W. (1989). Teacher Conceptions of History. *Theory and Research in Social Education*, vol. XVII, no 3, pp. 210-240. Trad. cast. : "Concepciones del maestro sobre la historia". *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, no 3/4, pp. 61-94, 1992.
- Freire, P. (1989). *La Educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Glaser, B.; Strauss, A. (2006). *The discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative analysis*. New Jersey: Aldine Transaction. <https://doi.org/10.4324/9780203793206>
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- Jones, M.; Alony, I. (2011). Guiding the Use of Grounded Theory in Doctoral Studies. An example from the Australian Film Industry. (Y. Levy, Ed.) *International Journal of Doctoral Studies*, 6, pp. 95-114. <https://doi.org/10.28945/1429>
- Joyce, B.; Calhoun, E. y Hopkins, D. (1997). *Models of learning: tools for Teaching*. Buckingham.
- Joyce, B.; Weil, M. y Calhoun, E. (2002). *Modelos de Enseñanza*. Gedisa. Barcelona.
- Martínez, V. N. (2004). Los modelos de enseñanza y la práctica de aula. *Universidad de Murcia*, pp., 1-19.
- McCourt, F. (1997). *Las cenizas de Ángela*. Madrid. Maeva Ediciones, Premio Pulitzer.
- Mellado, V. (2003). Cambio didáctico del profesorado de Ciencias Experimentales y Filosofía de la Ciencia. *Enseñanza de las Ciencias*, 21 (3), pp. 343-358.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. pp. 65-105.
- Morales, S. (2011). Algunos aportes de la psicología y el paradigma socio crítico a una educación comunitaria crítica y reflexiva. *Integra Educativa Vol. IV / N° 2*, pp. 105-144.

- Morán, Lourdes y (2008). Criterios para análisis comparativo de modelos y diseños educativos. *Educación y Educadores*, Vol. 11, núm.2, pp.139-158. ISSN: 0123-1294.
- Moyne, A. (1986). La vida emocional del docente y su papel. En A. Abraham (Ed.), *El enseñante es también una persona*, pp.30-40. Barcelona: Gedisa.
- Orlowski, P. (2006). Educating in an Era of Orwellian Spin: Critical Media Literacy in the Classroom. *Canadian Journal of Education*, 29, 1, 176-198.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, pp. 38-51.
- Pagès, J. (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas?. *Investigación en la Escuela* n° 28, pp. 103-114.
- Pagès, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente*, II Congreso Internacional. Libro 2, Medellín. Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios, pp. 140-154.
- Pagès, J. (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. *Nuevas Dimensiones. Revista Electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales* N° 3.
- Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Pollard, A.; Tann, S. (1993). *Reflective Teaching in the Primary school. A Handbook for the Classroom*. London. Cassell. Reigeluth, Charles M. *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción. Tomo II*. Buenos Aires, Argentina: Santillana, Aula XXI, 1999.
- Raymond, E. (2005). La Teorización anclada (Grounded Theory) como método de investigación en Ciencias Sociales: en la encrucijada de dos paradigmas, en: *Cinta Moebio*, 23, pp. 217-227.

- Rodriguez, M. P. (2008). La teoría fundamentada: un plan metodológico para respetar la naturaleza del mundo empírico, en: *Praxis Sociológica*, 12, pp. 137-172.
- Ross, E. W. (2013). Spectacle, critical pedagogy, and critical social studies education. In J. J. Díaz Matarranz, A. Santisteban, & Á. Cascarejo Garcés (eds.). *Medios de comunicación y pensamiento crítico: nuevas formas de interacción social*, pp. 19–43. Alcalá de Henares : Universidad de Alcalá.
- Ross, E. W. (2019). *Humanizing critical pedagogy: What kind of teachers? What kind of citizenship? What kind of future? Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*. Taylor & Francis Group. DOI: <https://doi.org/10.1080/10714413.2019.1570792>
- Ruano Arriaga, K. (2004). *La influencia de la expresión corporal sobre las emociones: un estudio experimental*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- Santisteban, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. En A. Santisteban y J. Pagès (coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria*, pp. 43-64. Madrid: Síntesis.
- Silva, R. (2014). *Revisión de los enfoques de la Teoría Fundamentada y su aplicación en la investigación académica*.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge, Reino Unido: University of Cambridge Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511557842>
- Strauss, A., Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strauss, A.; Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Contus.
- Thornton, S. J. (2008). Continuity and change in social studies curriculum. In Levstik, Linda S./ Tyson, Cynthia A. (eds.) (2008): *Handbook of Research in Social Studies Education*. Routledge, New York/London.15-31.

Trinidad, A.; Carrero, V.; Soriano, R. (2006). Teoría fundamentada Grounded Theory La construcción de la Teoría a través del análisis interpretacional. Madrid: CiS.

Vivas, M., Gallego D. y González, B. (2007). Educar las emociones. Venezuela: Producciones Editoriales C. A.

Zubiria, M. y J. de (1987). Fundamentos de pedagogía conceptual. Una propuesta curricular para la enseñanza de las ciencias sociales para pensar. Bogotá. Plaza&Janés.