

## FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA ANTE EL RETO DE LA INTERCULTURALIDAD

DOMÍNGUEZ, M. CONSUELO  
UNED

**Resumen.** Esta investigación pretende profundizar en la formación del docente de ciencias sociales en educación secundaria ante el reto de la interculturalidad que viven nuestros centros educativos. Para ello, se ha trabajado con docentes de esta etapa elaborando un cuestionario *ad hoc*, con preguntas cerradas y abiertas; posteriormente, se han establecido grupos de discusión con un esquema de preguntas propuestas en función de las siete dimensiones de estudio, entregadas previamente a los docentes participantes, y entrevistas en profundidad.

A esto, hay que unir el análisis de las teorías sobre formación de profesorado, las investigaciones previas y la revisión bibliográfica de las publicaciones en este campo

**Palabras clave.** Interculturalidad, formación del profesorado, autodesarrollo profesional, equilibrio emocional, empatía, interacción, colaboración e indagación.

**Summary.** This research wants to deepen in teacher training among High School Social Science teachers in front of the intercultural challenge in our schools. Toward that end we have worked with teachers at this level and we have elaborated an *ad hoc* questionnaire with open and close questions. Then we have created debate groups with sets of questions proposed in terms of the seven dimensions of study previously handed to the teachers, and with interviews in depth.

We have to add to that the analysis of theories on teacher training, previous researches and a bibliographic review of publications in this field.

**Keywords.** Intercultural implications, teacher training, self development, personal and emotional development, empathy, interaction, collaborative culture and investigation.

### FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA ANTE LA INTERCULTURALIDAD

La interculturalidad se basa en la identidad compartida, que requiere un claro proceso de conocimiento de los contextos locales, regionales, nacionales e internacionales, en los que cada persona ha de encontrar su lugar y su compromiso de verdadero diálogo con las demás. «Es aceptar que todos los individuos son diferentes.» (Le Métais, 2002, p. 21) Aporta el concepto de escuela de la justicia y la superación de la homogenización y anulación de la segregación.

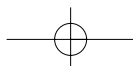
En este contexto social y de reto de las nuevas escuelas, ¿qué nos hemos de plantear para facilitar la formación permanente del profesorado que enseña prioritariamente las disciplinas de geografía, historia e historia del arte en educación secundaria y los saberes sociales en general?

La urgencia de aportar ideas, concepciones y prácticas que faciliten la formación del profesorado, en la

amplitud de modelos y modalidades, nos lleva a adoptar, de manera abierta y con pensamiento intercultural, el plan de formación que desde el autoaprendizaje, el autodesarrollo profesional y la formación del profesorado en colaboración sean las perspectivas más destacables en el avance profesional de los docentes

Entre los autores que han aportado ideas y formas creadoras de conocimiento y formación intercultural del profesorado, señalamos a:

- Le Métais (2002). Considera que «la formación inicial y continua han de orientarse a prepararles para que afronten las diversas y cambiantes necesidades de todos sus estudiantes; tal formación se ha de llevar a cabo en unos marcos interdisciplinarios y multi-institucionales que les faciliten cuestionarse sus valores y supuestos personales y profesionales».



## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

- Gundara (2002, p. 44). Señala la readaptación de los modelos y formas de capacitación de los docentes, insistiendo en la complementariedad entre formación e investigación, integrando en redes europeas la formación de docentes y comprometiendo a instituciones europeas para elevar esta especialización a un posgrado, revitalizando la formación práctica. Se insiste en el compromiso interinstitucional, interdisciplinar y de proyección real en la vida de la institución universitaria y en los centros colaboradores.
- Taylor (2002, p. 90). Adapta las conclusiones del manual de formación inicial del profesorado de minorías étnicas y señala que el objetivo de la formación del profesorado es capacitarle a fin de que pueda «preparar a los estudiantes para desenvolverse en una sociedad democrática de diversidad cultural en la que se valora a todos por igual para que tengan los mismos derechos».
- Banks (2002). Estima que la formación del profesorado necesita nuevos modelos y conocimientos para trabajar en un entorno plural, creando las condiciones adecuadas para una educación intercultural, informando a la comunidad escolar e implicándose en su totalidad. Se precisan nuevas teorías que se proyecten en la realidad y la transformen, cambiando a su vez los currículos escolares e introduciendo nuevos elementos conectados con otras culturas.
- Auernheimer (2003) evidencia que la formación de docentes para un sistema educativo intercultural es muy específica, dependiendo de cómo son profesionalmente formados los docentes para trabajar en un sistema educativo plenamente intercultural y con superación de los estándares homogeneizantes.

### FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA DE CARÁCTER INTERCULTURAL

El modelo que presentamos, a nuestro juicio, es una propuesta abierta y en proceso de construcción cuyos ejes o parámetros de la formación docente se fundamentan en otras investigaciones ya referidas y en trabajos singulares del desarrollo profesional en los entornos interculturales.

El modelo que pretendemos compartir con el profesorado de educación secundaria que forma a los estudiantes en el Área de Geografía, Historia e Historia del Arte está constituido por saberes específicos y por algunos componentes comunes con otras áreas, pero adecuado a ésta al reconocer, adaptar y aplicar a la enseñanza las decisiones propias de la interculturalidad, desde su especial enfoque científico y práctico.

## Dimensiones del modelo propuesto

### *Identidad y autodesarrollo profesional*

La actualización profesional se ha de centrar tanto en la arquitectura de la identidad personal como en sus componentes más determinantes: creencias, concepciones, actitudes, percepciones, pensamientos, sentimientos, emociones, etc. Éstos sintetizan la estructura personal y sociodidáctica del profesorado desde la perspectiva de formación y a partir de la visión del pensamiento, los cuales están referenciados y sintetizados en la obra de Kompf y Denicolo (2003), entre otros autores.

Estrechamente ligado a la identidad personal y profesional, subrayamos la línea de autodesarrollo profesional consciente de la significación de la iniciativa de cada docente para diseñar y asumir el proyecto de mejora personal y profesional.

### *Desarrollo colaborativo*

La formación en y desde una cultura de colaboración en el marco de las comunidades de formación es necesaria para dar respuesta al reto de la interculturalidad. Los modelos de desarrollo profesional de los docentes fundamentados en la colaboración se caracterizan por proyectos compartidos, discursos solidarios y prácticas empáticas, que acercan a las instituciones y a las personas implicadas en un esfuerzo continuo de convergencia y apoyo en situaciones de igualdad.

La colaboración es una reorientación razonable para encontrar soluciones a los continuos desafíos entre culturas y se erige en la más adecuada modalidad para la actualización profesional de los docentes, tal como proponen Leitwood y Sheashore (2002), Fullan (1999) y Hargreaves (2003).

### *Desarrollo personal y afectivo-emocional*

Las aportaciones de Goleman (2001) y Hargreaves (2002) evidencian que la fuerza de las emociones es el más destacado componente del equilibrio y la capacidad para tomar decisiones empáticas en las situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Hargreaves (2002, p. 9) define «las geografías emocionales como los parámetros o *patterns* espaciales y experienciales de cerrazón o distensión en las interacciones y relaciones que ayudan a crear, configurar y dar colorido a las creencias y emociones, que experimentamos acerca de nosotros mismos, el mundo y de cada persona».

La realidad escolar es la constatación de la existencia de distancias y cerrazones entre docentes, estudiantes, comunidades y padres; son distancias socioculturales, morales, profesionales, políticas y físicas.

## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

¿Qué representa el equilibrio emocional en un ecosistema intercultural? La mayor garantía de empatía y acercamiento a las concepciones, ideas y valores representados por las diversas culturas en las que tienen su razón de ser las prácticas formativas reflexivo-transformadoras.

*Desarrollo del conocimiento didáctico y el saber práctico de la geografía e historia en el aula y en el centro*

La especificidad del Área de Ciencias Sociales en educación secundaria, como amplio campo de síntesis de las disciplinas de Geografía, Historia, Arte, Sociología, etc., requiere seleccionar, organizar y adaptar los saberes atendiendo a las necesidades de la interculturalidad y a la gran riqueza de culturas plurales en el aula. El segundo gran componente de la capacitación de los docentes ha sido denominado por Shulman (1987) y su equipo como *conocimiento formativo de la materia* y ha sido completado con el marco más extenso del saber pedagógico.

En la comunidad científica del Área de Didáctica de las Ciencias Sociales y en la de Didáctica y Organización Escolar, los anteriores conceptos son empleados como contenido básico de la materia, organización y secuenciación de los contenidos (*Subject Matter*), conocimiento didáctico y didáctica especial (*Pedagogical content knowledge*) y saber pedagógico en general (*Pedagogical knowledge*).

La formación del profesorado comportaría, a nuestro juicio, tres grandes decisiones formativas:

- Actualización y asimilación, en cuanto objeto de formación del conjunto organizado y creativo del área y la disciplina, como meta de conocimiento.
- Conocimiento del saber didáctico, ofrecido desde el Área de Didáctica y Organización Escolar (Shulman, 1987; Schön, 1989).
- Construcción propia del saber de la didáctica específica (Prats, 1998, 2002; Benejam, 1999, 2004; González, 2002), que representa un enfoque epistemológico, propio y singularizado para el tratamiento y transformación permanente del saber geohistórico, como campo de desarrollo del conocimiento específico.

Nos cuestionamos, en esta línea, tanto el saber práctico y profesional como el conocimiento adquirido en nuestra formación, necesitada de una gran actualización en el diálogo entre el saber científico y cultural y la empatía innovadora.

*La formación como proceso de indagación personal y colaborativa*

Este aspecto representa convertir en un estudio pro-

fundo el proceso de formación continua, partiendo de la práctica docente, configurada en una fundada y meticulosa indagación. El proceso a seguir, será:

- Constituir en su núcleo/campo problemático: los procesos de enseñanza-aprendizaje geohistóricos y artísticos de carácter intercultural.
- Analizar algunas de las aportaciones teóricas más relevantes y justificar la calidad de tales aportaciones.
- Ampliar el saber y el plan de desarrollo intercultural en atención a los cambios, bases y contextos en los que se lleva a cabo la tarea de enseñanza-aprendizaje intercultural.
- Vivenciar la interculturalidad en sus plenos valores y actuar en consecuencia, construyendo la práctica formativa.
- Seleccionar y adaptar los métodos y técnicas de recogida de datos más pertinentes.
- Aportar una integración multimetódica, armonizando el método de encuesta con el interaccionismo simbólico, el valor del autoanálisis reflexivo de la práctica y la narrativa creadora del saber.

Este proceso sitúa la práctica en el eje de formación, en el intercambio de conocimiento y en la emergencia del nuevo saber intercultural, tal como se ha señalado y singularmente retoman Sugrue y Day (2002), Kiegelmann y Gütler (2003) y otros.

*El saber geográfico e histórico generador de la formación: intercultural y actualización conceptual*

Este saber pretende armonizar tanto la complejidad del conocimiento científico y artístico en general como el saber didáctico a fin de encontrar un discurso plenamente intercultural que represente un serio empeño del saber geohistórico y artístico para entender el reto de la interculturalidad. El saber geohistórico se convierte en el núcleo vertebrador de los proyectos interdisciplinarios y nos demanda una actualización rigurosa en coherencia con las continuas exigencias del resto de las ciencias sociales y de las demás disciplinas del programa de formación de la etapa de secundaria, conscientes de la amplitud de la propuesta y del compromiso de incorporar desde los métodos comparados hasta el análisis causal.

Recordemos las aportaciones de Limón y Mason (2002), quienes, apoyadas en los principales hallazgos del pensamiento del profesorado, subrayan la importancia de la mejora del saber profesional, cuando el docente analiza rigurosamente su sistema de toma de decisiones, los proyectos de indagación y la relación que mantiene con los estudiantes.

## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

### *Implicación con el principio de interculturalidad explicitado*

La formación es la implicación, equivalente a la toma de conciencia, la apertura y la plena colaboración con otras culturas, explicitada en la cercanía a su mundo y al entendimiento de sus verdaderos problemas formativos y existenciales, que abre un diálogo nuevo, desde las preguntas citadas anteriormente que Le Métais y Taylor (2002) y Abrams y Hogs (2000) se habían cuestionado: ¿cómo vivimos y compartimos el reto de la interculturalidad?

¿Qué horizonte asumimos conjuntamente? ¿Qué planteamiento didáctico e institucional a la vez que sociopolítico nos emplaza en un mundo en diversidad?

La interculturalidad apoyada en la equidad es el reto de la transformación de la sociedad, convirtiendo la institución educativa en un ecosistema de comunicación y toma de decisiones compartidas y corresponsables. La interculturalidad no es una imposición del momento histórico sino una nueva creación de formas de pensamiento y acción.

### DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El núcleo de la presente investigación es la descripción, comprensión y justificación de un modelo de formación del profesorado de ciencias sociales para responder al reto intercultural, en educación secundaria, prioritariamente.

Las continuas demandas de la sociedad plural y de las fuertes tensiones culturales (Huntington, 1998) nos cuestionan el trabajo que hemos de realizar para dar respuestas fundamentadas al entorno multicultural y sentar las bases de la interculturalidad.

Entre los interrogantes que nos replantean el papel de la didáctica de las ciencias sociales ante la interculturalidad señalamos:

¿Constituye la interculturalidad un claro reto a los modelos de enseñanza-aprendizaje? ¿El profesorado, ante la complejidad pluricultural de las clases, está trabajando y desarrollando modelos de avance profesional y de atención a la diversidad cultural?

¿Disponemos de ideas, prácticas y modelos que contribuyan a formar al profesorado de ciencias sociales para dar una respuesta creativa y fundada a la interculturalidad? ¿Qué dimensiones y qué aspectos son los más positivos para mejorar las prácticas formativas interculturales? ¿Qué formadores han de asumir el gran desafío de la interculturalidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje? ¿Qué representa para el profesorado de ciencias sociales, geografía e historia

la aplicación de una concepción y práctica intercultural?

### DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA NUCLEAR DE LA INVESTIGACIÓN

La formulación del problema nos cuestiona el núcleo, el contexto, los antecedentes y consecuentes en el marco de nuestra área y la relación con otros estudios similares, especialmente los que afectan a la formación del profesorado en general y que son objeto preferente de estudio en congresos nacionales e internacionales, en particular los anuales del área y singularmente los dedicados a la formación del profesorado (Palencia, Huelva y Almería, *Actas*, 2000, 2002, 2005; *Iber*, 42, 2004), y los bianuales de ISATT: Nottingham (1987), Surrey (1992), Faro (2001) y Leiden (2003).

Este problema básico es núcleo de continuos debates, entre ellos destacamos el congreso de abril de 2003, en Madrid, expresamente dedicado a la interculturalidad y formación de docentes.

Nuestro problema se centra en la identificación del conjunto de dimensiones que caracterizan la profesionalización docente o del conjunto de aspectos que han de trabajarse para configurar un modelo que forme al profesorado, singularmente en servicio, en la actualización de los saberes de las ciencias sociales para comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje interculturales.

### PROPÓSITOS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos que hemos pretendido, a modo de directrices molares, que hagan posible asumir, con mayor coherencia, la complejidad e incertidumbre de los procesos formativos interculturales en las aulas son:

- Identificar las percepciones y concepciones del profesorado acerca de las culturas y los retos interculturales.
- Desvelar los sentimientos y emociones que viven los docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje interculturales o multiculturales.
- Reconocer la incidencia de las culturas y prácticas de colaboración en la capacitación del profesorado para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje interculturales.
- Estimar la adecuación, organización y coherencia de los saberes geohistóricos para afianzar los procesos interculturales en las aulas y centros.

## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

- Estimar el empleo de métodos de indagación personal y colaborativa en los procesos formativos al enseñar ciencias sociales en educación secundaria.
- Valorar la incidencia del conocimiento y práctica intercultural en el desarrollo profesional del profesorado.
- Comprender el nivel de incidencia e implicación del profesorado del área de ciencias sociales con la concepción y puesta en acción del principio de interculturalidad.

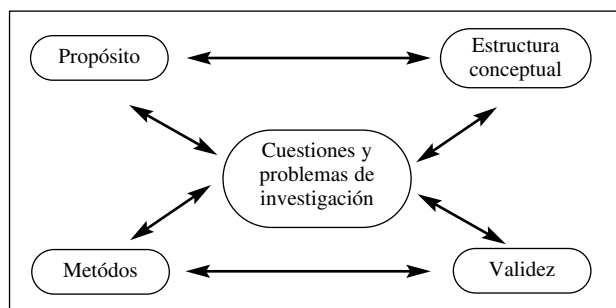
Estos objetivos han orientado las decisiones para seleccionar las dimensiones más adecuadas en el marco del paradigma del pensamiento del profesorado. Kompf y Denicolo (2003) y Sugrue y Day (2002) han editado las aportaciones más representativas de los procesos de indagación en los que apoyamos la selección de estas dimensiones, y han sido ampliadas con las de los trabajos de la Asociación del Área de Didáctica de las Ciencias Sociales (Muñoz-Repiso y Le Métails, 2002; Banks y McGee-Banks, 1995; Banks, 2002, etc.).

### FUNDAMENTACIÓN Y SENTIDO DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Las aportaciones de Huber y Kiegelmann (2005) nos desvelan la importancia del diseño como estructura del proceso de investigación y la urgencia de apoyar los enfoques de métodos integrados o superadores en la opción de Tashakkori y Teddlie (2002) y singularmente Maxwell y Loomis (2002), quienes presentan una visión del diseño de los métodos integrados y una aproximación alternativa, subrayando que la aplicación de métodos cuantitativos y cualitativos a un estudio de campo es una combinación de larga historia y de amplia utilización en las disciplinas sociales.

Un ejemplo citado por estos autores son los clásicos experimentos en psicología social, que combinan los métodos cuantitativos y cualitativos.

El modelo de diseño de estos métodos se representa en la visión de Maxwell y Loomis (2002, p. 246) en el siguiente gráfico:



Estos grandes componentes son la base del cuadro de subcomponentes que definen el diseño de investigación, el cual puede expresarse como el conjunto de decisiones que dan sentido y base al proceso de esta investigación y nos advierten de sus limitaciones.

En el diseño presentamos una visión integrada de los dos grandes métodos, aunque con un empleo metódico del sistema de encuesta, aportando un cuestionario *ad hoc*, para cuyo diseño hemos generado un proceso de validez de contenido, mediante la colaboración de veintidós expertos, tanto del Área de Ciencias Sociales, como de Didáctica y Organización Escolar, Métodos de Investigación y de otros docentes del área en el marco de los institutos de educación secundaria.

Conscientes de las limitaciones de las opiniones y reflexiones cerradas en el cuestionario, hemos añadido numerosas preguntas abiertas y hemos completado estas respuestas con varios grupos de discusión en España y en los países colaboradores de América, en los que hemos contado con la abundante participación de colegas y profesorado. Finalmente, trabajamos el diseño y análisis de los medios de enseñanza-aprendizaje creando así las bases de la necesaria triangulación metodológica, mediante el seguimiento de las prácticas interculturales en los centros a modo de estudio de caso.

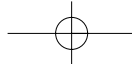
### JUSTIFICACIÓN DE LA ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO

La elección del cuestionario como medio para la recogida de la información nos permitirá conocer las percepciones y manifestaciones del profesorado ante los retos de la interculturalidad, dado que, en coherencia con el método de encuesta, es la modalidad de registro de datos que puede facilitar un gran número de respuestas, provenientes de las personas que conocen el ámbito y la situación general del campo de investigación.

Hemos redactado tales preguntas atendiendo a los criterios de pertinencia, coherencia, adaptación y claridad de las ideas expresadas.

### DESCRIPCIÓN DEL PROCESO SEGUIDO EN LA ELABORACIÓN DEL BANCO DE PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO

El proceso seguido se ha fundamentado en la creación de preguntas ligadas a la vida profesional de los docentes, armonizando su lenguaje y términos más representativos con las características de la literatura especializada en la formación del profesorado, interculturalidad y procesos innovadores de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales en educación secundaria.



## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Las preguntas se han centrado en la comprensión de las dimensiones, atendiendo a la amplitud del campo, las expectativas del profesorado y la coherencia entre las preguntas actuales y los cuestionarios más representativos.

La composición de las preguntas ha seguido una elaboración holística, completada con un análisis de las dimensiones y un intento permanente de adecuar los términos y su sintaxis a la manera peculiar de desarrollar las prácticas educativas.

Las preguntas se han organizado en coherencia con las concepciones básicas del profesorado, presentadas a modo de una escala creciente, que permite valorar el nivel de aceptación o identificación con cada una, y completadas con varias preguntas abiertas.

### MÉTODO DE DELPHI O DIÁLOGO REFLEXIVO CON EXPERTOS

Una de las actividades más características para lograr un diseño riguroso del cuestionario es trabajar la validez de contenido, mediante un proceso minucioso de estimación del valor, adecuación, claridad y significado de las preguntas constitutivas del mismo.

Hemos realizado la siguiente secuencia:

- Entrevistas personales y diálogo intenso y extenso con investigadores de varias áreas, relacionadas con el objeto y problema de la investigación: didáctica de las ciencias sociales, didáctica y organización escolar y métodos de investigación y diagnóstico en educación, ampliados con dos grupos o equipos de discusión de docentes de educación secundaria.
- Entrevistas personales y en díadas, a docentes de secundaria y del área. Diálogo y aplicación a un grupo de docentes que aportaron sus ideas, concepciones y valoración de las preguntas formuladas.

Este complejo proceso fue eminentemente cualitativo, de ajuste continuo y mejora del cuestionario, a la vez que estimamos las aportaciones cuantitativas en torno a los criterios de pertinencia, claridad, coherencia, relevancia y discriminación, básicamente, completados con las exigencias de exclusividad y homogeneidad.

¿Cómo hemos completado este proceso con la mejora de la consistencia interna y el avance en cada dimensión?

Hemos empleado el coeficiente de fiabilidad de alfa ( $\alpha$ ) de Cronbach, mediante el que dar cuenta del grado de homogeneidad de las preguntas del cuestionario, dado que han sido siete las dimensiones signi-

ficativas del modelo y nos ha preocupado tanto el estudio global como el unidimensional, ampliado con la correlación interna en cada dimensión entre todos los ítems y profundizando en el grado de aceptación y de consistencia interna que obteníamos entre todos ellos.

Los resultados alcanzados han sido los siguientes, aplicando el método de covarianza de la matriz de datos:

I dimensión: Coeficiente alfa = .8215 y el estandarizado = .8411
II dimensión: Coeficiente alfa = .8919 y el estandarizado = .8998
III dimensión: Coeficiente alfa = .9324 y el estandarizado = .9400
IV dimensión: Coeficiente alfa = .9514 y el estandarizado = .9575
V dimensión: Coeficiente alfa = .9324 y el estandarizado = .9400
VI dimensión: Coeficiente alfa = .9414 y el estandarizado = .9475
VII dimensión: Coeficiente alfa = .9510 y el estandarizado = .9564

El coeficiente alfa del conjunto del cuestionario es muy elevado, .9841 y el coeficiente estandarizado, .9863.

### JUSTIFICACIÓN DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

El cuestionario como amplio y riguroso medio de recogida de información de datos necesita ser completado con otras modalidades de recopilación basadas en el diálogo compartido, en la rigurosidad del proceso y en el análisis de lo valorado y contrastado entre todos los implicados.

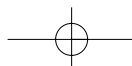
Los grupos de discusión, en otros ámbitos, se denominan focales y tienen su razón de ser en el análisis de un escenario y en el núcleo de conocimiento, dialogando intensamente acerca del problema de indagación. Los participantes reflexionan y valoran la pertinencia de los hechos planteados en relación con el problema de investigación, procurando que debatan intensamente acerca de los mismos y aporten sus visiones.

¿Cómo se han constituido los grupos?

Se crearon los grupos necesarios para aportar las ideas y estimaciones más pertinentes que facilitaran conceptos y situaciones más representativos en centros y aulas multiculturales, procurando que hubieran respondido el cuestionario.

Durante varias sesiones se constituyeron los equipos de docentes que profundizaron en torno a los procesos que han de desarrollar para entender y mejorar la actuación didáctica en la clase de ciencias sociales en educación secundaria.

Se tuvo en cuenta la complejidad entre la visión más



## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

general descriptivo-exploratoria, como acercamiento al problema, profundizando en el valor del sistema de encuesta y concretado en el diseño de un cuestionario *ad hoc*, que se define en torno a siete significativas dimensiones, a modo de escala, desde uno a seis valores. Esta opción descriptivo-exploratoria se ha ampliado con el análisis de contenido de las preguntas citadas, que, en su globalidad, han sido respondidas con cerca de tres mil frases y han sido sometidas al análisis en microgrupo de expertos y participantes.

La descripción exploratoria en las ochenta y cuatro cuestiones con respuesta cuantificada se ha completado con el estudio y el análisis de las abundantes respuestas abiertas y, singularmente, con los nueve grupos de diálogo.

### SÍNTESIS DE LA INTEGRACIÓN METODOLÓGICA

La perspectiva metodológica que hemos elegido se sitúa en la línea de la complementariedad e integración metodológica, en concepción de Tashakkori y Teddlie (2002) en su obra *Mixed Integrated*, en coherencia por lo expresado en la misma por Maxwell y Loomis (2002), tal como hemos expuesto.

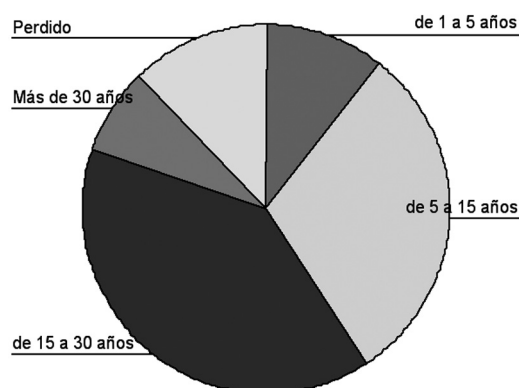
La profundidad de las expresiones y el análisis de los datos emergidos en los grupos de discusión completan la respuesta escueta a las numerosas preguntas del cuestionario así como la opinión singular y personal dada, que es ampliada por las expresiones y reflexiones, entre colegas, en el caso del grupo de discusión. La imagen en espejo de los restantes docentes y el valor de sus aportaciones según experiencias comunes incrementan el sentido y permiten nuevas síntesis derivadas de las más genuinas formas de percibir los problemas formativos como docentes implicados en el diálogo microgrupal.

El estudio exploratorio del cuestionario lo realizamos mediante el programa SPSS v.11.5 procediendo a un meticuloso trabajo descriptivo-exploratorio, media, desviación típica y singularmente porcentajes de cada pregunta y globales, obtenidos en cada dimensión y completados con el coeficiente de Cronbach, alcanzando una elevada fiabilidad, análisis de varianza en algunas dimensiones de identificación, matriz de correlaciones por dimensión, ampliando el estudio con el significado de los textos en las preguntas abiertas y los diálogos transcritos de los grupos de discusión, sometidos al método de análisis de contenido, mediante permanente triangulación: docente de secundaria, experto del campo y la investigadora, emergiendo el sentido formativo de cada dimensión, mediante las adecuadas unidades, categorías y frases más relevantes en colaboración de los analistas.

### ANÁLISIS DESCRIPTIVO: ANÁLISIS DE LAS VARIABLES DE IDENTIFICACIÓN

Experiencia docente

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos de 1 a 5 años	20	10,6	12,1	12,1
de 5 a 15 años	57	30,3	34,5	46,7
de 15 a 30 años	74	39,4	44,8	91,5
más de 30 años	14	7,4	8,5	100,0
Total	165	87,8	100,0	
Perdidos 0	23	12,2		
Total	188	100,0		

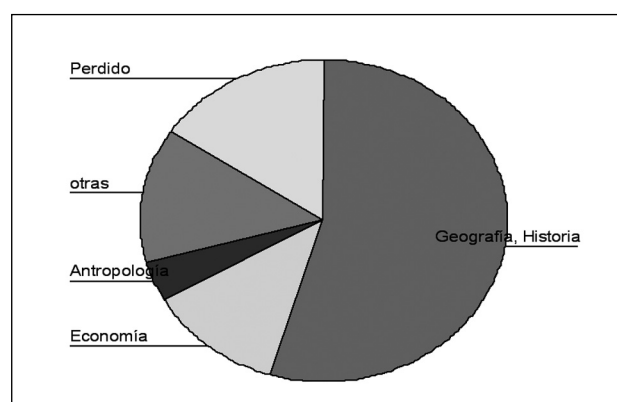


El cuadro es claramente explicativo de la situación experiencial de los encuestados, si bien un 12,2 % no han identificado este aspecto. Es una muestra casi ideal, que responde a la realidad que deseamos conocer. Un 10,6 % corresponde a jóvenes con una iniciación que se extiende hasta cinco años de dominio de la profesión y pueden dar suficientes datos de este excelente período. En una hipotética subdivisión con un año tendríamos el 2 % y con 5 el otro 2 %. Desde el tercer año ya son expertos, a juicio de los autores citados en el marco teórico, como Kompf y Denicolo (2003). Entre 5 y 15 años hemos obtenido un 30,3 % y, como era de esperar por la abundante muestra de docentes españoles, el 39 % lo ocupan profesores con una suficiente experiencia entre 5 y 30 años, que corresponden al nivel que Huberman (1993) había denominado el momento de madurez profesional; así podemos manifestar que su conocimiento es suficiente para dar cuenta de los aspectos propuestos. En consecuencia, el 70 % de los encuestados tiene una experiencia valiosa y ocupa el escenario pertinente para expresar el valor y representatividad de las cuestiones que se formulan en el proceso formativo ligado a la interculturalidad, aunque, en este aspecto, no se corresponda exactamente con los períodos de experiencia.

## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

## Materia que imparte con más frecuencia

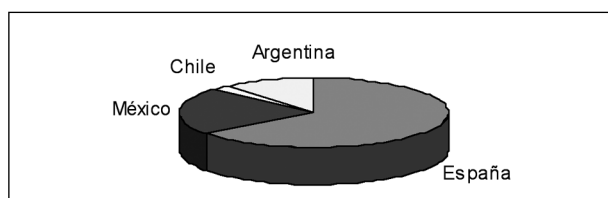
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Geografía, historia e historia del arte	103	54,8	64,8	64,8
Economía	23	12,2	14,5	79,2
Antropología	7	3,7	4,4	83,6
Otras	26	13,8	16,4	100,0
Total	159	84,6	100,0	
Perdidos				
0	25	13,3		
5	4	2,1		
Total	29	15,4		
Total	188	100,0		



El comentario que nos evidencia es la clara mayoría de los docentes que imparten geografía, historia e historia del arte, que ascienden al 54,8 %, seguidos de un 3,7 % de antropología, especialmente en el entorno mexicano, del 12,2 % que enseñan economía y de otros con 13,3 %. En total un 84,6 % imparte las denominadas ciencias sociales, y un 13,8 % no ha identificado la materia, que pudieron algunos corresponder a la educación primaria o no haber atendido suficientemente a esta posibilidad, mientras el resto trabajan sociología o filosofía. Consideramos que el 70 % de pertinencia es suficiente para aportar datos adecuados a nuestro trabajo en formación de docentes en coherencia con el área de ciencias sociales.

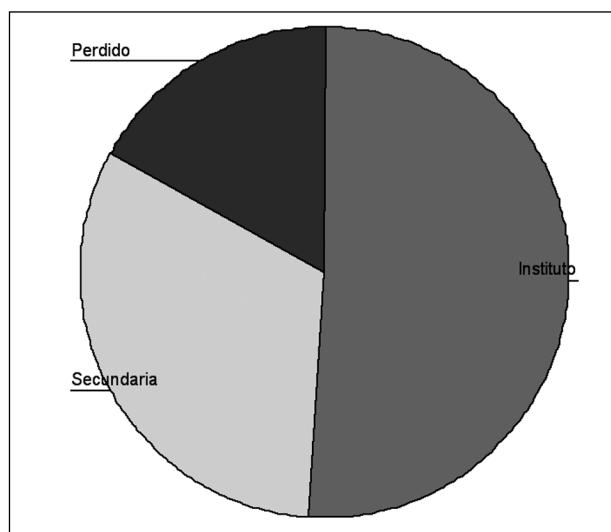
## Lugar geográfico del trabajo del docente

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
España	118	62,8	64,5	64,5
México	41	21,8	22,4	66,7
Chile	4	2,1	2,2	68,9
Argentina	20	10,6	10,9	79,8
Total	183	97,3	100,0	100,0
Perdidos				
0	5	2,7		
Total	188	100,0		



## Centro

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Instituto	96	51,1	61,5	61,5
Secundaria	60	31,9	38,5	100,0
Total	156	83,0	100,0	
Perdidos				
0	31	16,5		
4	1	5		
Total	32	17,0		
Total	188	100,0		

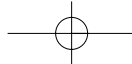


Destacamos que los centros en su gran mayoría, un 83 %, corresponden a instituciones de secundaria (institutos y centros específicos) y un 17 %, a otros niveles, posiblemente primaria y universidad, y no claramente definidos.

## POSIBILIDADES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

El trabajo realizado lo hemos de valorar en los aspectos que citamos a continuación, estimando sus elementos positivos y las limitaciones encontradas que presentamos de manera resumida en la tabla siguiente.





## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

	Posibilidades	Limitaciones
Marco teórico y modelo explicitado	Es una aportación contextualizada y justificada del conjunto de concepciones y sistemas de formación permanente del profesorado.	La formación docente en el contexto nuestro requiere de nuevos modelos de formación que atiendan al reto intercultural.
Problema de investigación trabajado	Pretendemos valorar la calidad de un modelo de formación del profesorado para atender el reto intercultural, sintetizado en siete dimensiones.	Puede haber otros hechos relevantes en su formación.
Métodos aplicados y sistema metodológico integrado	La complementariedad metodológica ha sido muy estimada y aporta datos y situaciones de investigación innovadoras, a la vez que facilita la solución del problema y su comprensión.	La complementariedad o mezcla de métodos (Tashakkori y Teddlie, 2002) es necesaria, pero es compleja su plena integración.
Entorno de la investigación: análisis de los resultados	Los análisis realizados han seguido la tendencia de la estadística descriptiva y el estudio de la varianza, procurando contextualizarlos. Los contextos en los que ha tenido lugar la investigación son representativos de las realidades interculturales, tanto en nuestro entorno español como en el americano analizado.	La explicitación de los porcentajes es clara e inmediata. El proceso de integración con los grupos de discusión es extenso e intenso y evidencia altos costes de subjetividad.
Conclusiones obtenidas	La explicitación y el resultado alcanzado en las conclusiones procede del marco conceptual y del análisis meticuloso de los datos obtenidos en el cuestionario y en los grupos de discusión. Asumimos las conclusiones como la base del trabajo, del rigor de los datos y del proceso de complementariedad de métodos. Se confirma la pertinencia de las dimensiones y la conveniencia de incorporar estos hallazgos al diseño de futuros programas de formación.	Las conclusiones han significado una gran aportación, pero hemos de continuar contrastando e investigando en esta línea.

### REFLEXIONES ACERCA DE LA ACCIÓN INVESTIGADORA

La muestra ha pretendido interrogar a los docentes de los escenarios de España y América, que desempeñan su docencia en colaboración con diversas comunidades y culturas.

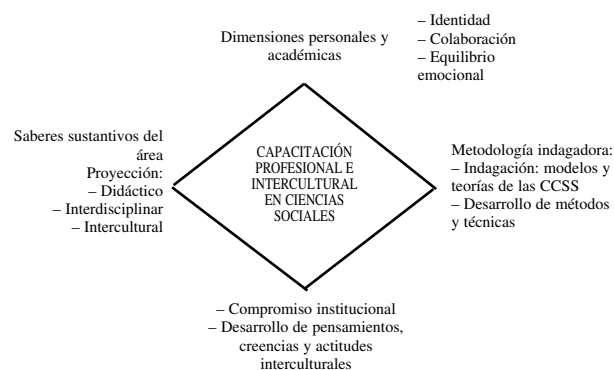
La estructura de la muestra es representativa de los ciclos de experiencia de los docentes, siendo los periodos más amplios los correspondientes a 15-30 años y 5-15 años, jalonados por los noveles de 0-5 y los de más de 30 años de vida profesional.

La elección del Estado de Michoacán como una de las comunidades más representativas del conjunto de los habitantes pluriculturales (los purepechas, con una gran presencia e incidencia en la nueva política educativa, completados con una representación del modelo de los tobas en el Departamento de Santa Fé, en Rosario y otros docentes chilenos en relación con comunidades mapuches) nos hace ver su estrecha relación con los retos de una nueva perspectiva educativa

Hemos trabajado con docentes de las diferentes comunidades autónomas, insistiendo especialmente en aquellos núcleos en los que la diversidad cultural era mayor para asegurarnos el rigor de los datos y la explicitación de los auténticos problemas vividos por los participantes y docentes.

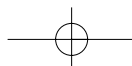
### MODELO DE FORMACIÓN DEL DOCENTE DE CIENCIAS SOCIALES

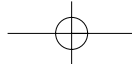
El análisis del cuestionario, unido a las entrevistas y sesiones con los grupos de discusión nos ha llevado a la propuesta de un modelo de capacitación del docente de ciencias sociales.



### PROPUESTA PARA LA MEJORA DE DOCENTES EN CIENCIAS SOCIALES ANTE EL RETO INTERCULTURAL

Finalmente, resumimos una serie de propuestas derivadas del trabajo realizado y de las entrevistas con los docentes que exponemos a continuación:





## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

- Desarrollar la identidad y ética profesional como un proyecto abierto y en construcción continua.
- Fundamentar la formación en la cultura y concepciones prácticas de colaboración, impulsando climas de empatía y asertividad en sintonía con las demandas del profesorado y las diversas comunidades.
- Actualizar y organizar los saberes del Área de Ciencias Sociales atendiendo al reto intercultural y apoyar una visión epistemológica del Área de Ciencias Sociales en educación secundaria, más global, holística, integrada e intercultural.
- Conocer desde el saber didáctico y disciplinar otros modelos formativos interculturales al profundi-

zar en el valor y sentido de las culturas desde una actitud de acogida, equidad y plena solidaridad.

- Generar un sistema metodológico, diseño de materiales y actuaciones que mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales con orientación intercultural.
- Integrar en la formación del profesorado la indagación personal y colaborativa, en coherencia con el principio de interdisciplinariedad, sin olvidar los contenidos propios, asumiendo un compromiso activo con los valores, modelos, concepciones y creencias innovadoras ante la interculturalidad en el área.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AAVV (2005). *Enseñar ciencias sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo*. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.

ABRAMS, D. y HOGG, M.A (2000) (eds.). *Social identity and social cognition*. Oxford: Blackwell- Publishers Inc.

ANDERSON, C.W. (1989). The role of education in the academia disciplines in teacher education, en Woolfolk, A.E. (ed.). *Research perspectives on the graduate preparation of the teacher*, pp. 88-107. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall.

ANDERSON, S.E. y NDERITU, S. (2002). Desentralized Partnerships for school based teacher development in Mombasa, Kenya, en Anderson, S.E. *Improving schools through teacher development*, pp. 137-183. Lisse, Swesand Zettlinger.

ARMENTO, B.J. (2000). El desarrollo profesional de los profesores de ciencias sociales, en Pagés, J., Estepa, J. y Travé, G. (eds.). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales*, pp. 19-40. Huelva: Servicio de Publicaciones de Universidad,

ARRANZ, L. (1999). La historia y su vocación integradora e interdisciplinar, en *Actas del X Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales*, pp. 63-68. Universidad de La Rioja. Díada y Asociación universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

ARRANZ, L. (coord.) (1997). *El libro de texto. Materiales didácticos*. *Actas del V Congreso*. Madrid: Universidad Complutense.

ARROYO, F. (2004). La formación de profesores de geografía en el nuevo plan de estudios de la Convergencia Europea. *Iber*, 42, pp. 76-88.

AUERNHEIMER, G. (2003). *Einfuehrung in die interkulturelle Paedagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

BANKS, J.A. (2002). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Nueva York: Wiley and Sons.

BANKS, J.A. y MCGEE-BANKS (1995) (eds.). *Handbooks of research on multicultural education*. Nueva York: Simon and Shuster McMillan.

BENEJAM, P. (2004). La profesionalización de los docentes de secundaria o la indiferencia sistemática. *Iber*, 42, pp. 44-56.

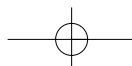
BENEJAM, P. (2002). La didáctica de las ciencias sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1.

BENEJAM, P. (1999). El conocimiento científico y la didáctica de las ciencias sociales, en *Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales: Un curriculum de Ciencias Sociales para el siglo XXI*. X Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 15-26. Logroño: Díada.

BENEJAM, P. (1996). *La formación de maestros*. Barcelona: Laia.

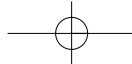
CARDONA, J. (2001) (coord.). *La formación base del desarrollo de las empresas*. Talavera de la Reina: C. Asociado.

DEWEY, J. (1938). *Experience and Education*. Nueva York: McMillan



## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

- DOMÍNGUEZ, M. C. (2003). Methods of Qualitative Research, en Kiegelmann y Gürtler (eds.). *Research Questions and Matching Methods of Analysis*. Alemania: Verlag Ingeborg Huber Tübingen.
- DOMÍNGUEZ, M. C. (2001). La formación didáctica del profesorado de didáctica de las ciencias sociales, en AAVV: *Actas del Congreso de Didácticas Específicas*, pp. 101-110. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- DOMÍNGUEZ, M.C. y MEDINA, A. (1997). Análisis y evolución del conocimiento y creencias del profesorado. La construcción del conocimiento profesional en la última década. *Revista de Formación del Profesorado*, pp. 497-531. Universidad de Granada.
- DOMÍNGUEZ, M.C. (1996). El centro educativo de secundaria y su entorno físico, social y cultural, en Pérez, R. (coord.). *La educación secundaria obligatoria: exigencias educativas de la comprensividad*. Asturias: MEC.
- DOMÍNGUEZ, M.C. y MEDINA, A. (2005). Qualitative Research in intercultural Processes in the fields of Geography and History in Secondary Education, en *Areas of Qualitative Psychology-Special Focus on Design*. Tübingen: Verlag Ingeborg Huber.
- ESTÉBANEZ, J. (1996). Desarrollo endógeno, recursos humanos a nivel comarcal y economía global, en Domínguez, M.C. y cols. (eds.). *El desarrollo integral de una comarca*. Madrid: UNED.
- ESTEPA, J., DE LA CALLE, M. y SÁNCHEZ, M. (2002) (eds.). *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Palencia: Libros Activos, SL.
- FULLAN, M. (1999). *Changes forces: the sequel*. Londres: Falmer Press.
- GAIRIN, J. (2004). Organizar la escuela intercultural: una exigencia de futuro. *La educación en contextos multiculturales: Diversidad e identidad. Actas del XIII Congreso de Pedagogía*, pp. 273-328. Universidad de Valencia: SEP.
- GERBER, R. (2003). *International Handbook on Geographical Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher.
- GERBER, R. y WILLIAMS, M. (2003). *Geography, culture and education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher.
- GOLEMAN, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- GONZÁLEZ, I. (2004). Formación inicial del profesorado: tener o no tener. *Íber*, 42, pp. 8-43.
- GONZÁLEZ, I. (2002). Formación inicial del profesor de ciencias sociales de educación secundaria, en Estepa, J., Calle, M. de la y Sánchez, M. (eds.). *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de ciencias sociales*, pp.19-50. Palencia: Asociación Didáctica de las Ciencias Sociales Libros Activos.
- GONZÁLEZ, I. (2000). Metodología en la enseñanza de las ciencias sociales, en Pagés, J., Estepa, J. y Travé, G. *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*, pp. 491-516. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- GUNDARA, J.S. (2002). Educación para la diversidad social intercultural y ciudadana en la Unión Europea, en Muñoz-Repiso, M. y Le Métais, J. (2002) (eds.). *Hacia una Europa diferente: respuestas educativas a la interculturalidad*, pp. 29-46. Madrid: CIDE/CIDREE.
- GUZMÁN, M.F. (1991). Orientaciones didácticas para la enseñanza-aprendizaje de la historia del arte en la escuela, *Revista de educación de la Universidad de Granada*, 5, pp. 27-38. Granada.
- HARGREAVES, A. (2002). Teaching in a box: Emotional geographies of teaching, en Sugrue, C. y Day, C. (cols.) (2002). *Developing teachers and teaching Practice. International research perspectives*, pp. 73-92. Londres: Routledge-Falmer.
- HARGREAVES, A. (2003). *La enseñanza en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- HUBER, G.L. y MANDL, H. (2003). Access to teacher cognitions: problems of assessment and analysis, en Kompf, M. y Denicolo, P.M. (2003) (eds.). *Teacher Thinking twenty years on: Revisiting persisting problems and advances in education*, pp. 271-281. Lisse: Swets and Zeitlinger.
- HUBERMAN, M. et al. (1989). *La vie des enseignants. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé*. Trad. inglesa (1993). *The live of teachers*. Cassel: Teachers College Press.
- HUNTINGTON, R. (1998). El choque de civilizaciones. Barcelona: Paidós.
- KIELGELMANN, M. y GUTLER, L. (eds.) (2003). *Research questions and matching methods of analysis*. Tubingen: Verlag Ingerbor-Huber.
- KOMPF, M. y DENICOLO, P. M. (eds.) (2003). *Teacher thinking twenty years on: Revisiting persisting problems and advances in Education*. Lisse: Swets and Zeitlinger.
- LEAT, D. (2002). *Thinking through Geography*. Cambridge: York Publishing services.
- LE MÉTAIS, J. (2002). Síntesis introductoria, en Muñoz-Repiso, M. y Le Métais, J. (2002) (eds.). *Hacia una Europa diferente: respuestas educativas a la interculturalidad*, pp. 9-25. Madrid: CIDE-CIDROE.
- LEITWOOD, K. y SEASHORE, L. (eds.) (2002). *Organizational learning in schools*. Lisse: Swets and Zeitlinger.
- LIMÓN, M. (2002). Motivational, social and contextual aspects of conceptual change, en Limón, M. y Masón, L. (eds.) (2002). *Reconsidering Conceptual Change*, pp. 259-290. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- MAXWELL, J.A. y LOOMIS, D.M. (2002). Mixed Methods desing: an alternative approach, en Tashakkori, A. y Teddlie, C. (eds.) (2002). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, pp. 241-272. Londres: New Delhi, SAGE Publications.
- MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, C. (1995). Constructing teacher's practical knowledge through analysis of Geography Teacher's Discourse, en Olechowski y Khan-Srik (eds.). *Experimental Research on Teaching and Learning*, pp. 95-117. Peter Lang: Frankfurt am Main.
- MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, C. (1992). Análisis del pensamiento del profesorado de ciencias sociales, en Estebananz, A. y Sánchez, V. (eds.). *Pensamiento de los profesores y desarro-*



## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

*llo profesional*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad.

MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, M.C. (1989). *Formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid: Cincel.

PRATS, J. (2002). La didáctica de las ciencias sociales en la universidad española: estado de la cuestión. *Revista de Educación. MEC*, 328.

PRATS, J. (2002). La formación inicial del profesorado de educación secundaria: reflexiones para un nuevo modelo, en Estepa, J., Calle, M. de la y Sánchez, M. (eds.) (2002). *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de ciencias sociales*, pp.163-178. Palencia: Asociación Didáctica de las Ciencias Sociales. Libros Activos, SL.

PRATS, J. (2002). Internet en las aulas de educación secundaria. *Rev. Iberoamericana. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 29. <<http://www.ub.es/div-fac/div5/departm/dcs/Prats/welcome.html>>.

PRATS, J. (coord.) (1998). La formación inicial pedagógica del profesorado de secundaria, en Domingo Segovia et al. (eds). *Formación y desarrollo de los profesores en el marco curricular de la reforma. Los retos profesionales de una nueva etapa. Actas del II Congreso de Formación del Profesorado*. Grandia: Grupo Force y Grupo Editorial Universitario.

SALOM, J. (2003). La innovación y actores locales en los nuevos espacios económicos: un estado de la cuestión. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, segundo semestre, pp. 7-30.

SCHÖN, D. (1989). *The reflective practitioner*. San Francisco: Jossey.

SHULMAN, L. (1987). Knowledge and teaching goudation of a new reforms. *Harvard. Educational Review*, 57 (1), pp. 1-22.

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN (DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA). (1999). *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para los niños y niñas indígenas*. SEP. Querétaro: México.

SUGRUE, C. y DAY, C. (2002) (eds.). *Developing teachers and teaching practice*. Londres: Routledge Falmer.

STOLDMAN, J. y DE CHANO, L. (2003). Continuity and change in Geography Education: Learning and teaching, en Gerber, R. *International handbook on Geographical Education*, pp.115-137. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher.

TASHAKKORI A. y TEDDLIE, C. (eds.) (2002). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Londres: SAGE Publications.

TAYLOR, M.J. (2002). Una educación válida para todos: conocer las necesidades educativas de los refugiados y solicitantes de asilo en Inglaterra multiétnica, en Muñoz-Repiso, M. y Le Métais, J. (eds.). *Hacia una Europa diferente: respuestas educativas a la interculturalidad*, pp. 65-100. Madrid: CIDE/CIDREE.

WOOD, P. (2002). Teaching and learning in the new millennium, en Sugrue, C. y Day, C. (2002) (eds.). *Developing teachers and teaching practicer*, pp. 73-92. Londres: Routledge Falmer.

