

11

EDUCACIÓN CIUDADANA Y DIMENSIONES DE LA MEMORIA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: INVESTIGACIÓN SOBRE LAS CONCEPCIONES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE HUELVA Y PROVINCIA

(CITIZENSHIP EDUCATION AND DIMENSIONS OF MEMORY IN THE TEACHING OF SOCIAL EDUCATION: RESEARCH ON THINKING OF SECONDARY EDUCATION TEACHERS IN HUELVA AND ITS PROVINCE)

Emilio José Delgado-Algarra
Jesús Estepa-Giménez
Universidad de Huelva

DOI: 10.5944/educXX1.11926

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Delgado-Algarra, E. J. y Estepa-Giménez, J. (2017). Educación ciudadana y dimensiones de la memoria en la enseñanza de las ciencias sociales: Investigación sobre las concepciones del profesorado de educación secundaria de Huelva y provincia. *Educación XXI*, 20(2), 259-278, doi: 10.5944/educXX1.11926

Delgado-Algarra, E. J. & Estepa-Giménez, J. (2017). Educación ciudadana y dimensiones de la memoria en la enseñanza de las ciencias sociales: Investigación sobre las concepciones del profesorado de educación secundaria de Huelva y provincia. [Citizenship education and dimensions of memory in the teaching of social education: Research on thinking of secondary education teachers in Huelva and its province]. *Educación XXI*, 20(2), 259-278, doi: 10.5944/educXX1.11926

RESUMEN

La finalidad de educar para la ciudadanía tiene un peso considerable en el currículum oficial del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Sin embargo, algunas investigaciones han demostrado que el profesorado de esta área no le concede la misma importancia y que encuentra dificultades en relación a los valores y actitudes en la educación para una ciudadanía democrática. En este trabajo, se investiga qué concepciones maneja el profesorado de Secundaria del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en relación a los aspectos teóricos y prácticos implícitos en los contenidos y metodología de la educación ciudadana, constituyendo una de sus aportaciones más originales el conocimiento del papel que tiene la inclusión de las dimensiones de la memoria en todo este proceso. Para ello, se aplica un cuestionario al profesorado de la provincia de Huelva, cuyas respuestas son

el referente para la realización de un análisis exploratorio y factorial. Basándonos en un sistema de categorías elaborado previamente y con apoyo del programa de análisis estadístico «SPSS», se obtienen unos resultados contrastables con otras investigaciones análogas que nos permiten establecer dos modelos de profesor de Ciencias Sociales. El modelo mayoritario fomenta en el alumnado un perfil de ciudadano que prioriza la interpretación de la realidad social frente a su transformación; mientras que, en el modelo minoritario, prevalecen el compromiso discente y la necesidad de implementar la educación ciudadana en las clases de Historia mediante la inclusión de aspectos conflictivos como la memoria histórica y el empleo de metodologías deliberativas.

PALABRAS CLAVE

Educación cívica; historia contemporánea; enseñanza secundaria; memoria histórica; enseñanza de las ciencias sociales.

ABSTRACT

The aim of citizenship education in the official curriculum of the area of Social Education, Geography and History is very important. However some research projects have shown that teachers in this area do not give it the same importance and that they encounter difficulties in relation to values and attitudes in education for democratic citizenship. In this article, we study which conceptions are held by Social Education, Geography and History teachers in Secondary Schools from Huelva and its province in relation to implicit theoretical and practical aspects of citizenship education, constituting one of its most original contributions to the knowledge about the role that the inclusion of the dimensions of the memory have in this process. For this purpose, a questionnaire given to teachers in Huelva and its province, the responses to which are the reference to conduct an exploratory and factorial analysis, is applied. Based on a categories system previously developed and supported by the statistical analysis program «SPSS», a series of testable results related with other research projects are obtained, allowing us to establish two models of social education teachers. The majority model encourages in students a citizen profile that prioritizes the interpretation of social reality above their transformation, meanwhile, in the minority model, learner engagement and the need to implement citizenship education in history classes prevail through the inclusion of conflicting aspects like historical memory and the use of deliberative methodologies.

KEYWORDS

Citizenship education; modern history; secondary education; social sciences.

MARCO TEÓRICO

Desde la perspectiva de una didáctica crítica e incluso desde el currículum oficial, todavía vigente por poco tiempo, la educación ciudadana se ha convertido en la principal finalidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales, al menos en los niveles obligatorios. Por ello, es de gran interés para la investigación didáctica conocer el pensamiento y la práctica del profesorado de Ciencias Sociales en relación con la educación para una ciudadanía democrática y, en particular, para una ciudadanía activa y participativa; finalidad deseable que se considera de referencia (Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2014, Estepa-Giménez y Delgado-Algarra, 2015). Se trata de obtener información sobre las dificultades de enseñanza para promover la reflexión del profesorado (tanto en la formación inicial como en la permanente) sobre los distintos modelos de ciudadanía y el tipo de actividades y recursos que ayudarían mejor a educar al alumnado en función del modelo por el que se haya optado.

Esta investigación, por tanto, está relacionada con estudios sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales, ciudadanía, democracia y memoria. Así, algunas investigaciones a las que alude Tutiaux-Guillon (2003) demuestran que, en muchas ocasiones, los deseos del profesorado de formar alumnos en actitudes democráticas chocan con su práctica. Estudios realizados por autores como Yeager y Humphries (2011) dejan constancia de que la mayoría del profesorado que incluye temas controvertidos en el aula, lo hace porque piensa que este tipo de asuntos vuelve a los alumnos participantes activos más eficientes en una sociedad democrática. Además, Pagés y Oller (2007) han incidido en que la inclusión de problemas relevantes, el uso de métodos interactivos y la conexión pasado – presente – futuro en las clases de Ciencias Sociales, influye en la promoción de la justicia social y en la eliminación de los prejuicios en el alumnado.

Por otra parte, desde la Didáctica de las Ciencias Sociales entendemos que la memoria se vincula con la educación ciudadana. En relación con esto, conceptualizamos la memoria en base a un modelo multidimensional (Mainer, 2010 y Cuesta, 2011): memoria individual, memoria social, memoria histórica, memoria conflictiva y memoria selectiva. En otras palabras, entendemos que la memoria es un recuerdo cargado de valores subjetivos relacionado con los momentos conflictivos de nuestra historia reciente, definiéndose a raíz de la experiencia personal de cada individuo en el seno de un grupo social determinado. Sin embargo, como afirma Valls (2007), asuntos como el «olvido» y la «amnistía legal», durante la transición española, no suelen ser tratados ni por los libros ni por los docentes debido a la dificultad que supone aprovechar sus posibilidades formativas. No obstante, este tipo de olvido no es exclusivo de España; sirva de ejemplo el caso de las escuelas japonesas donde, como indican Delgado-Algarra y Estepa-Giménez (2016),

existen dos posicionamientos opuestos en relación con el tratamiento de la memoria: el de los que piden una mayor conciencia crítica (Ienaga, 2001) y el de los que defienden las contra-narrativas patrióticas de la «*Japanese Society for History Textbook Reform*» (Abe, 2006).

Asimismo, pese a que, como demostró la investigación de McCrary (2002), la inclusión de la memoria personal es imprescindible a la hora de resolver problemas contemporáneos, el estudio de Valls (2007) nos indica que la mayoría de los docentes piensa que la vida y experiencia de las personas no tienen cabida en el conocimiento histórico. Además, las investigaciones sobre la memoria en la enseñanza de la Historia suelen versar sobre su dimensión histórica y conflictiva, mientras que las que estudian la vinculación entre memoria y educación para una ciudadanía crítica son minoritarias.

Es por ello que este trabajo, en el marco de una tesis doctoral mucho más amplia, pretende aproximarse a la comprensión de algunos de estos aspectos relacionados con la educación ciudadana. En particular, pretende lograr un acercamiento a las concepciones que tienen los docentes de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de Educación Secundaria acerca de las finalidades, los contenidos, la metodología didáctica y el papel que cumple cada una de las dimensiones de la memoria en la formación del alumnado a partir de una muestra de profesorado de la provincia de Huelva.

DISEÑO Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

El enfoque metodológico de esta investigación es de corte cuantitativo, utilizando como instrumento de recogida de información el cuestionario. Para el análisis, con el apoyo del programa estadístico «SPSS», seleccionamos variables y estimamos las relaciones que existen entre ellas. Para ello, se aplican métodos descriptivos (análisis exploratorio) y correlacionales (análisis factorial) que nos permiten descubrir las relaciones latentes entre variables, siguiendo una metodología semejante a la empleada por Jiménez Pérez, Cuenca y Ferreras (2010). Dentro del método descriptivo, se busca un acercamiento al estado general de la cuestión en lo referente a medidas de tendencia central. Dentro del método correlacional se busca conocer e interpretar los vínculos que se dan entre variables.

MUESTRA

Las copias de los cuestionarios de la presente investigación han sido enviadas a la población de profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de los 107 centros públicos y concertados de Huelva y provincia

donde se imparte Educación Secundaria Obligatoria. Se recibió respuesta de 108 profesores del área procedente de 53 centros de la provincia de Huelva; sin embargo, se desecharon 8 por exceder el número de datos perdidos o por mantener el mismo valor en todos los ítems.

INSTRUMENTOS

El instrumento utilizado para recoger la información es un cuestionario de respuesta cerrada de 9 bloques (con sus respectivos ítems) que son el resultado de la validación de un primer cuestionario borrador con profesorado de secundaria de perfil similar al de la muestra, al que con posterioridad no se aplicó el cuestionario definitivo. En este artículo, por motivos de espacio, hemos seleccionado 5 de los mencionados bloques debido a que nos permite comprender qué y cómo se enseña ciudadanía y memoria.

Profundizando en la estructura del instrumento, cabe destacar que los 5 bloques que van de A a E contienen una serie de ítems de escala tipo Likert cuyos valores van de 1 (muy en desacuerdo) a 7 (muy de acuerdo). De estos, se han seleccionado el bloque B (anexo 1), que está relacionado con las finalidades de la educación ciudadana, y el bloque E (anexo 2), que se centra en la importancia de cada una de las dimensiones de la memoria en la enseñanza. El bloque F (anexo 3), también seleccionado, supondría elegir una de las cuatro opciones propuestas. Por último, los bloques que van de G a I solicitan al profesorado encuestado que escriba tres palabras clave, seleccionándose para este artículo el bloque H sobre las palabras clave que definen la educación ciudadana en la enseñanza del área, cuyo análisis se complementa con el del bloque B, y el bloque I sobre palabras clave que definen la inclusión de la memoria en la enseñanza del área, cuyo análisis se complementa con el de los bloques E y F.

Continuando con la clasificación propuesta por Bisquerra (2000) en relación con la presentación de las preguntas del cuestionario, estas son cerradas de escala Likert (bloques A - E), de elección (bloque F) y de relleno (bloques G - I). A la hora de configurar el cuestionario inicial hemos evitado una serie de características (Cohen, Manion y Morrison, 1998): preguntas que indiquen implícitamente una respuesta, que tengan un lenguaje excesivamente complejo, y que sean negativas, abiertas o irritantes.

Por otro lado, el instrumento diseñado para elaborar el cuestionario y para analizar la información es el sistema de categorías. Este se compone de 4 categorías, de las cuales, en este artículo, se recogen 3, ya que son estas categorías las que se relacionan con los bloques del cuestionario seleccionados anteriormente. La primera categoría seleccionada es *«qué se enseña de*

educación para la ciudadanía en Ciencias Sociales», cuya información, en el caso de los contenidos de ciudadanía, se reestructura en forma de finalidades de cara a evitar diseñar un instrumento excesivamente agotador para el profesorado. La segunda es «*cómo se enseña educación para la ciudadanía en Ciencias Sociales*». Finalmente, la tercera es «*qué y cómo se enseñan las dimensiones de la memoria en la educación ciudadana*». Esas 3 categorías se componen a su vez de una serie de subcategorías. En cuanto a qué se enseña de educación ciudadana, se recogen las subcategorías: sociedades y sistemas, principios cívicos, identidades cívicas y participación cívica; en relación a cómo se enseña educación ciudadana: compromiso del profesor y materiales curriculares; y en referencia a qué y cómo se enseñan las dimensiones de la memoria: dimensión individual, dimensión social, dimensión histórica, dimensión conflictiva y dimensión selectiva. De esta manera, se delimitan los aspectos de los que se pretende obtener información. Igualmente, para cada subcategoría se utilizan también indicadores y descriptores, siguiendo la metodología empleada por Estepa-Giménez, Ávila y Ferreras (2008) y Estepa-Giménez, Ferreras, López Cruz y Morón (2011). Por otro lado, cabe matizar que cada uno de los bloques del cuestionario se vincula con determinadas subcategorías del mencionado sistema. Finalmente, debemos indicar que tanto el cuestionario como el sistema de categorías se han diseñado en base a las aportaciones teóricas de diversos autores y a investigaciones sobre ciudadanía y memoria en el ámbito nacional y supranacional, algunas de las cuales se pueden encontrar en la introducción del presente trabajo.

Una vez organizados los datos en el SPSS, se realiza un análisis de los bloques B y E, complementado con el de los bloques F, H e I en dos grandes etapas: análisis exploratorio, de corte más descriptivo, y análisis factorial, fundamentado en parámetros estadísticos. En cuanto al análisis factorial, la teoría indica que el tamaño de la muestra debe ser como mínimo de cinco veces el número de ítems del cuestionario (Vázquez Bernal y Aguaded, 2001), por lo que a priori no sería apropiado realizar simultáneamente un análisis factorial de todos los ítems del cuestionario.

Por ello, en un primer momento decidimos llevar a cabo un análisis factorial tomando como referente nuestras categorías de análisis que, en la mayoría de los casos, coinciden respectivamente con un bloque del cuestionario y, en menor medida, con fragmentos de dichos bloques. Esta adaptación del análisis factorial (análisis por bloques) se complementa significativamente con los apartados del análisis exploratorio, permitiéndonos a su vez cumplir con uno de los indicadores de validez estadística de la muestra (Hoaglin, Mostellery y Tukey, 1991).

En cualquier caso, este instrumento presenta una serie de ventajas y desventajas (McKernan, 1999; Bisquerra, 2000). Ventajas como rápida ex-

tensión, bajo coste, necesidad de poco tiempo, aportación de información sobre hechos ya pasados, facilidad para el análisis estadístico y no influencia del encuestador en las respuestas; y desventajas como un número menor de cuestionarios devueltos en términos relativos respecto a las entrevistas, discriminación de aquellos que tienen problemas con la lectura, dificultad para verificar la información y para solicitar aclaraciones a los sujetos sobre sus respuestas. A lo que Bromme (1988) añade que, en la mayoría de los casos, la respuesta de los encuestados responde más a lo que creen que deberían hacer o contestar que a sus propias opiniones y concepciones.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS

A continuación se presentan los resultados del análisis conforme a una serie de preguntas a las que se responde a través del análisis de las respuestas docentes en los respectivos bloques del cuestionario. En este apartado se incluyen las medidas de tendencia central, situadas dentro del análisis exploratorio, y los índices de adecuación de la muestra, correlaciones (visualizadas finalmente en forma de estructuras donde se recogen las correlaciones más significativas) y reducción de factores, que se corresponden con el análisis factorial de cada bloque.

¿Qué pretende el profesorado con la educación ciudadana desarrollada en su práctica docente?

Este apartado está vinculado con el bloque B «¿qué finalidades relaciona con la educación ciudadana desarrollada a través de su práctica docente? (anexo 1), excluyendo b.6, b.7 y b.8. En casi todos los ítems restantes se obtiene que la respuesta mayoritaria del profesorado es el máximo grado de acuerdo (moda 7). El profesorado ha dado una mayor importancia a la *interpretación y transformación del conocimiento* (b .2), con valor de media de 4,93, sobre la *reproducción cultural* (b .1), con un valor de media de 4,56. Pese a que en este artículo no desarrollamos el bloque C, es necesario destacar que en b .2 se han aunado interpretación y transformación del conocimiento, lo que ha amortiguado los bajos valores que se obtuvieron en el ítem c .7 de *transformación de la realidad social*. En otras palabras, la transformación de la realidad es un aspecto poco relevante frente a la interpretación de la misma.

En cuanto a la atención que se presta al hecho de que el alumnado relacione pasado, presente y futuro, y que con ello construya su memoria histórica (b .12), sabemos que el 50 % muestra cierto grado de acuerdo (mediana 5) y que el acuerdo moderado es el valor más repetido por el profesorado (moda 5), estando por debajo del resto del bloque. No ocurre así con la

media, ya que el profesorado resta importancia al hecho de que el alumnado actúe democráticamente en el aula, con un valor de media de 5,04; algo que converge con un estudio extensivo realizado por Trafford (2008) en el que concluía que el modelo de escuela democrático es, a día de hoy, un modelo de escuela minoritario. El resto de ítems presenta valores que no permiten discriminar perfiles de respuesta preferente.

Con un valor de KMO excelente (.807) y respondiendo al 78.117 % de la varianza, los 12 factores del bloque B (b .1 – b .5, b .9 – b .12) se reducen a 3 componentes: finalidad de alumnado comprometido (b .2, b .3, b .4, b .5, b .9, b .10), cuyos factores tienen en común la actitud activa y crítica; alumnado y tiempo histórico (b .11, b .12) definido por la familiarización con el tiempo histórico; y finalidad de alumnado conformista (b .1), definida por la reproducción de la cultura. En líneas generales, el 53,559 % de la varianza del profesorado destaca la importancia del compromiso del alumnado en conexión con la importancia curricular de la educación ciudadana en la práctica de clase. Por otro lado, cabe matizar que este perfil de respuesta mayoritario sobresale frente a un perfil minoritario (10,503 % de la varianza) que entiende el papel del alumnado desde un punto de vista conformista y basado en la reproducción de la cultura dominante.

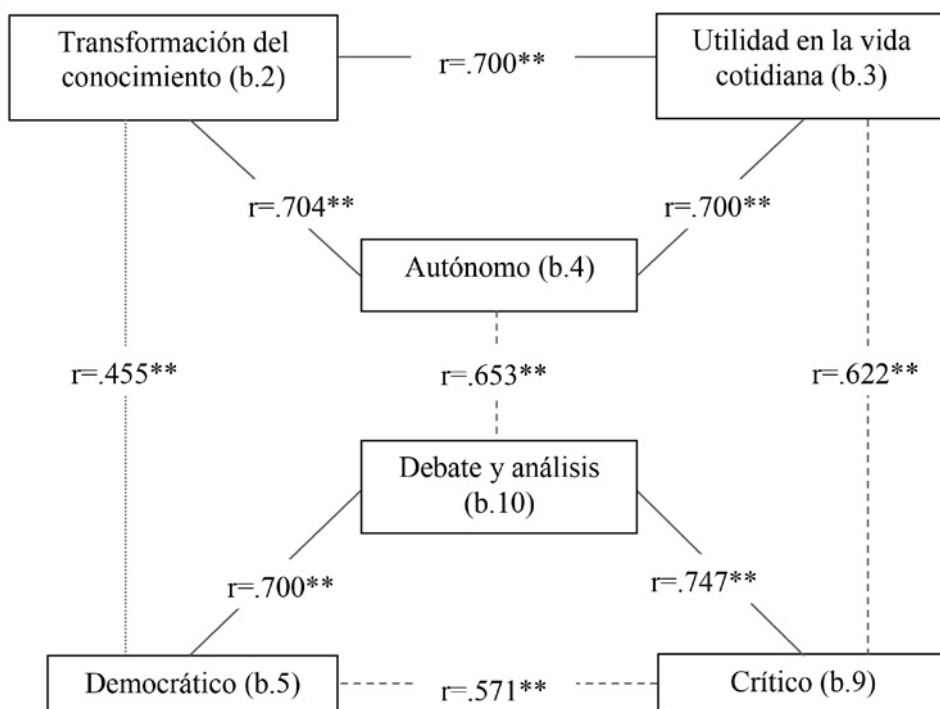


Figura1. Estructura correlacional «compromiso del alumnado»

Siendo el componente 1 «*alumno comprometido*» el más destacado, pasamos a analizar las correlaciones más significativas que se dan entre los ítems que lo forman (figura 1) y cuya nomenclatura responde a una esquematización de los mismos. Esto es, las respuestas del profesorado confirman que en las finalidades de su práctica correlacionan intensamente la *autonomía del alumnado*, el *uso de los aprendizajes en la vida cotidiana* y la *transformación del conocimiento*; aspectos que se incluyen respectivamente en las finalidades para el desarrollo personal, finalidades prácticas y finalidades culturales propuestas por Santisteban (2004). Sin embargo, la correlación entre *actuación democrática* y *construcción del sentido crítico* es menos intensa. Respecto a la interacción entre otros elementos inter-subgrupo, destacamos la correlación existente entre la *utilización de los aprendizajes en la vida cotidiana* y la *construcción del sentido crítico del alumnado*, siendo esta de carácter medio con un valor de $r=0,622^{**}$. Es decir, el uso de los conocimientos en la vida cotidiana guarda una fuerte vinculación con el desarrollo del sentido crítico del alumnado. Sin embargo, la vinculación entre desarrollo del sentido crítico y la actuación democrática es significativamente menor, lo cual guarda coherencia con los bajos valores de media que el profesorado otorga a la educación ciudadana en Ciencias Sociales como medio de transformación de la realidad.

Si nos dirigimos al bloque H y conectamos su análisis con el del bloque B, observamos que, de las 208 palabras clave, se hace referencia 2 veces a la construcción, 3 veces a la utilidad, 5 veces a la crítica, 11 veces a la Democracia, 5 veces al debate y ninguna vez a la autonomía; por lo que la importancia otorgada al compromiso del alumnado es menor cuando la respuesta requerida es más abierta. En otras palabras, cuando el profesorado, además de posicionarse, tiene que defender ese posicionamiento, surgen incoherencias que nos permiten relativizar la importancia que tiene el desarrollo de un compromiso discente en la práctica real. Esta relativización es coherente con la baja importancia que el profesorado daba a la educación ciudadana como motor de cambio social; ya que, para que exista cambio social, es necesario un compromiso por parte del ciudadano.

¿Qué papel cumple cada una de las dimensiones de la memoria en la práctica del profesorado?

Este apartado está relacionado con los bloques B «*¿qué finalidades relaciona con la educación ciudadana desarrollada a través de su práctica docente?*» (anexo 1), excluidos b .1 y b .2, y E «*¿qué importancia da a cada uno de los aspectos de la memoria en su práctica profesional?*» del cuestionario (anexo 2). Se observa que algunos de los ítems del bloque B en este apartado sobre enseñanza de la memoria son comunes con los de

la enseñanza de la ciudadanía propiamente dicha; sin embargo, dentro de dicho bloque, se hará más hincapié en los ítems específicos para este apartado (b .6, b .7 y b .8).

En cuanto a las medidas de tendencia central, la *formación para actuar en el futuro* (b.7) es el punto que más le preocupa al profesorado, con una media de 5,95 (la media más alta de todo el bloque), seguido muy de cerca por la *intervención en sociedad* propiamente dicha (b .8), con una media de 5,65, y encontrándose más alejado del *acceso al pensamiento social* (b .6), con una media de 5,27. No se atiende a los valores de la mediana y la moda al no ser discriminatorios en este caso. Pasamos, pues, a detenernos en el análisis de las cinco dimensiones de la memoria.

En relación con la dimensión individual de la memoria, el profesorado destaca la *importancia de las ideas y experiencias previas del alumnado en su entorno cotidiano*, (a .1) con una media de 5,80, sin dejar de lado los *recuerdos de terceras personas* (e .2), que pasan ligeramente a un plano más secundario con una media de 5,33, y con la moda y mediana más bajas de todo el bloque (valor 5).

Respecto a la dimensión social de la memoria, mientras que *el debate* obtiene el valor más alto de la subcategoría (e.4), con una media de 6,11, el *papel del contexto en el recuerdo individual* (e .3) implica un grado de aceptación ligeramente más moderado, con una media de 5,68. En el marco de la dimensión histórica de la memoria, y en relación con su único ítem sobre el *deber de estudiar los periodos más conflictivos en la historia de un país* (e .5), el profesorado encuestado muestra un grado de aceptación relativamente bajo respecto a su bloque (tercer valor más bajo), con una media de 5,44. En cuanto a la dimensión conflictiva de la memoria, encontramos un acuerdo medio bastante significativo ante la *posibilidad de que puedan existir posiciones no consensuales* (e .7), con una media de 6,01; mientras que el valor de media más bajo de todo el bloque se sitúa en el *forzado de la búsqueda del consenso en el aula*, moviéndose en el plano de «*ni de acuerdo ni en desacuerdo*», pero rozando un grado de acuerdo ligero con una media de 4,98. Finalmente, en relación con la dimensión selectiva de la memoria, el *análisis de problemas actuales e históricos* (e .9), con una media de 6,26, destaca sobre el *deber de recordar la memoria de víctimas de la Guerra Civil, el Holocausto, etc.* (e .10), con una media de 6,00.

Con un valor de KMO excelente (.815) y respondiendo al 69,634 % de la varianza (valor que se decide considerar como válido por su cercanía al 70 %), los 20 factores de los bloques antes mencionados, se reducen a 5 componentes: crítica e intervención social (b .3, b .4, b .5, b .6, b .7, b .8, b .9, b .10, b .11), definido por el fomento de la actitud crítica y la valoración de la

educación ciudadana como mecanismo para participar en la sociedad; aceptación del no consenso (e .4, e .5, e .6, e .7, e .9), definido por los aspectos vinculados con la diversidad de opiniones, donde implícitamente se incluye el estudio del conflicto; contexto y recuerdo (e .1, e .2, e .3), definido por el contexto y el recuerdo; tiempo y memoria histórica (b .12, e .10), definido por el tiempo y la memoria histórica; y forzado del consenso (e .8), definido por el ítem del mismo nombre.

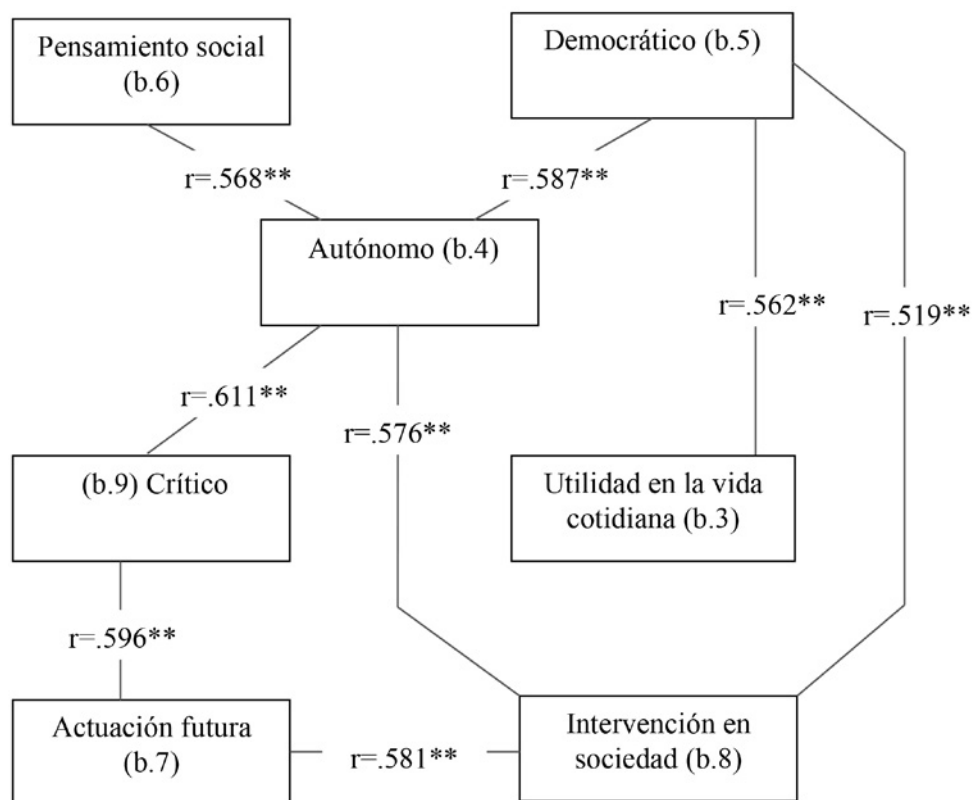


Figura 2. Estructura correlacional «crítica e intervención social»

Coincidiendo con los ítems del componente 1 «crítica e intervención social» (figura 2) y del componente 2 «aceptación del no consenso» (figura 3) de los bloques B (b .2-b .12) y E, estos representan respectivamente el 35,729 % y el 15,523 % de la varianza. Dichos ítems se analizan conjuntamente porque, como ya se dijo anteriormente, el bloque B presenta ítems comunes sobre aspectos metodológicos vinculados a la enseñanza de la ciudadanía y de la memoria. Observando ambas figuras, se comprueba que las relaciones intrabloque destacan sobre las correlaciones interbloque, por lo que existe mayor correlación entre ítems exclusivos de las dimensiones de la memoria (ítems

del bloque E) que entre estos y los aspectos metodológicos compartidos por «*educación ciudadana*» y «*enseñanza de las dimensiones de la memoria*» (ítems del bloque B).

En cuanto a la estructura de la figura 2, todas las correlaciones son de tipo medio, destacando la correlación entre la finalidad de la importancia que se da al *sentido crítico* y al *desarrollo del autoconocimiento y la autonomía*, con un valor de $r = .611$. Esta correlación implica únicamente constructos internos, entendiendo que la actitud crítica se refleja y es reflejo del autoconocimiento y autonomía discente. En cuanto a la segunda correlación mayor que se encuentra en el componente 1 «*crítica e intervención social*» del presente bloque de las dimensiones de la memoria (b.9, b.7, con $r = .596$) se refleja que, según el profesorado, cualquier actuación que implique la posibilidad de ir más allá de la mera reproducción requiere de la construcción de una actitud crítica, entendiendo igualmente que dicha construcción pierde su funcionalidad si no se manifiesta en la acción ciudadana (en este caso, futura).

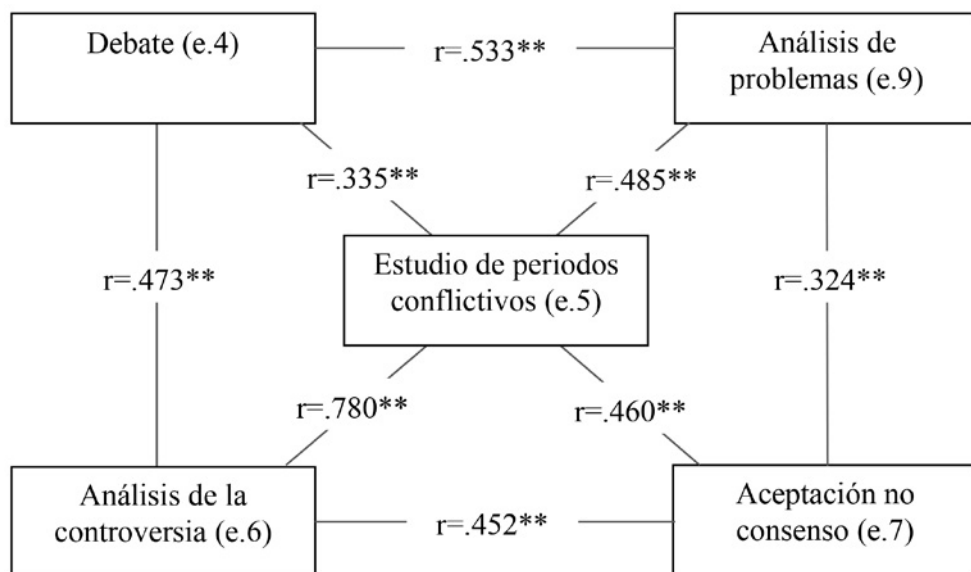


Figura 3. Estructura correlacional «aceptación de no consenso»

Respecto a la estructura de la figura 3, donde se reflejan las correlaciones entre ítems del cuestionario que dan forma al componente 2 «*aceptación del no consenso*», lo primero que destacamos es que, con una varianza del 15,523 %, dicho perfil sobresale frente al «*forzado del consenso*», que presenta una varianza del 6,972 % sin correlaciones destacables respecto al resto de ítems del bloque. Esto último es coherente en cuanto a nuestro posiciona-

miento sobre la educación de ciudadanos mediante el análisis de la memoria, donde forzar el consenso es completamente incoherente con dicha educación; sin embargo, aceptar que pueda no existir consenso es inherente a la propia naturaleza del debate en base a problemas y conflictos históricos y de la actualidad. Profundizando en las correlaciones más destacadas del mencionado componente 2, destacamos las que se dan entre el *deber de estudiar los periodos más conflictivos de la historia de un país* y el de *analizar aspectos controvertidos y conflictivos* (.780), seguido, de lejos, por la que existe entre el *reconocimiento del debate como estrategia de construcción de lo social* y el *deber de analizar problemas actuales e históricos* (.533). Por tanto, se observa una tendencia a relacionar los problemas históricos con los problemas reales de la actualidad, proceso que consideramos muy enriquecedor en cuanto al tratamiento de la memoria en el aula por parte del profesor.

La importancia que el profesorado da al debate en el desarrollo de las clases justifica la atención que prestamos al bloque F (anexo 3), vinculado con los modelos de compromiso del profesor (Kelly, 1986; Simonneaux, 2007; López Facal, 2011). Así, el 36,6 % de las respuestas válidas fueron «*fomento el debate y no doy mi punto de vista*» (imparcialidad neutral), mientras que en el 63,4 % marcaba «*fomento el debate y doy mi punto de vista*» (imparcialidad comprometida), como se muestra en el Gráfico 1.

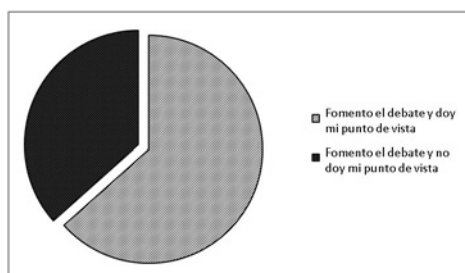


Gráfico 1. Compromiso del profesor

Estos modelos de compromiso docente pueden ir acompañados de los patrones de orientación del debate indicados por Pineda (2012), de los cuales destacamos: «*discurso de la demanda*» (basado en la repetición de instrucciones), «*discurso de la explicación*» (basado en la aportación de informaciones) y «*discurso deconstructor*» (basado en el cuestionamiento y la reflexión); sin embargo, el instrumento no está diseñado para llegar a tal grado de concreción.

Profundizando en el análisis del bloque E a través del análisis de las palabras clave obtenidas en el bloque I, debemos destacar que de las 145 palabras que definen la inclusión de la memoria en la enseñanza de las

Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 23 docentes hacen referencia a la *utilidad*, 2 a la *inutilidad*, 12 a la *aceptación*, 5 al *rechazo*, y, finalmente, 15 a aspectos positivos como *consciencia* o *justicia* y 3 a aspectos negativos como la *lejanía*. Todo ello confirma que un sector importante del profesorado encuestado destaca los aspectos positivos de la inclusión de la memoria en la educación ciudadana.

CONCLUSIONES Y LIMITACIONES DE ESTE ESTUDIO

La presente investigación, siguiendo la caracterización de los modelos didácticos que se establece en el Proyecto IRES (Porlán y Rivero, 1998; García Pérez y Porlán, 2000; Estepa-Giménez, 2011), nos permite establecer dos modelos de profesor de Ciencias Sociales en relación con la educación ciudadana respecto a los tres elementos del currículum analizados (finalidades, contenidos y metodología). No obstante, cabe indicar que encontramos tres limitaciones relevantes en este estudio: el uso del cuestionario, donde las respuestas cerradas pueden llevar al encuestado a señalar lo que piensa que el investigador quiere leer, algo que se ha intentado paliar con las preguntas de respuesta abierta de los bloques G a I; se refiere únicamente al profesorado de Huelva y provincia que ha aceptado participar en la encuesta, aunque los resultados se han contrastado con otras investigaciones tanto nacionales como internacionales; y, por último, no permite profundizar en los aspectos analizados. Sin embargo, nos ha posibilitado seleccionar un caso al que hemos entrevistado y observado en el aula de cara a poder conocer en profundidad sus concepciones y su práctica.

Nuestra investigación converge con las conclusiones del estudio de Pagés y Santisteban (2010) en el que se indica que la educación ciudadana en la praxis real no parece que sea la ocupación o preocupación del profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, ya que este profesorado no acepta tener su disciplina instrumentalizada para fines socializadores, moralizantes o de educación ciudadana (Loeffel, 2009). A esto se suma la importancia relativamente baja que el profesorado da a la transformación de la realidad, lo cual puede explicarse porque nos encontramos con un sistema escolar del que se espera que dé respuestas a los problemas reales, pero que se muestra ajeno a los mismos (García Pérez, 2009).

Respecto a la metodología didáctica, destaca la imparcialidad comprometida. Por otro lado, en lo referente a las dimensiones de la memoria, los resultados muestran la importancia de la crítica e intervención social, y de la aceptación del no consenso; siendo este resultado un punto favorable al tratamiento crítico de asuntos relacionados con el imperia-

lismo (como el caso histórico de Japón), el Holocausto nazi, la Guerra Civil española, regímenes totalitarios comunistas o el propio proceso de Transición democrática en España. Sin embargo, aunque el 63,4 % del profesorado encuestado afirma situarse en el modelo de imparcialidad comprometida, el contraste de análisis interbloque (Likert y palabras clave) indica que solo el 10,576 % del profesorado encuestado ofrece informaciones coherentes en relación con la importancia del compromiso discente; siendo la distancia entre compromiso docente y discente un obstáculo para educar ciudadanos verdaderamente implicados con el cambio y la mejora social.

Se observa, pues, una sensibilidad hacia la intervención social y la crítica, aunque no hacia la transformación de la realidad, lo que supone la asunción de un modelo de escuela que, en la práctica, desemboca en una concepción tradicional de la enseñanza con matices participativos limitados. Además, algunos aspectos del perfil mayoritario del profesorado encuestado suponen la existencia de divergencias muy significativas entre el pensamiento y la praxis, lo cual podría estar influyendo en la construcción de la actitud democrática del alumnado. Este hecho puede ser el reflejo de la existencia de una tradición disciplinar donde las experiencias en las cuales el alumnado asume el rol de ciudadano participativo es minoritaria (García Pérez y De Alba, 2009). Por otro lado, la lógica disciplinar dificulta la comprensión de los problemas sociales y ciudadanos en toda su complejidad, lo que influye negativamente a la hora de educar ciudadanos implicados con la mejora social (Estepa-Giménez, 2012).

Ayudándonos del contraste entre el análisis de la escala Likert y los bloques de respuesta abierta (palabras claves), el estudio permite caracterizar un modelo de profesor minoritario que, en relación con las finalidades, destaca por fomentar el compromiso discente, siendo imprescindible la atención a la relación de los estudiantes con su entorno en el espacio y en el tiempo; respecto a los contenidos, incide en la necesidad de implementar la educación ciudadana en las clases de Historia; y, en cuanto al papel de las dimensiones de la memoria, se caracteriza por la importancia de la inclusión de aspectos conflictivos y de metodologías deliberativas para la construcción del pensamiento social.

Se trata, por tanto, de un perfil de profesorado en el que se observan algunos de los rasgos profesionales deseables del docente señalados por Estepa-Giménez (2011, 2012): crítico, comprometido y que asume su papel como educador. Esto es, que entiende que la escuela debe potenciar su carácter emancipatorio, para lo cual el profesorado de Ciencias Sociales debe asegurar una democracia deliberativa y participativa en el aula (Sawayanagi, 1978), de manera que implique una potenciación del

cambio y de la mejora social. El papel del docente es fundamental en este modelo ya que, como muestra la investigación de Ros, Goikoetxea, Garín y Lekue (2012), el compromiso influye profundamente en la implicación del alumnado de secundaria. Sin embargo, como hemos podido apreciar a lo largo de este trabajo, existe un modelo predominante en el que la transformación de la sociedad tiene un papel secundario, lo que implica que el tratamiento que se le da a la educación ciudadana y las dimensiones de la memoria en las aulas no están enfocados hacia la emancipación del futuro ciudadano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abe, S. (2006). *Hacia una nación hermosa*. Tokio: Bungeishunjū [安倍晋三。美しい国へ。東京:文藝春秋。[En japonés].
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de Investigación Educativa*. Barcelona: CEAC.
- Bromme, R. (1988). Conocimientos profesionales de los profesores. *Enseñanza de las Ciencias*, 6(1), 19-29.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (1998). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Cuesta, R. (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. *Con-ciencia Social*, 15, 15-30
- Delgado-Algarra, E. J. y Estepa-Giménez, J. (2014). El Patrimonio como huella de la memoria histórica: análisis didáctico de dos monumentos en España y Japón. *Clio: History and History Teaching*, 40.
- Delgado-Algarra, E. J. y Estepa-Giménez, J. (2016). Ciudadanía y memoria histórica en la enseñanza de la historia: análisis de la metodología didáctica en un estudio de caso en ESO. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 521-534. DOI: 10.6018/rie.34.2.224891.
- Estepa-Giménez, J. (2011) Entre la práctica reflexiva y la investigación educativa. Hacia un nuevo perfil profesional. En J. Vallés, D. Álvarez y R. Rickecmann (Eds.), *L'activitat docent: intervenció, innovació, investigació* (pp. 335-344). Girona: Documenta Universitaria.
- Estepa-Giménez, J. (2012) La formación del profesorado para enseñar la participación en el Grado y en el Máster. Una alternativa basada en los problemas prácticos profesionales. En N. De Alba, F. F. García Pérez y A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 211-220). Sevilla: Díada Editora.
- Estepa-Giménez, J., Ávila, R. M. & Ferreras, M. (2008). Primary and Secondary Teachers Conceptions about Heritage and Heritage Education: a Comparative Analysis. *Teaching and Teacher Education*, 24, 2095-2107.
- Estepa-Giménez, J., Ferreras, M., López Cruz, I. y Morón, H. (2011). Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas. *Revista de Educación*, 355, 573-588.
- Estepa-Giménez, J. y Delgado Algarra, E. J. (2015). *Educación para la Ciudadanía y memoria histórica*. En B. Borghi, F. F. García Pérez y O. Moreno (Eds.), *Novi Cives Cittadini dall'infanzia in poi* (pp. 126-136). Bolonia: Pàtron Editore.
- García Pérez, F. F. (2009). Educar para la participación ciudadana: Un reto para la escuela del siglo XXI. *Investigación en la Escuela*, 68, 5-10.
- García Pérez, F. F. y De Alba, N. (2009). Educar para la participación ciudadana. Análisis de las dificultades del profesorado a partir de la experiencia del programa «Parlamento Joven». En R. M. Ávila, B. Borghi e I. Mattozzi (Eds.), *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la «Estrategia de Lisboa»* (pp. 512-522). Bologna: Pàtron Editore.
- García Pérez, F. F. y Porlán, R. (2000). El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar). *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 205. Recuperado de <https://goo.gl/RYwkmq>

- Hoaglin, D. C., Mosteller, F. & Tukey, J. W. (1991). *Fundamentals of Exploratory Analysis of Variance*. New York: Wiley.
- Ienaga, S. (2001). *Japan's Past, Japan's Future: One Historian's Odyssey (Asian Voices)*. United States of America: Rowman & Littlefield.
- Jiménez Pérez, R., Cuenca, J. M. & Ferreras, M. (2010). Heritage education: Exploring the conceptions of teachers and administrators from the perspective of experimental and social science teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1319-1331.
- Kelly, T. (1986). Discussing controversial issues: Four perspectives on the teacher's role. *Theory and Research in Social Education*, 14, 113-138.
- Loeffel, L. (2009). *Enseigner la démocratie: Nouveaux enjeux, nouveaux défis*. París: Armand Colin.
- López Facal, R. (2011). Aprender de los conflictos. *Iber*, 69, 5-7.
- Mainer, J. (2010). *Memoria, historia y didáctica crítica. Los deberes de la educación histórica; por una historia con memoria*. XV Congreso Colombiano de Historia, Bogotá, 26-30 julio.
- Mccrary, N. (2002). Investigating the Use of Narrative in Affective Learning on issues of Social Justice. *Theory and Research in Social Education*, 30(2), 255-273.
- McKernan, J. (1999). *Investigación - acción y currículum*. Morata: Madrid.
- Pagés, J. y Oller, M. (2007). Las representaciones sociales del derecho, la justicia y la ley de un grupo de adolescentes catalanes de 4.º de ESO. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 3-19.
- Pagés J. y Santisteban, A. (2010). La educación para la ciudadanía en la Enseñanza de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia. *Iber*, 64, 8-18.
- Pineda, J. A. (2012). *El conflicto y la convivencia. Experimentación en un ámbito de investigación escolar y análisis del desarrollo profesional docente*. [Tesis doctoral]. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada
- Ros, I., Goikoetxea, J., Garín, J. y Lekue, P. (2012). Implicación del alumnado en la escuela: diferencias interindividuales e intercentros. *Revista de Psicodidáctica*, 2(17), 291-307.
- Santisteban, A. (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. En M. I. Vera y D. Pérez Pérez (Coords.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- Sawayanagi, M. (1978). Nación y educación. En *colección completa de Masatarô Sawayanagi*. Tokyo: Kokudo-sha [沢柳政太郎1978年。国家と教育。沢柳政太郎全集〈第3巻〉。東京：国土社。[En japonés].
- Simonneaux, L. (2007). Argumentation in socio - scientific contexts. In S. Erduran & M. P. Jiménez Aleixandre (Eds.), *Argumentation in science education: Perspectives from classroom-based research*. United Kingdom: Springer.
- Tutiaux-Guillon, N. (2003). L'Histoire enseignée entre coutume disciplinaire et la formation de la conscience historique. En N. Tutiaux-Guillon (Ed.), *Identités, mémoires, conscience historique*. Saint Etienne: Université de Saint Etienne.
- Trafford, B. (2008). Democratic schools: Towards a definition. In J. Arthur, I. Davies & C. Hahn (Eds.), *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. London: SAGE.

- Valls, R. (2007). La Guerra Civil Española y la dictadura franquista: Las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 61-73.
- Vázquez-Bernal, B. y Aguaded, S. (2001). La percepción de los alumnos de Secundaria de la contaminación: comparación entre un ambiente rural y otro urbano. En M. Martín Sánchez y J. G. Morcillo Ortega (Eds.), *Reflexiones sobre la Didáctica de las Ciencias Experimentales* (pp. 517-525). Madrid: Universidad Complutense.
- Yeager, E. & Humphries, E. K. (2011). A Social Studies teacher's sense making of controversial issues discussions of race in a predominantly white, rural high school classroom. *Theory and Research in Social Education*, 39(1), 92-134.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Emilio José Delgado-Algarra. Doctor de Universidad en Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas. Sus principales líneas de investigación son: didáctica de la historia, memoria y educación ciudadana; investigación acción; educación japonesa.

Jesús Estepa-Giménez. Catedrático de Universidad de Didáctica de las Ciencias Sociales. Sus principales líneas de investigación son: formación inicial y desarrollo profesional del profesorado de ciencias sociales; educación patrimonial; didáctica de la historia, memoria y educación ciudadana.

Dirección de los autores: Emilio José Delgado-Algarra
Departamento de Didácticas Integradas
Facultad de Ciencias de la Educación
Avda, Tres de Marzo, s/n
21071 Huelva
E-mail: emilio.delgado@ddcc.uhu.es

Jesús Estepa-Giménez
Departamento de Didácticas Integradas
Facultad de Ciencias de la Educación
Avda, Tres de Marzo, s/n
21071 Huelva
E-mail: jestepa@uhu.es

Fecha Recepción del Artículo: 28. Febrero. 2014
Fecha modificación Artículo: 13. Abril. 2014
Fecha Aceptación del Artículo: 09. Junio. 2014
Fecha Revisión para Publicación: 08. Marzo. 2017