

REFERENCIA: Monteagudo-Fernández, J., & García-Costa, M.D. (2020). Metodología y evaluación en las asignaturas de Ciencias Sociales en niveles preuniversitarios. Recuerdo y opinión del profesorado en formación. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(1). Enlace web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos> - Consultada en fecha (dd-mm-aaaa)

**METODOLOGÍA Y EVALUACIÓN EN LAS ASIGNATURAS DE  
CIENCIAS SOCIALES EN NIVELES PREUNIVERSITARIOS.  
RECUERDO Y OPINIÓN DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN<sup>1</sup>  
METHODOLOGY AND ASSESSMENT IN THE SUBJECTS OF SOCIAL  
SCIENCES IN PRE-UNIVERSITY LEVELS. MEMORIES AND OPINIONS OF  
TEACHERS IN TRAINING**

**José Monteagudo-Fernández**

[jose.monteagudo@um.es](mailto:jose.monteagudo@um.es)

**María Dolores García-Costa**

[mariadolores.garciac@um.es](mailto:mariadolores.garciac@um.es)

Facultad de Educación. Universidad de Murcia (España)

Recibido: 06/04/2020

Aceptado: 20/07/2020

**Resumen:**

El objetivo de este trabajo es conocer los recuerdos y concepciones de los futuros docentes para identificar errores pedagógicos relativos a la metodología y a la evaluación, evitando una repetición futura. Para ello se administró un cuestionario de ideas previas a 228 estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Murcia. Los resultados muestran que, en las diferentes asignaturas de ciencias sociales en los niveles preuniversitarios, sigue imperando la enseñanza tradicional, centrada en lecciones magistrales y exámenes como principal herramienta de evaluación. De ello se desprende la necesidad de seguir mejorando la formación inicial y permanente del profesorado en el ámbito de las ciencias sociales, haciendo hincapié en la innovación desde un punto de vista metodológico.

**Palabras clave:** Evaluación, metodología, formación del profesorado, ciencias sociales.

---

<sup>1</sup> Este trabajo es resultado de los proyectos de investigación: "Conceptos metodológicos y métodos activos de aprendizaje para la mejora de las competencias docentes del profesorado" (PGC2018-094491-B-C33), subvencionado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades; "Competencias docentes y métodos activos de aprendizaje. Una investigación evaluativa con el profesorado en formación de ciencias sociales" (20638/JLI/18), financiado por la Fundación Séneca. Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia.

## Abstract

The objective of this paper is to know future teachers' memories and conceptions about methodology and assessment. We try to identify pedagogical mistakes and avoiding its future repetition. For this, a questionnaire of previous ideas was administered to 228 students of the Primary Education Degree of the University of Murcia. The results show that traditional teaching continues to prevail in the different social science subjects at the pre-university levels, focusing on master classes and exams as the main assessment tool. It is necessary to continue improving the initial and permanent teacher training in social sciences, emphasizing innovation from a methodological point of view.

**Key words:** Assessment, methodology, teacher training, social sciences.

## 1. Introducción

El profesorado, su metodología de enseñanza y la evaluación que desarrolla en las aulas suponen un pilar básico en el mundo educativo. Esta realidad es aún más importante si cabe en el profesorado en formación, ya que será quien protagonice la labor del magisterio en los años venideros. Es esta la razón por lo que resulta trascendental conocer, de primera mano, las opiniones del profesorado en formación, quien, según Hernández (2010), posee unas ideas sobre el quehacer escolar muy relacionadas con su experiencia como alumnos. Por tanto, sus concepciones sobre la realidad escolar dan memoria de las prácticas metodológicas y evaluativas mantenidas en el momento en que ocupaban el lugar de alumnos en niveles obligatorios y que, probablemente, se postulaban como dominantes. A resultas, no es de extrañar que Pozo (2006) se preguntase si, a pesar de las continuas novedades educativas, las escuelas cambian realmente y si se aprende de forma distinta a la de hace decenios, ya que, en su opinión, la teoría va muy por delante de los auténticos cambios que se han producido en las aulas, donde en muchas ocasiones sigue vigente el paradigma conductista, que en el ámbito de las ciencias sociales supone una enseñanza magistocéntrica que pivota sobre el recuerdo de contenidos conceptuales evaluados a través de exámenes escritos y que tiene como principal medio didáctico el libro de texto (Merchán, 2005, 2007 y 2009b; Domínguez, 2015).

Martínez et al. (2009) señalaron que en muchos casos el profesorado se siente seguro reproduciendo un método de enseñanza que ya ha vivido y que piensa ha funcionado con él. De esta manera, si se interioriza y se aprende aquello que se vive, es decir, si la formación recibida se ha basado en una metodología tradicional, es difícil que el futuro enseñante no repita los mismos esquemas (Santos, 1993). Por lo tanto, si se quieren cambiar las prácticas escolares de enseñar y aprender es necesario, sobre todo, cambiar las mentes y las concepciones del profesorado, quien alberga unos pensamientos que son herencia cultural, tradiciones asumidas y no cuestionadas sobre lo que es aprender y enseñar, opiniones que rigen las prácticas diarias y son un verdadero currículo oculto que guía la práctica educativa (Bélair, 2000). Por ello es esencial su conocimiento. Los resultados pueden ayudar a los docentes en formación a valorar su papel como agentes históricos y la influencia que, en múltiples ocasiones sin darse cuenta, origina un maestro en sus alumnos, sus concepciones e ideas, y el alcance que estas van a tener a lo largo de su vida y en su posible desempeño profesional, además de identificarse con un potente motor de cambio pedagógico y renovación.

Como muy bien apuntaban Alfageme et al. (2014), la formación inicial del futuro profesorado es esencial para hacerle cambiar su concepción del mundo educativo, ayudándole a pasar de la mirada del estudiante a la del profesor. En esta dirección, estos mismos autores volvían a señalar la necesidad de identificar las creencias erróneas u obsoletas que el profesorado en formación

arrastra de experiencias educativas anteriores, para formar un cuerpo docente con unos correctos conocimientos de "los principios educativos y las prácticas docentes que actualmente se vinculan a una enseñanza efectiva y de calidad" (Alfageme et al. 2014, pág. 302).

En este sentido, si las experiencias vitales del profesorado en formación conforman las concepciones que este tenga sobre el ámbito educativo es porque permanecen en su memoria. De ahí que para este estudio también se estimulara el recuerdo del futuro profesorado a través de la indagación sobre cómo eran sus clases de ciencias sociales en etapas educativas anteriores a la universitaria. Rodríguez et al. (2015) expresaron que el recuerdo puede ser una fuente de investigación educativa de primer orden, pero no como simple dato estadístico, sino como elemento necesario para analizar las metodologías docentes y su repercusión en la formación de los estudiantes. De este modo, el elemento del recuerdo nos ayudará a conocer lo que ocurre en las aulas de ciencias sociales a través de la experiencia en la formación previa recibida por los futuros docentes, pero no enjuiciar tales sucesos, siguiendo las recomendaciones de Merchán (2009a).

A pesar de centrarnos en las opiniones del profesorado en formación, en el presente trabajo empleamos los vocablos opiniones, concepciones e ideas indistintamente. Seguimos, de esta manera, la línea trazada en buena parte de la bibliografía de referencia de esta temática, en la que se habla, también de forma indiferenciada (en tanto que, pese a que las investigaciones también suelen estar centradas en una de las variables, también suelen tener presencia el resto de las citadas), de concepciones (caso de Evans, 1989; o Reis-Jorge, 2007), pensamiento (Guimerá, 1991), e incluso conocimientos (Bromme, 1988) del profesorado.

Concepciones y recuerdos del profesorado en formación sobre metodología y evaluación porque, en el caso de la metodología, existen evidencias de que las nociones de los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje influyen fuertemente en cómo ellos enseñan y lo que los estudiantes aprenden (Vergara, 2011; Brown, 2004; Calderhead, 1996; Pajares, 1992; Thompson, 1992).

En lo que a la evaluación se refiere, Álvarez (1985) señalaba que el profesor asume una concepción educativa del aprendizaje que tiene consecuencias directas en la evaluación, así la selección de métodos o técnicas de evaluación se basa en dichas concepciones personales. Por tanto, la evaluación se ha configurado como un elemento significativo de la acción didáctica que afecta al resto de componentes, con el objetivo de constatar su aplicación, desarrollo y resultados, pero también con la finalidad de mejorarlos. En este sentido, Cappelletti (2004) indicaba que la evaluación es una dimensión importante del campo educativo, cuyas implicaciones afectan a la institución educativa en su totalidad, por lo que tenemos que dedicarle mucha más atención, sobre todo en lo que atañe a sus repercusiones en el alumnado.

## 2. Método

### *Objetivos*

El objetivo principal de la investigación ha sido el de conocer los recuerdos y concepciones del profesorado en formación sobre metodología y evaluación en ciencias sociales durante su paso por la educación obligatoria. Para ello se plantearon, como objetivos específicos, los siguientes:

1. Identificar los recuerdos de los futuros docentes sobre sus clases de ciencias sociales en niveles preuniversitarios respecto a la metodología y la evaluación implementadas por su profesorado.
2. Averiguar las concepciones de los futuros enseñantes sobre cuestiones relacionadas con la metodología didáctica y la evaluación.

3. Analizar dichas concepciones y recuerdos a fin de intentar conocer la realidad de las aulas de Ciencias Sociales en la enseñanza obligatoria.

#### *Diseño de la investigación*

Consideramos esta investigación de tipo descriptivo (Salkind, 1999), ya que se ha buscado conocer una realidad para luego obtener modelos explicativos que nos ayuden a mejorar la formación de los futuros docentes. Concretamente se trata de un estudio tipo encuesta en el que recogemos datos de un grupo relativamente amplio donde interesan más las variables que describen dicho grupo que a los individuos (Labarca, 2001).

Se ha asumido la combinación de elementos cualitativos y cuantitativos en el diseño de la citada encuesta, pues en indagaciones en ciencias sociales es una forma adecuada para profundizar en los fenómenos educativos (Everston y Green, 1989). De esta forma, con la suma de datos numéricos y textuales podremos alcanzar una mayor comprensión del problema, enriqueciendo y ampliando el conocimiento que surja durante el desarrollo del estudio, generando propuestas y estrategias de acción.

Desde un punto de vista temporal, se trata de un estudio longitudinal de tendencia (trend), pues buscamos identificar y analizar cambios a través del tiempo dentro de la población de estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Murcia (Hernández et al. 2010).

#### *Muestra*

La población objeto de estudio ha sido el alumnado que cursaba la asignatura "Metodología didáctica para la enseñanza de las Ciencias Sociales" del tercer curso del Grado de Educación Primaria en la Universidad de Murcia (España). La selección de la muestra se realizó a través de un muestreo de tipo no probabilístico por conveniencia, ya que los grupos de participantes fueron seleccionados en función de los docentes implicados en el estudio. Se obtuvo información de siete grupos de los cuarenta y nueve posibles, lo que supone más del 14% de la población. Finalmente, se contó con la participación de 228 estudiantes durante los cursos académicos 2011/2012 a 2017/2018.

#### *Instrumentos para la obtención de información*

La información para dar respuesta al propósito general de este trabajo se ha recogido mediante un cuestionario de ideas previas a modo de evaluación inicial al comienzo de la citada asignatura con un total de ocho preguntas, en una combinación de cuestiones cerradas (dicotómicas, de lección múltiple y de estimación) y abiertas, elaborado por los autores siguiendo las indicaciones de Monje (2011). Dado el objetivo, características y extensión del cuestionario, su validación corrió a cargo de cuatro expertos en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Murcia. El alumnado respondió las preguntas en una sesión de clase, garantizándole la confidencialidad y el anonimato.

#### *Procedimiento para el tratamiento de la información*

Debido a la naturaleza del instrumento de recogida de información, las técnicas de análisis fueron de cariz cuantitativo para las preguntas cerradas, y cualitativo para las preguntas abiertas. En el primer caso, las respuestas se codificaron a través del paquete estadístico PSPP, una herramienta desarrollada como un proyecto de software libre que permite la creación de

una matriz de datos y su posterior análisis. Dadas las características del estudio, nos centramos en una estadística descriptiva con el fin de presentar la información de forma organizada y resumida (Navarro et al. 2017). También se realizó un análisis bivariado mediante tablas de contingencia para intentar hallar relaciones significativas entre variables. En el caso de las respuestas abiertas, para estas se utilizó el programa ATLAS.ti (versión 8) para el análisis cualitativo de los datos, siguiendo el planteamiento de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss a través de un diseño sistemático, muy útil para comprender procesos educativos, ya que identifica a los conceptos implicados y la secuencia de acciones e interacciones de los participantes involucrados (Hernández et al. 2010).

### 3. Resultados

La primera pregunta del cuestionario de ideas previas se dirigía a explicitar qué entendía el profesorado en formación por metodología didáctica. La gran cantidad de información hallada nos llevó a realizar primeramente una nube de palabras para explorar y obtener una primera visión del contenido e identificar así los conceptos más repetidos en las 228 respuestas (Figura 1). Como puede observarse, las palabras más redundantes fueron las de "forma" (66), "enseñar" (61), "métodos" (46), "enseñanza" (42), "contenidos" (42), "manera" (38), "estrategia", o "docente" (37 cada una). A partir de esta cuantificación inicial, la estrategia de codificación fue deductiva, es decir, se creó una lista inicial de códigos que se querían identificar, marcados por los conceptos más repetidos.



Figura 1. Representación de los conceptos más repetidos en las respuestas del profesorado en formación sobre lo que entendía por metodología didáctica. Fuente: Elaboración propia.

Nuestra interpretación de los datos aflorados nos hizo aunar varios de estos conceptos en un único código por entender que hacían referencia a la misma realidad. En este sentido, los códigos fueron los de Métodos/estrategias, Conocimientos/contenidos, Enseñar/impartir, Material, Clase, Profesor y Alumnos. Para describir e ilustrar gráficamente las relaciones que existen entre códigos y citas se creó una red semántica que hubo de dividirse en dos debido a su extensión para poder facilitar la lectura (Figuras 2 y 3). Dicha red también resulta útil para guiar la formulación de teorías y conclusiones.

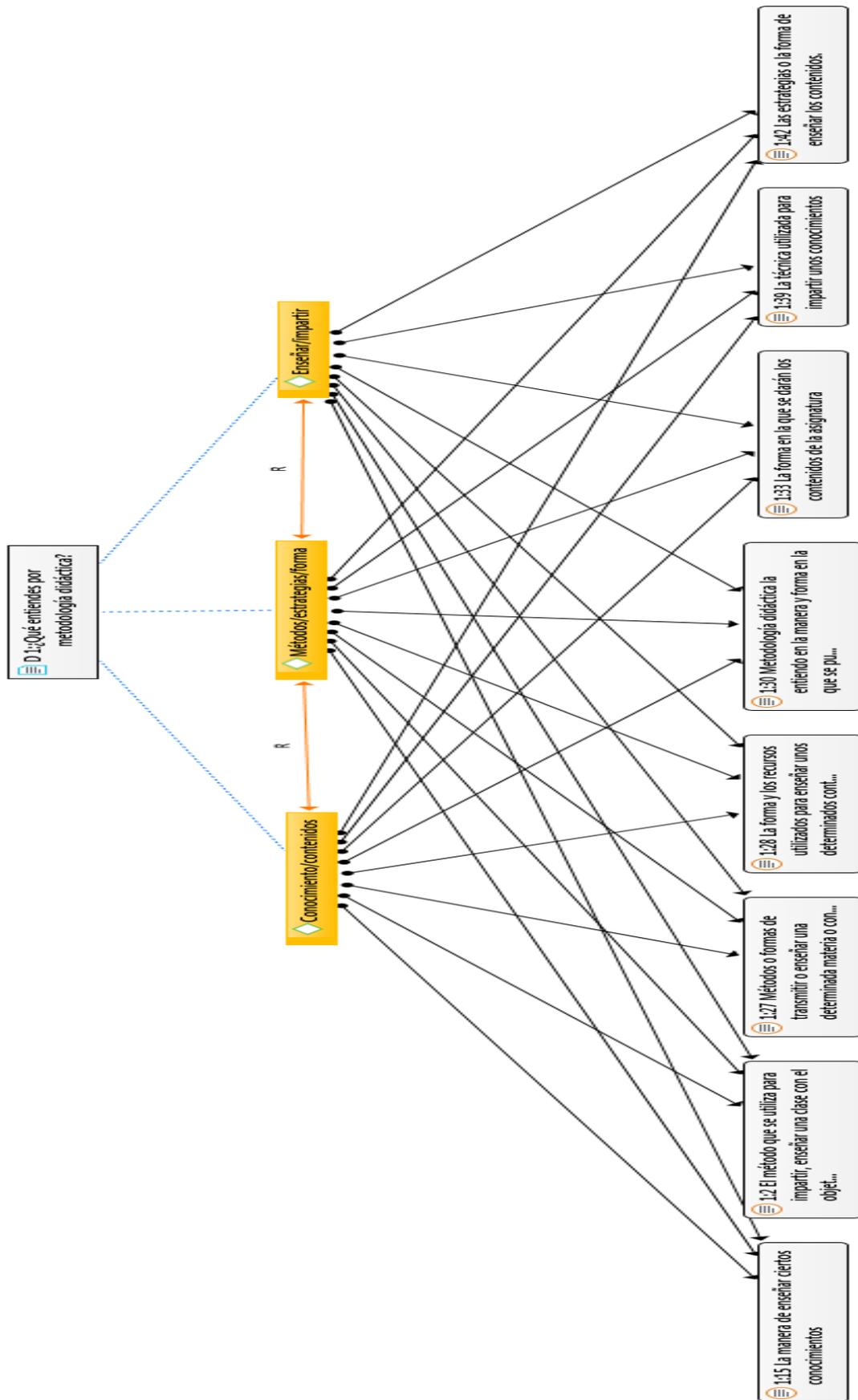


Figura 2. Red semántica (1) de la concepción sobre "Metodología didáctica" según los significados transmitidos por el profesorado en formación. Fuente: Elaboración propia.

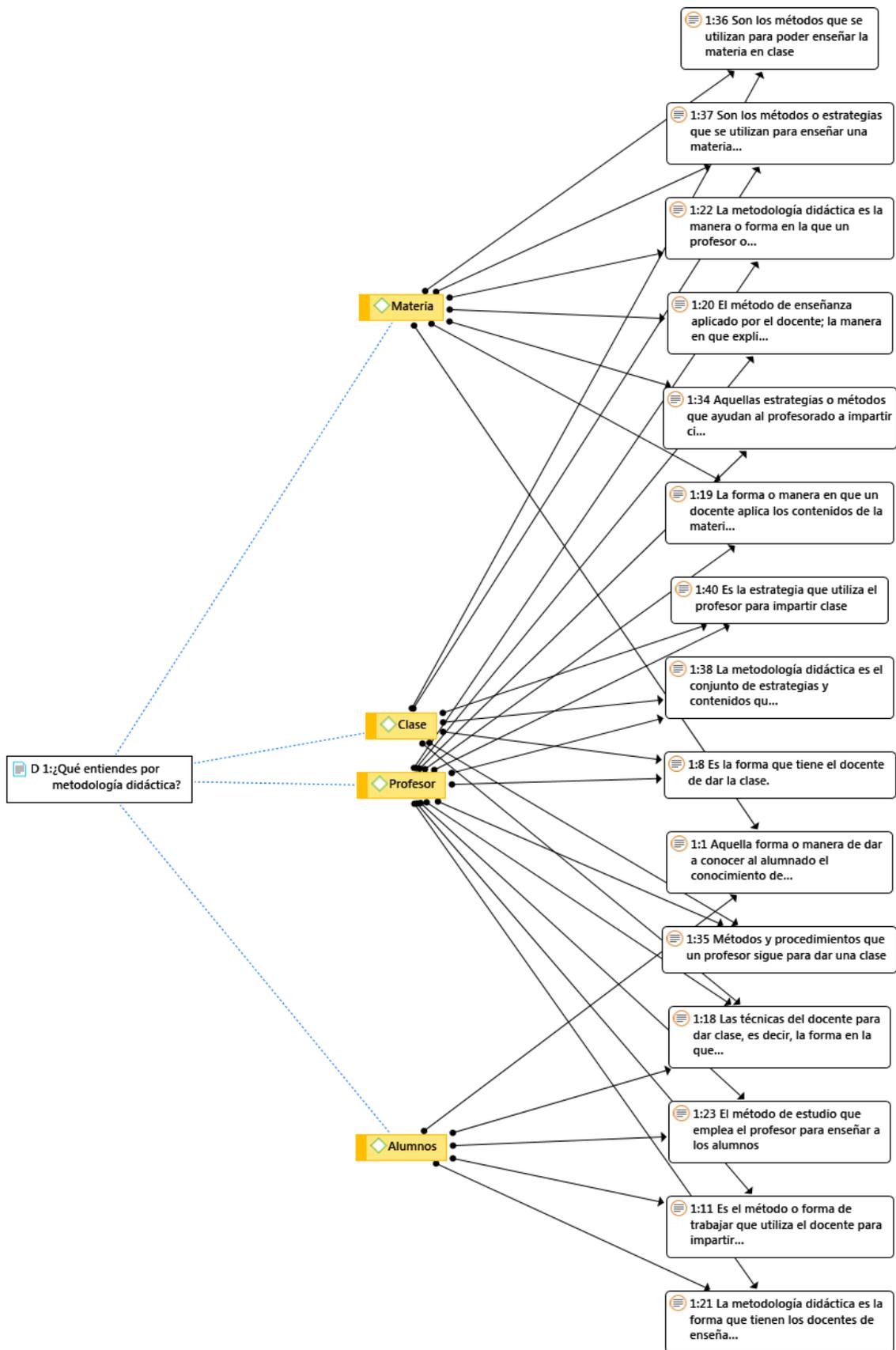


Figura 3. Red semántica (2) de la concepción sobre "Metodología didáctica" según los significados transmitidos por el profesorado en formación. Fuente: Elaboración propia.

Algunas de las citas relacionadas con esta primera pregunta se reproducen a continuación:

2. El método que se utiliza para impartir, enseñar una clase con el objetivo de conseguir unos contenidos y unos objetivos.
5. Métodos que utiliza el profesor a la hora de enseñar.
8. Los métodos y estrategias que utiliza el profesor para enseñar a sus alumnos una asignatura determinada.
14. Es la forma que tiene el docente de dar la clase.
37. Es el método o forma de trabajar que utiliza el docente para impartir unos contenidos a sus alumnos.

La segunda pregunta del cuestionario pretendía que el alumnado definiera el concepto de clase magistral. Al igual que ocurrió con la primera pregunta, la gran cantidad de información proporcionada nos obligó a realizar primeramente una nube de palabras para identificar los conceptos más repetidos en las 228 respuestas (Figura 4).



Figura 4. Representación de los conceptos más repetidos en las respuestas del profesorado en formación sobre lo que entendía por clase magistral. Fuente: Elaboración propia.

Como se comprueba, las palabras más repetidas fueron las de "clase" (169), "profesor" (123), "alumnos" (62), "docente" (42), "conocimientos" (34), "contenidos" (30), "materia" (29), "teórica", o "alumnado" (20). Junto a ellas aparecieron otras que, aunque menos numerosas, llamaron la atención al estar relacionadas con estudios previos sobre el desarrollo de las sesiones en las asignaturas de ciencias sociales en la escolaridad obligatoria, tales como "explica" (19), "habla" (18), "expone" (17), "imparte" (16), "libro" (15), "tradicional" (14), "protagonista", "experto", "único" (12 cada una), "pasiva" (9), o "interacción" (9). Además, surgieron otra serie de palabras, como "solo" (19), o monosílabos tales como "no" (31), o "sin" (28), que también resultaron sugestivas.

Algunas de las respuestas del alumnado fueron las siguientes:

1. La clase es la que el docente hace una ponencia y el alumnado escucha o no participa en la misma. Típica de modelos tradicionales de enseñanza.
3. Cuando el profesor expone sus conocimientos, sin importarle si los alumnos comprenden la materia y de hacerla más dinámica.
8. Una clase es la que el profesor habla sobre la materia que debe impartir, y el alumno escucha sin participar activamente.



9. Se trata de una clase donde los alumnos no participan activamente sino que se dedican a escuchar lo que el profesor enseña. En definitiva, el profesor es el mero transmisor de los conocimientos.

11. Es la empleada por cierto tipo de docentes en la cual se rigen por el libro de texto y exigen un aprendizaje memorístico.

14. Es aquella clase en la que el docente sigue el libro al pie de la letra. Es decir, llega a clase, abre el libro y lo sigue. No usa otro recurso que no sea el libro de texto.

21. Es aquella en la que los contenidos son impartidos de forma tradicional donde prima el uso de un único recurso, normalmente el libro de texto, y cuya comunicación es unidireccional, el protagonista es el maestro y los alumnos son simples oyentes.

72. Consiste en una clase donde el protagonista es el profesor, el cual actúa de emisor activo permanente durante toda la clase.

93. La clase en la que solo explica y tiene el papel protagonista el profesor.

119. Una clase teórica en la que el profesor es el protagonista de la acción y los alumnos se muestran pasivos.

140. Tipo de enseñanza donde es el profesor el único que participa, encontrándose los alumnos de una manera pasiva.

La interpretación de las respuestas del alumnado nos llevó a identificar tres elementos principales de una clase magistral sobre los que pivotan otros tantos. Sobre ellos construimos los códigos y subcódigos que agruparon a varios de los conceptos que hacen referencia a la misma realidad. Como se observa en la figura 5, los tres códigos principales son los de "Clase", "Alumnado" y "Profesor". Alrededor de estos se encuentran los subcódigos de "Enseñanza", "Tradicional" o "Teórica" para el caso de "Clase"; "Pasiva", "Participación" y "No" para "Alumnado"; y "Protagonista", "Expone" o "Materia" para los de "Profesor".

La tercera de las preguntas del cuestionario inquiría al alumnado sobre si consideraba adecuada la clase magistral en la enseñanza de las ciencias sociales. Los resultados (Figura 6) no dejan lugar a dudas. El 58% del alumnado opinaba que no es una buena técnica para enseñar y aprender ciencias sociales. Por contra, un 27% consideraba que sí lo es, mientras que el 13% restante creía que, dependiendo de las circunstancias, podría o no serlo.

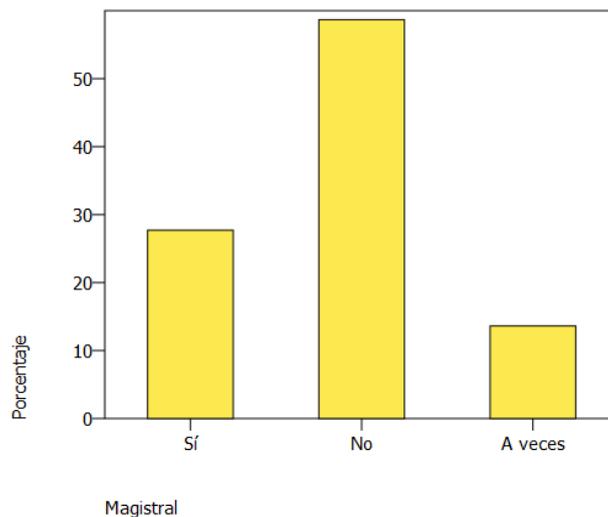


Figura 6. Respuestas del alumnado a la pregunta de si la clase magistral es adecuada para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Fuente: Elaboración propia.

A través de la cuarta de las cuestiones se intentaba conocer si, al margen de la clase magistral, el profesorado de niveles educativos anteriores utilizó otro tipo de método para enseñar ciencias sociales (Figura 7). Nuevamente los resultados son claros en este sentido. Un 61,5% respondió negativamente, frente al 38,5% restante.

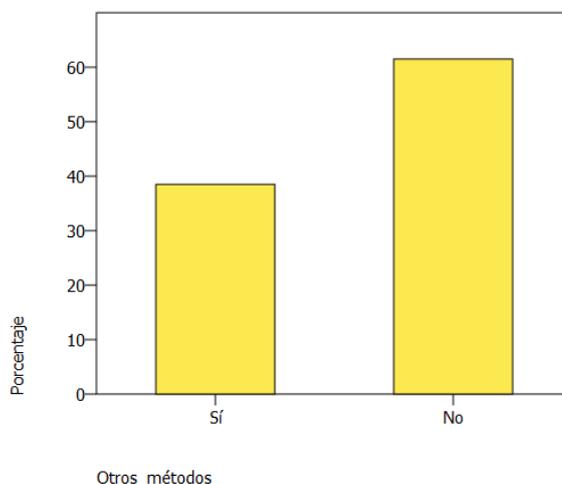


Figura 7. Respuestas del alumnado a la pregunta de si el profesorado de niveles educativos anteriores utilizó otros métodos distintos a la clase magistral para enseñar Ciencias Sociales. Fuente: Elaboración propia.

La siguiente pregunta ahondaba en la misma dirección al pretender conocer los otros métodos, distintos a la lección magistral, que el profesorado de niveles preuniversitarios empleó para la enseñanza de las ciencias sociales. Al respecto, en la tabla 1 puede comprobarse que las respuestas del alumnado auparon a los trabajos grupales, las salidas didácticas y los debates como las otras estrategias más aplicadas en las clases de ciencias sociales. Por el contrario, el uso del Aprendizaje Basado en Problemas, la dramatización o la realización de mesas redondas apenas sí es recordado.

Variable	N
Salidas didácticas	17
Visionado films y documentales	8
Audiovisuales	6
Trabajos grupales	18
Debate	10
Uso TIC	4
ABP	1
Proyectos	3
Dramatización	1
Mesa redonda	1
ABJ	3
Aprendizaje por descubrimiento	2

Tabla 1. Métodos didácticos, distintos a la lección magistral, más utilizados para enseñar ciencias sociales según el recuerdo del alumnado. Fuente: Elaboración propia.

La siguiente cuestión indagaba sobre si el profesorado de anteriores niveles educativos enseñaba la historia como un saber cerrado (Figura 8). Prácticamente tres de cada cuatro alumnos (74,18%) respondió afirmativamente, mientras que un 15,49% lo hizo de manera negativa. El 10,33% restante adujo que a veces, dependiendo del profesor que le hubiese tocado impartir la asignatura en cada curso.

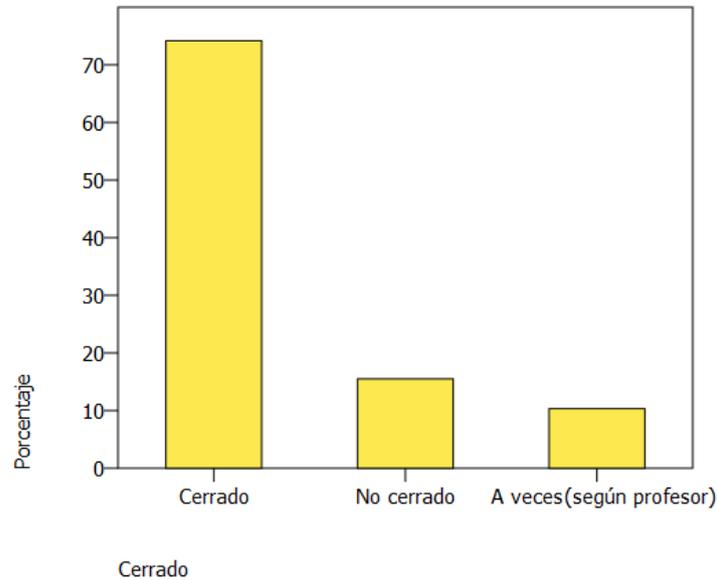


Figura 8. Respuestas del alumnado a la pregunta de si el profesorado de niveles educativos anteriores enseñaba la historia como un saber cerrado. Fuente: Elaboración propia.

La séptima pregunta intentaba conocer el nivel de importancia que el profesorado en formación concede a la evaluación como pieza del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las respuestas (Figura 9) manifestaron claramente que se concedía a la evaluación una relevancia importante (42,10%) o muy importante (47,37%) en el proceso educativo, frente a un 10,53% que le otorga escaso valor.

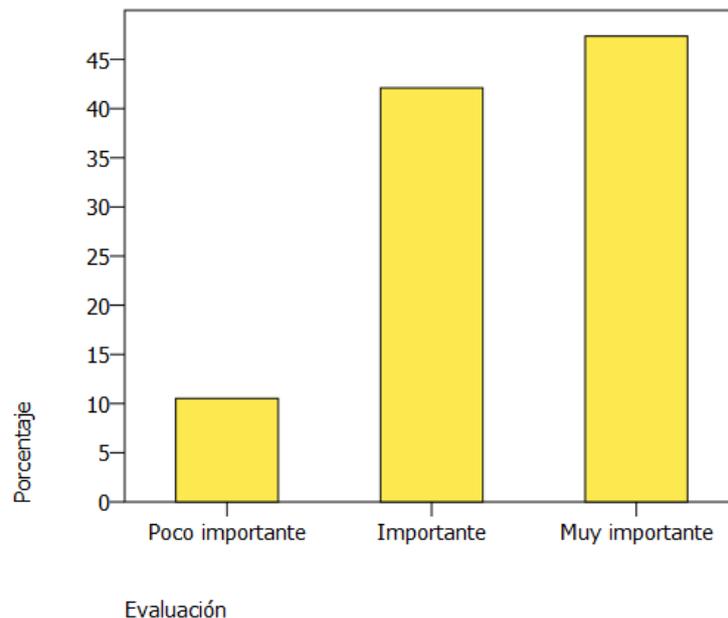


Figura 9. Respuestas del alumnado a la pregunta sobre la importancia que este concede a la evaluación. Fuente: Elaboración propia.

La última de las cuestiones se encaminaba a saber qué instrumentos aplicaría el profesorado en formación para evaluar los contenidos de ciencias sociales en Educación Primaria. Las respuestas (Tabla 2) muestran que sería el examen el principal instrumento que emplearían para evaluar (93 menciones), seguido de la observación (73 menciones), aunque aquí encontramos un error de concepción al considerar la observación como un instrumento y no una técnica. Tras ello figuran los trabajos de indagación grupales y las rúbricas, con 42 menciones cada uno, seguidos de las actividades diarias (35 menciones) y las preguntas orales (31 menciones). En último lugar figuran con una sola mención la diana de evaluación, el mapa conceptual o la creación de blogs.

Variable	N	Variable	N
Cuaderno	23	Autoevaluación	12
Trabajo grupal	42	Coevaluación	4
Pruebas objetivas	4	Mapa conceptual	1
Cuestionarios	21	Debates	10
Test	2	Rúbricas	42
Preguntas orales	31	Webquest	1
Juegos	7	Exposiciones orales	13
Observación	73	Lista control	5
Portfolio	16	Entrevistas	7
Diario	18	Diana evaluación	1
Actividades diarias	35	Blogs	1
Escala observación	3	Creaciones cuentos	1
Ficha seguimiento	12	Examen	92

Tabla 2. Instrumentos de evaluación que emplearía en el aula de ciencias sociales en Educación Primaria el profesorado en formación. Fuente: Elaboración propia.

Una vez finalizado el análisis descriptivo de cada una de las variables, realizamos un análisis bivariado para intentar hallar relaciones significativas en las respuestas del alumnado. A través de tablas de contingencia, solamente se encontró relación significativa entre el curso escolar de la muestra y el empleo de otros métodos de enseñanza distintos a la lección magistral (Tabla 3). El Chi cuadrado de Pearson arrojó un valor de 0,005 (Tabla 4).

Curso \* Otros\_métodos [recuento, fila %, columna %, total %].

Curso	Sí	No	Total
<b>12-13</b>	2.00	9.00	11.00
	18.18%	81.82%	100.00%
	2.44%	6.87%	5.16%
	.94%	4.23%	5.16%
<b>13-14</b>	24.00	27.00	51.00
	47.06%	52.94%	100.00%
	29.27%	20.61%	23.94%
	11.27%	12.68%	23.94%
<b>14-15</b>	21.00	24.00	45.00
	46.67%	53.33%	100.00%
	25.61%	18.32%	21.13%
	9.86%	11.27%	21.13%

Curso	Sí	No	Total
<b>15-16</b>	23.00	27.00	50.00
	46.00%	54.00%	100.00%
	28.05%	20.61%	23.47%
	10.80%	12.68%	23.47%
<b>16-17</b>	2.00	24.00	26.00
	7.69%	92.31%	100.00%
	2.44%	18.32%	12.21%
	.94%	11.27%	12.21%
<b>17-18</b>	10.00	20.00	30.00
	33.33%	66.67%	100.00%
	12.20%	15.27%	14.08%
	4.69%	9.39%	14.08%
<b>Total</b>	82.00	131.00	213.00
	38.50%	61.50%	100.00%
	100.00%	100.00%	100.00%
	38.50%	61.50%	100.00%

Tabla 3. Tabla de contingencia de las variables "Curso" y "Otros métodos". Fuente: Elaboración propia.

Estadístico	Valor	df	Sig. Asint. (2-colas)
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	16.715		.005
<b>Razón de Semejanza</b>	19.485		.002
<b>Asociación Lineal-by-Lineal</b>	2.63	1	.105
<b>N de casos válidos</b>	213		

Tabla 4. Pruebas Chi-cuadrado de las variables "Curso" y "Otros métodos". Fuente: Elaboración propia.

Para conocer la intensidad de la relación se empleó el coeficiente de contingencia de Pearson. Este presentó un valor de 0,27 (Tabla 5). Podemos decir, pues, que la fuerza de asociación es débil y que deberíamos tener mucha cautela al afirmar que cuanto más progresamos en los cursos escolares, más se emplean otros métodos didácticos, distintos de la lección magistral, para enseñar ciencias sociales en niveles preuniversitarios. Dicho de otra forma, parece que conforme avanza el tiempo, curso tras curso escolar, el profesorado utiliza lentamente otras estrategias didácticas además del método expositivo.

Categoría	Estadístico	Valor	Err. Est. Asint.	T Aproxim.	Sign. Aproxim.
<b>Nominal según Nominal</b>	<b>Coeficiente de Contingencia</b>	.27			
<b>N de casos válidos</b>		213			

Tabla 5. Coeficiente de contingencia de Pearson. Fuente: Elaboración propia.

#### 4. Discusión

Una vez expuestos los resultados, de todas las respuestas inferimos que, relacionado con la primera pregunta del cuestionario, el alumnado de la asignatura "Metodología didáctica para la

enseñanza de las ciencias sociales" concibe la metodología didáctica como el modo que utilizan los docentes para enseñar los contenidos de una materia al alumnado. O dicho con otras palabras, la manera que tiene el docente de dar clase. Esta definición se acerca a la expuesta por la bibliografía (Forteza, 2019; López, 2007).

En el caso de la segunda pregunta, de todas las respuestas proporcionadas por el alumnado deducimos que este entiende la lección magistral como la sesión de clase en la que el docente, apoyado en el libro de texto, se dedica a explicar de manera teórica los contenidos de una materia, siendo así el protagonista indiscutible y dejando al alumnado un rol pasivo de escucha, identificando este tipo de enseñanza con la tradicional. Esta definición, que concuerda con la descrita por autoras como Quinquer (2004) o Galindo (2016), supone que el alumnado tenga una visión negativa de las ciencias sociales, tal y como constataron Alfageme et al. (2014), y Rodríguez et al. (2015). Concuerda, además con los resultados de otras investigaciones (Gómez et al., 2015) en lo que al uso de la lección magistral concierne. Los resultados indican que, para casi seis de cada diez alumnos, esta estrategia didáctica no es apropiada para enseñar ciencias sociales, y que otro 13% tampoco la ve como la indicada dependiendo de las circunstancias. Dichas situaciones podrían estar relacionadas con el número de alumnos, la naturaleza del contenido o los recursos disponibles (Quinquer, 2004).

Un 61% de los maestros en formación encuestados aseguraba no haber experimentado en niveles preuniversitarios otro método distinto al expositivo a la hora de aprender ciencias sociales, frente a un 38% que sí decía haber conocido otras estrategias, sobre todo trabajos de investigación grupales y salidas didácticas. Estos resultados vuelven a ser coincidentes con los encontrados por Alfageme et al. (2014). Cabe resaltar la mención, aunque muy escasa, de métodos de indagación centrados en el trabajo colaborativo del alumnado, como el ABP o el trabajo por proyectos, lo que resulta indicativo de que este tipo de metodologías, aunque presente en las aulas de ciencias sociales, lo es de manera residual. Aun así, se ha hallado una relación ligeramente significativa en el uso de otros métodos de enseñanza conforme pasan los cursos académicos, pero reiteramos las precauciones ante esta afirmación dado el bajo coeficiente de dicha relación. En este sentido, la investigación, la experimentación o el debate, como tareas que ayudan a la construcción del conocimiento por parte del alumnado, no suelen darse en las aulas de ciencias sociales, como ya comprobaron, al menos en los tocante a los debates, Gómez et al. (2016). No en vano, al menos tres cuartas partes afirmaba que sus profesores de niveles preuniversitarios enseñaban la historia como un saber cerrado donde lo que prima es la información que transmite el docente y/o el libro de texto, realidad coincidente con los trabajos de Alfageme et al. (2014), y Gómez y Miralles (2017). Esta realidad nos aleja de ejemplos en la línea opuesta que se están dando en lugares como Inglaterra precisamente para la etapa de Educación Primaria (Cooper, 2014).

En relación a la evaluación, el profesorado en formación, en un 90%, le otorgaba un papel importante o muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, conectando así con las tesis de Alfageme y Miralles (2009). Sin embargo, cuando se le cuestionaba por los métodos que emplearía en un aula para evaluar el desempeño del alumnado en ciencias sociales, el instrumento más utilizado volvería a ser el tradicional examen escrito, seguido de otros instrumentos relacionados con la observación de la labor de los discentes, los trabajos grupales y las rúbricas. De este modo, la elección de las pruebas escritas podría estar relacionada con sus experiencias previas como alumnado (Gómez et al. 2019), mientras que el empleo de rúbricas, por ejemplo, supondría un elemento innovador en correspondencia con su formación como docentes (Urbieta et al. 2011).

## 5. Conclusiones

De los resultados expuestos deducimos que el profesorado en formación del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Murcia ofrece un recuerdo de las clases de ciencias sociales, relacionado con la metodología, en el que se identifica muy bien el modelo tradicional de enseñanza. Las concepciones del alumnado, además de describir la clase magistral y ofrecer una correcta definición de metodología didáctica, también muestran que el modelo expositivo no es el más adecuado para la enseñanza de las ciencias sociales, pues las presentan como conocimientos acabados. Además, recuerdan que su profesorado no usó otro método distinto en las clases de ciencias sociales en la mayoría de los casos, por lo que la innovación metodológica es muy escasa en la realidad escolar. En cuanto a sus concepciones sobre la evaluación, aunque concedan a esta una gran importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no resulta menos cierto que volverían a utilizar el examen escrito como principal herramienta para valorar los conocimientos de ciencias sociales que alcance el alumnado, pudiendo reproducir parte del esquema tradicional de enseñanza de esta materia, al menos en lo que a la evaluación concierne.

Queda patente, por tanto, que la formación inicial y permanente del profesorado en el ámbito de las ciencias sociales debe seguir haciendo hincapié en la necesidad de innovar desde un punto de vista metodológico, en lo que a estrategias y evaluación se refiere, para intentar presentarlas como un conocimiento en construcción, abierto al debate, donde trabajos de investigación colaborativos concedan protagonismo a los discentes, les doten de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, y les ayude a transformarse en ciudadanos críticos con valores democráticos. Por otro lado, sigue siendo fundamental continuar investigando acerca de los recuerdos y experiencias previas de las futuras generaciones de maestros en formación a fin de conocer si se producen o no cambios en la forma de tratar las ciencias sociales en las aulas.

## Referencias Bibliográficas

- Alfageme, M<sup>a</sup>.B, Díaz, J. y Miralles, P. (2014). Concepciones sobre las ciencias sociales y su enseñanza de los futuros docentes de Educación Primaria. En L.C. Lourençato, L. Pydd Nechi y T.A. Divardim de Oliveira (Eds.), *Anais do 6º Seminário de Educação Histórica "Passados Possíveis: A Educação Histórica em Debate"* (pp. 301-316). Curitiba, Brasil: LAPEDUH –UFPR.
- Alfageme, M.<sup>a</sup>B. y Miralles, P. (2009). Instrumentos de evaluación para centrar nuestra enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 60, 8-20.
- Álvarez, J. M. (1985). *Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*. Barcelona: Alamex.
- Bélaïr, L. (2000). *La evaluación en la acción*. Sevilla: Díada.
- Brown, G. (2004). Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education*, 11(3), 301-318.
- Bromme, R. (1988). Conocimientos profesionales de los profesores. *Enseñanza de las Ciencias*, 6(1), 19-29.
- Calderhead, J. (1996). Teachers': Beliefs and knowledge. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709-725). New York: MacMillan.
- Cappelletti, I. (Coord.) (2004). *Evaluación educativa: fundamentos y prácticas*. México: Siglo XXI.
- Cooper, H. (2014). Why are there no history text books in English Primary Schools? *ENSAYOS*,

*Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 27-42.

- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.
- Evans, R. W. (1989). "Teacher Conceptions of History". *Theory and Research in Social Education*, vol. XVII, núm. 3, 210-240.
- Evertson, C. y Green, J. (1989). La índole de la observación y de los instrumentos observacionales. En M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 306-310). Barcelona: Paidós.
- Fortea, M.A. (2019). *Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias*. Materiales para la docencia universitaria de la Universitat Jaume I, nº 1. doi: <http://dx.doi.org/10.6035/MDU1>
- Galindo, R. (2016). Enseñar y aprender Ciencias Sociales en Educación Primaria. Modelo didáctico y estrategias metodológicas. En Á. Licerias y G. Romero (Coords.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 73-94). Madrid: Pirámide.
- Gómez-Carrasco, C.J. y Miralles-Martínez, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Madrid: Sílex.
- Gómez-Carrasco, C.J., Monteagudo-Fernández, J., Rodríguez-Medina, J. y Miralles-Martínez, P. (2019). Evaluación de un programa de intervención sobre educación histórica en la formación inicial del profesorado de educación secundaria. En S. Alonso-García, J. M. Romero-Rodríguez C. Rodríguez-Jiménez y J. M. Sola-Reche (Eds.), *Investigación, Innovación docente y TIC. Nuevos horizontes educativos* (pp. 1648-1661). Madrid: Dykinson.
- Gómez-Carrasco, C.J., Rodríguez-Pérez, R.A., y Mirete-Ruiz, A.B. (2015). La metodología didáctica en las clases de Historia. Una investigación sobre las percepciones de los futuros maestros. En A. M<sup>a</sup>. Hernández-Carretero, C. R. García-Ruiz y J. L. Montaña-Conchiña (Eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro. Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 769-779). Cáceres: Universidad de Extremadura y Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Gómez-Carrasco, C.J., Rodríguez-Pérez, R.A., y Mirete-Ruiz, A.B. (2016). Relación entre metodología docente y uso de recursos de innovación en la enseñanza de la historia. Un análisis a través de los recuerdos de los maestros en formación. *Clío: History and History Teaching*, 42.
- Guimerá, C. (1991). *Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia de Secundaria*. Tesis doctoral, Estudi General de Lleida.
- Hernández-Abenza, L. (2010). Evaluar para aprender: hacia una dimensión comunicativa, formativa y motivadora de la evaluación. *Enseñanza de las Ciencias*, 28(2), 285-290.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010), *Metodología de la investigación*. México: McGraw- Hill.
- Labarca, A. (2001). *Métodos de investigación en educación*. Santiago de Chile: UMCE.
- López, F. (2007). *Metodologías Participativas en la Enseñanza Universitaria* (2da ed). Madrid: Narcea.
- Martínez, N.; Miralles, P.; Navarro, E. (2009). Análisis de cómo los docentes plantean el inicio de las clases, desde la perspectiva del alumnado. *Revista de Educación*, 348, 413-433.

- Merchán, F.J. (2005). *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de Historia*. Barcelona: Octaedro.
- Merchán, F.J. (2007). El papel de los alumnos en la clase de Historia como agentes de la práctica de la enseñanza. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 21, 33-51.
- Merchán, F. J. (2009a). La cuestión del cambio de la práctica de la enseñanza y la necesidad de una teoría de la acción en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(6), 1-11.
- Merchán, F. J. (2009b) Hacer extraño lo habitual. Microsociología del examen en la clase de historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 60, 21-34.
- Monje, C. A. (2011). *Metodología de la investigación, cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Navarro-Asencio, E. (Coord.), Jiménez-García, E., Rappoport-Redondo, S. y Thoilliez-Ruano, B. (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. Logroño: Unir Editorial.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez, M<sup>a</sup>.P., Mateos, M., Martín, E. y De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 40, 7-22.
- Reis-Jorge, J. (2007). Teacher's conception of teacher-research and self-perception as enquiring practitioners. A longitudinal case study. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 402-417.
- Rodríguez-Pérez, R.A., Gómez-Carrasco, C.J., y Simón-García, M<sup>a</sup>M. (2015). Estrategias y recursos didácticos para la enseñanza de la historia: ¿Qué recuerdan los futuros maestros de Primaria? En A.B. Mirete, y Nortes-Martínez-Artero, R. (Eds.), *Investigación e innovación: una constante necesaria en la formación del profesorado* (pp. 371-383). Murcia: Editum.
- Salkind, N. (1999). *Métodos de Investigación*. México: Editorial Prentice Hall.
- Santos, M. Á. (1993). La formación inicial. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 50-54.
- Thompson, A. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. En G. Douglas (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). New York: MacMillan.
- Urbieta, J. M. E., Garayalde, K. A., y Losada, D. (2011). Diseño de rúbricas en la formación inicial de maestros/as. *Revista de formación e innovación educativa Universitaria*, 4(3), 156-169.
- Vergara, C. (2011). Concepciones de evaluación del aprendizaje de docentes destacados de educación básica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(1), 1-30.