

Concepciones y sentimientos sobre la didáctica de las ciencias sociales en docentes en formación

Conceptions and Feelings about Didactics in Social Sciences in Pre-Service Teachers

Concepções e sentimentos sobre a didáctica em Ciências Sociais em professores de pré-serviço

Francisco Javier Ruiz-Ortega* 

Liliana del Pilar Gallego-Castaño** 



Para citar este artículo

Ruiz-Ortega, F. J. y Gallego-Castaño, L. del P. (2024). Concepciones y sentimientos sobre la didáctica de las ciencias sociales en docentes en formación. *Folios*, (59), 38-54. <https://doi.org/10.17227/folios.59-17322>

Artículo recibido
16•09•2022

Artículo aprobado
31•07•2023

* Doctor en Didáctica de las Ciencias Naturales y las Matemáticas. Docente, Universidad de Caldas.

Correo electrónico: francisco.ruiz@ucaldas.edu.co

** Doctora en Psicología de la Educación. Docente, Universidad de Caldas.

Correo electrónico: liliana.gallego@ucaldas.edu.co

Resumen

Este artículo de investigación cualitativa aporta herramientas para el desarrollo de buenas prácticas de enseñanza y cambios en el currículo de programas de formación de maestros a través de lo que piensan los futuros docentes. Para ello, 71 estudiantes de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas (Manizales, Colombia), de tres semestres, quinto (21), octavo (22) y décimo (28), participaron voluntariamente contestando un cuestionario adaptado y validado. Dicho cuestionario manejó afirmaciones sobre concepciones de didáctica, preguntas de valoración tipo Likert y preguntas hipotéticas abiertas sobre sentimientos. Con las respuestas se caracterizaron las concepciones y los sentimientos que tenían los futuros docentes sobre didáctica de las ciencias sociales y su enseñanza, así como posibles relaciones entre estas dos categorías. Los resultados muestran que prevalece un concepto tradicional de didáctica y que los sentimientos son diferenciadores de las concepciones expresadas por los participantes.

Palabras clave

didáctica; conceptualizaciones; sentimientos; formación de docentes; enseñanza de las ciencias sociales

Abstract

This qualitative research paper provides tools for the development of effective teaching practices and changes in the curriculum of teacher education programs through the analysis of future teachers' thoughts. To achieve that, 71 volunteer students studying a B.A. in Social Sciences at the University of Caldas, in Manizales, Colombia answered a questionnaire about their conceptions and feelings towards Didactics and its teaching. Students belonged to three semesters: 21 from fifth (v), 22 from eighth (viii) and 28 from tenth (x). The questionnaire included statements about didactics conceptions, Likert-scale type and hypothetical questions to value students' feelings. The responses were used to characterize the future teachers' conceptions and feelings towards didactics and its teaching and possible relations between these two categories. In this way, the results indicate the prevalence of a traditional concept of didactics, and feelings are differentiating tools of these conceptions.

Keywords

didactics; conceptualizations; feelings; teacher education; social sciences teaching

Resumo

Este artigo de pesquisa qualitativa fornece ferramentas para o desenvolvimento de boas práticas de ensino e mudanças no currículo de programas de formação de professores através do que pensam os futuros docentes. Para isso, 71 alunos da licenciatura em Ciências Sociais da Universidade de Caldas (Manizales, Colômbia), de três semestres: v (21), viii (22) e x (28) participaram voluntariamente, respondendo um questionário adaptado e validado com antecedência. O questionário teve afirmações sobre concepções de didática, perguntas de valorização tipo Likert e perguntas hipotéticas abertas sobre sentimentos. Segundo as respostas, foram caracterizados as concepções e os sentimentos que tinham os futuros professores sobre didática e o seu ensino, bem como os possíveis relacionamentos entre estas duas categorias. Desta forma, os resultados mostram que prevalece um conceito tradicional de didática e que os sentimentos são diferenciadores das concepções.

Palavras-chave

didática; conceptualizações; sentimentos; formação de docentes; ensino das ciências sociais

Introducción

La educación superior enfrenta desafíos en un mundo en constante evolución y transformación. Uno de ellos tiene que ver con los procesos educativos, específicamente con la formación de futuros docentes, cuya responsabilidad es aportar a la transformación desde una enseñanza de calidad en las instituciones donde actuarán. Por tanto, se considera que aportar herramientas de orden teórico y metodológico para el desarrollo de buenas prácticas de enseñanza y para cambios útiles en el currículo de los programas de formación de maestros exige conocer a profundidad el pensamiento de los futuros docentes sobre la didáctica y sobre el manejo de sus sentimientos hacia esta disciplina y su enseñanza, ya que dichos elementos son indispensables y ayudarían a intervenir adecuadamente sus propios desempeños.

La didáctica de las ciencias, por tradición, es considerada como parte de la pedagogía que estudia estrategias relacionadas con la enseñanza. Sin embargo, quedarnos en esta perspectiva sería desconocer los desarrollos teóricos, metodológicos y la conformación de una comunidad científica consolidada para dar respuesta a las diferentes problemáticas vinculadas no solo con la enseñanza, sino además con el aprendizaje y con la formación de pensamiento crítico (Tamayo *et al.*, 2015) y reflexivo en dominios específicos del conocimiento. Esta concepción tradicional es también una perspectiva que ubica la didáctica como un mecanismo de enseñanza racional de los conceptos y las teorías propias de diferentes campos del conocimiento, sin valorar el rol que cumplen los sentimientos y las motivaciones en las experiencias vividas en el contexto de aula (Ruiz-Ortega *et al.*, 2015; Hugo *et al.*, 2013; Mellado *et al.*, 2013; Zembylas, 2004).

Esta investigación pretende caracterizar las concepciones que tienen los docentes en formación sobre didáctica de las ciencias sociales en un contexto universitario y los sentimientos que experimentan hacia esta disciplina y su enseñanza. Igualmente, se pretende establecer las relaciones entre estas dos categorías.

Autores como Vadillo y Klingler (2004), Abreu *et al.* (2017), González y Santisteban (2014), González y Valencia (2014), y González (2010) afirman que, con el transcurso del tiempo, la didáctica de las ciencias se ha visto sometida a un proceso de reconceptualización de sus fundamentos básicos y ha evolucionado obedeciendo a una serie de circunstancias y hechos importantes, que se suman a la aparición y progresiva consolidación de las didácticas específicas. Así, estudios bibliométricos en el campo de las didácticas específicas muestran la consolidación de comunidades científicas dedicadas a promover una explicación y comprensión de procesos de enseñanza y aprendizaje en diferentes dominios específicos de conocimiento (Anta, 2008; Campanario, 2006; Duit, 2006; Loaiza-Zuluaga *et al.*, 2020; Pagès y Santisteban, 2018; Pantoja, 2017). Para ellos, la formación de los futuros docentes y el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias, sustentada en perspectivas del sentido común, generan más dificultades que beneficios al desconocer la importancia de incorporar al aula y a los procesos formativos los desarrollos teóricos y metodológicos que emergen de dichas comunidades.

En el contexto de la didáctica de las ciencias sociales (DCS), el crecimiento en investigaciones en este campo durante los últimos 25 años ha permitido consolidar los conocimientos necesarios para ser incorporados a los procesos formativos de futuros docentes. El docente en formación debe comprender que la DCS concibe que los problemas de la enseñanza no se solucionan solo con el dominio y conocimiento de los contenidos por enseñar, ni con el cómo enseñarlos, sino que se convierten en un campo de referencia para la comprensión, el análisis y la investigación de los problemas de enseñanza y aprendizaje de las disciplinas sociales. En otras palabras, no es suficiente saber una disciplina para desarrollar buenos procesos de enseñanza, ni tampoco el sustentar la enseñanza desde perspectivas que asumen la didáctica como sinónimo de estrategia o método, buscando siempre la ejecución lineal y acumulativa de pasos preestablecidos. Contrario a ello, se debería, comprender que la didáctica incorpora una reflexión consciente e

intencionada sobre el aprendizaje de los estudiantes, el desarrollo de habilidades de orden metacognitivo, la valoración de aspectos emocionales, el diseño de procesos evaluativos orientados a la identificación de dificultades de aprendizaje y hacia el desarrollo de procesos reflexivos que faciliten el desarrollo de la autonomía y el pensamiento crítico.

Autores en el campo de la DCS afirman que la pregunta que se debe hacer a las ciencias sociales sobre lo que se debe enseñar debe estar orientada a qué pueden aportar estas ciencias a la formación de ciudadanos que piensen, sientan y actúen en un mundo complejo e incierto (Pagès y Santisteban, 2013). Según ellos, la DCS debe aportar a la formación de sujetos que conozcan y participen tanto en la transformación de las relaciones y dinámicas sociales, como en el desplazamiento de los centros de poder económico y político. Por lo tanto, la DCS tiene un papel fundamental en el desarrollo de propuestas formativas en la enseñanza obligatoria y en la formación inicial y permanente del profesorado (Pagès y Santisteban, 2013; Prats, 2003).

De otra parte, desde una perspectiva social situada, la formación de futuros docentes está asociada a una forma de sentir el mundo, que indudablemente afecta su actuar en escenarios específicos como el aula de clases (Bravo, 2002). Desde allí, se reconoce el papel de los sentimientos en la conformación de una identidad particular o de diferentes tipos de identidad, o *selves*, que cambian de acuerdo con factores sociales o contextuales y que necesariamente muestran una identidad o identidades docentes concretas (Badia *et al.*, 2014; García y Ruiz, 2016; Hermans y Hermans-Konopka, 2010; Monereo, 2010). Investigadores en ese campo han identificado unas concepciones valoradas como útiles (Monereo *et al.*, 2013), así como sentimientos negativos que experimentan los docentes hacia ciertas situaciones relacionadas con su quehacer y sentimientos positivos directamente relacionados con el bienestar (*well-being*). Los estudios en general de sentimientos han encontrado necesario considerar la valoración concreta de sentimientos asociados a ciertas actividades y conceptos teóricos y metodológicos específicos que afectan el tránsito de

una concepción a otra (Badia *et al.*, 2014; Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007).

Para Gimeno-Bayón (citado en Percatz, 2010), a diferencia de las emociones, los sentimientos son estados afectivos más estructurados, complejos y estables, menos intensos y con menor implicación fisiológica; igualmente son una forma especial de reflejar la realidad, influenciados por el contexto o la sociedad y, por ello, se convierten en un determinante de la conducta del individuo en su actividad práctica y cognitiva.

Al respecto, Ortega y Pagès (2019) aseguran que las emociones —para nosotros, los sentimientos— desempeñan un rol fundamental en la comprensión de los contenidos sociales y su enseñanza. De ahí que los sentimientos son señales inequívocas de que algo se ha realizado con éxito y corresponde al logro o no de los objetivos e intereses que regulan el comportamiento del individuo.

Los sentimientos pueden ser activos (esténicos), de tono emocional positivo (alegría, satisfacción, entre otros), y pasivos (asténicos), de tono emocional negativo (insatisfacción, tristeza, entre otros). Los sentimientos esténicos elevan la actividad vital del ser humano; por el contrario, los asténicos la disminuyen.

Siguiendo a Sutton y Weatley (citados en Badia, 2016) y su interpretación sobre la tipología de los sentimientos que experimentan los docentes en su ejercicio profesional, encontramos dos: 1) sentimientos positivos como interés, amor, simpatía, afirmación, satisfacción, gusto y alegría, que generan conductas buenas y agradables, lo que motiva a que los individuos se esfuercen por alcanzar las metas proyectadas para su vida, y 2) sentimientos negativos como frustración, desinterés, odio, antipatía, tristeza, entre otros, que pueden afectar la salud del ser humano y llevarlo incluso a adoptar conductas donde se pierde el sentido de sus actos, afectando su bienestar, episodios llamados “incidentes críticos”.

Los docentes deben conocer, valorar y rectificar su proceder en la praxis pedagógica para que esto, a su vez, les sirva para reflexionar y coadyuve significativamente al proceso de enseñanza y aprendizaje

que establecen dentro de su planificación. En consecuencia, esta investigación tuvo como propósito central caracterizar las concepciones de estudiantes de un programa de formación de docentes sobre didáctica de las ciencias sociales y su relación con los sentimientos que experimentan hacia esta disciplina y su enseñanza.

Método

La perspectiva de este estudio es cualitativa con un alcance interpretativo pues está conectada con el entendimiento de los fenómenos y la reflexión sobre los procesos de intervención en la formación docente (Flick, 2007; Hernández *et al.*, 2014).

En la investigación, desarrollada en el 2021, participaron 71 estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas (Manizales, Colombia), de los semestres quinto (21), octavo (22) y décimo (28). Los criterios de elección están directamente relacionados con el semestre o nivel de formación puesto que en esos semestres ya se han tomado las materias del componente de didáctica. Los participantes aceptaron de manera voluntaria la invitación, firmaron un consentimiento informado y diligenciaron un cuestionario que fue aplicado de manera física.

Este programa tiene 172 créditos en total, y 25 de ellos se dedican específicamente a asignaturas propias

de la didáctica ofertadas en diferentes semestres del plan de estudios: Teoría de la Didáctica (3 créditos) en cuarto semestre, Procesos de Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales I y II (3 créditos cada una) en sexto y séptimo, y Práctica Profesional Educativa (16 créditos) en octavo. Importante precisar que primero se aborda la didáctica general (cuarto semestre) y posteriormente las didácticas específicas en los semestres sexto, séptimo y octavo. En las primeras, hay una reflexión general sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin tener como insumo para ello los contenidos disciplinares. En las segundas, que hacen parte de la profundización en la carrera, el foco de atención está en proponer un escenario de discusión y problematización de los procesos de construcción, apropiación y comunicación de los saberes propios de las ciencias sociales en el aula.

Los datos se recolectaron mediante la aplicación de un cuestionario (véase anexo 1) que combinó afirmaciones evaluadas con una escala tipo Likert y preguntas abiertas validadas en tres investigaciones previas (Badia *et al.*, 2014; Loaiza-Zuluaga *et al.*, 2020; Portela-Guarín *et al.*, 2017). Las primeras (véase tabla 1), 12 en total, están relacionadas con el concepto de didáctica, objeto de estudio, finalidad y relación de la didáctica con otros campos disciplinares como pedagogía y educación. Las segundas, 5 en total, se refieren a los sentimientos de los docentes sobre la enseñanza de esta disciplina.

Tabla 1. Clasificación de afirmaciones por subcategorías

Número de la afirmación	Afirmación	Subcategoría
9	La didáctica se refiere fundamentalmente a conocimientos de cómo enseñar mejor.	Concepto
4	La didáctica tiene como principal objeto de estudio el diseño de estrategias para la enseñanza.	Objeto de estudio
6	El aprendizaje no es un objeto de la didáctica.	
7	La evaluación de los saberes hace parte fundamental de la didáctica.	
10	Una buena didáctica implica una buena enseñanza.	
12	La didáctica estudia los procesos de enseñanza aprendizaje.	Finalidad
5	La finalidad de la didáctica es la enseñanza de conceptos y teorías.	
3	La didáctica es un saber que hace parte de la pedagogía.	Relación pedagogía- didáctica y otros campos disciplinares
8	Lo más importante para enseñar bien una disciplina es conocerla a profundidad.	
11	Las teorías aplicadas a la didáctica provienen de la pedagogía y la educación.	
13	La didáctica es independiente de los campos disciplinares que se enseñan en las aulas de clase	
14	Las problemáticas del aprendizaje de los estudiantes en el aula, es un asunto que se resuelve desde la aplicación de los desarrollos teóricos de la psicología.	

Fuente: elaboración propia.

Para las preguntas de escala Likert, se realizó un análisis porcentual de las respuestas y se agruparon en tres niveles: En desacuerdo (1, 2 y 3), De acuerdo (5, 6 y 7) y Neutral (4). Luego, la sumatoria de los puntajes de la escala Likert de cada uno se dividió entre el número de participantes, considerando los semestres en los que estaban. A cada participante se le asignó un número y se le ubicó en el semestre correspondiente; por ejemplo, el código v-3 indica que se trata del estudiante 3 del quinto semestre.

En las preguntas sobre sentimientos, se aplicó el análisis de contenido directo/deductivo de Hsieh y Shannon (2005): primero se extractaron los segmentos que directa (por mención) o indirectamente (sin mencionar u obtenidos de manera intuitiva) hacían referencia a ellos; en seguida se clasificaron de acuerdo con investigaciones previas en sentimientos positivos y negativos y su respectiva descripción. La tabla 2 presenta dicha clasificación con algunos ejemplos.

Tabla 2. Clasificación de sentimientos

Sentimiento	Descripción	Ejemplos
Positivo (Me gusta/mucho; importante/muy; interesante)	Satisfacción o placer hacia una actividad	“Me sentí con más valor para llevar a cabo la labor docente”. “Me gusta mucho y sería genial”. “... es un tema muy interesante y de mucha importancia porque brinda bases a los futuros docentes”.
Negativo (Mucha frustración, ira y mucho aburrimiento)	Disgusto, insatisfacción o descontento con la actividad	“Mucha frustración, decepción, ira por no cumplir los objetivos o expectativas por falta de preparación del docente”. “Negativa, a veces se torna tediosa, y genera mucho aburrimiento y desinterés por las temáticas”. “No es un área donde me sienta a gusto”.

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, se compararon las categorías principales (concepciones y sentimientos) para identificar relaciones significativas.

Resultados y discusión

En cuanto al concepto, se utilizó la afirmación “La didáctica se refiere fundamentalmente a conoci-

mientos acerca de cómo enseñar mejor”, lo que corresponde a un concepto tradicional. Este es opuesto a la concepción actual que incluye condiciones de transmisión de la cultura y de adquisición del conocimiento por el aprendiz (Loaiza-Zuluaga *et al.*, 2020; Tamayo *et al.*, 2015). Los resultados se resumen en la tabla 3.

Tabla 3. Porcentaje de acuerdo o desacuerdo frente a la afirmación “La didáctica se refiere fundamentalmente a conocimientos acerca de cómo enseñar mejor”

Semestre	1 al 3 En desacuerdo %	4 Neutral %	5 al 7 De acuerdo %	No respondió %
v	10,0	14,0	62,0	14,0
viii	18,0	-	82,0	-
x	3,5	14,5	78,5	3,5

Fuente: elaboración propia.

Según la tabla 3, un reducido porcentaje (10,0 % en quinto semestre, 18,0 % en octavo y 3,5 % en décimo), aproximadamente 7 estudiantes, estaba en desacuerdo con la afirmación relacionada con un concepto tradicional. La razón que dieron se relacionaba con considerar otros elementos como:

- Los procesos de enseñanza-aprendizaje principalmente. (v-3)
- Se enfoca en cómo enseñar mejor partiendo del análisis de cómo aprenden sus estudiantes. Es decir, tanto enseñar como aprender son categorías fundamentales en didáctica. (VIII-15)
- Es el proceso de enseñanza-aprendizaje, que también considera el contexto y los saberes disciplinares. (x-10)

Dichas justificaciones sugieren un concepto contemporáneo de didáctica que tiene en cuenta los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la interacción estudiante y docente, y la importancia de implementar estrategias para alcanzar el aprendizaje. Igualmente dan cuenta de una concepción que reconoce un campo mucho más allá de lo metodológico o lo instruccional, que incorpora el contexto, los procesos de aprendizaje, aspectos inseparables en clase.

Por otro lado, aproximadamente 53 participantes se ubicaron en una perspectiva tradicional. El 62,0 % de los estudiantes de quinto semestre, el 82,0 % de octavo y el 78,5 % de décimo mostraron su acuerdo con la afirmación suministrada. Para ellos, la didáctica estaría relacionada con conceptos como metodología, método, herramienta e instrucción

y, como afirma Stoker, “La teoría que sustenta el proceso de instrucción y enseñanza en toda la amplitud y totalidad de los niveles escolares” (citado en Abreu *et al.*, 2017, p. 85).

En el nivel neutral se ubicaron el 14,0 % de los estudiantes de quinto semestre y el 14,5 % de décimo. Ninguno de los participantes de octavo semestre seleccionó este nivel. El 14,0 % de quinto y el 3,5 % de décimo no respondieron.

Las justificaciones de quienes estuvieron de acuerdo con la afirmación muestran confusiones en la concepción de didáctica. Al igual que el grupo anterior, su posición es más cercana al concepto tradicional de didáctica, al hacer referencia a elementos como metodologías, instrumentos, herramientas y métodos utilizados para la enseñanza.

- No solo cómo enseñar mejor, también cómo elaborar las metodologías, cómo seleccionar el conocimiento y hacerlo factible (v-4).
- La didáctica como mencionaba busca estrategias que pretendan mejorar la enseñanza (VIII-13).
- Puede tener muchas estrategias buenas y pertinentes para la clase, pero puede suceder que su forma de enseñar no sea la adecuada y no se desarrolle bien la clase (x-19).

De otra parte, se encontraron justificaciones que claramente contradicen la valoración asignada (ubicadas en el rango del acuerdo a la afirmación propuesta) y que no solo reconocen que la didáctica se refiere a conocimiento sobre la enseñanza, sino también a conocimientos sobre el aprendizaje y lenguaje (véase tabla 4).

Tabla 4. Justificaciones que contradicen la aceptación de un concepto tradicional de la didáctica a pesar de su respuesta inicial

Escala Likert	Razones
6	"... refiere a muchas cosas más, como regular el autoconocimiento, la transposición didáctica, metacompreensión".
7	"Mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje".
7	"Enseñar mejor y aprender mejor desde los diferentes contextos".
7	"Enseñanza-aprendizaje en contexto".
6	"Su propósito es intervenir en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Tanto lo práctico como lo investigativo se direcciona en sentido de optimizar los aprendizajes".
5	"... brinda bases, estrategias y demás que permitan 'Enseñar mejor' sin embargo no se puede dejar todo el proceso de aprendizaje que se va a dar en este".
6	"... mejora los procesos de enseñanza-aprendizaje".
6	"Busca facilitar el aprendizaje, lenguajes apropiados y herramientas exitosas".
5	"Cómo enseñar mejor y cómo aprenden mejor los estudiantes".
5	"Es una herramienta para llevar al aula el conocimiento de manera tal que pueda ser aplicado al contexto de los estudiantes".
7	"... es una disciplina que tiene como herramienta optimizar los métodos que están involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje".

Fuente: elaboración propia.

De cara a estos hallazgos y a la evidente confusión sobre la concepción de didáctica, sería importante que los docentes responsables de comunicar y desarrollar las asignaturas de didáctica en primer ciclo ofrecieran una sólida fundamentación teórica de cómo se aprende a enseñar y de cómo se generan los procesos de aprendizaje, desde perspectivas y teorías de la didáctica contemporánea y que se constituyan en ejes estructurales de las propuestas de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales (Escribano, 2021; Goldberg y Savenije, 2018; Jiménez-Martínez y Felices de la Fuente, 2018; Levi, 2018; Loaiza-Zuluaga *et al.*, 2020; Pagès, 2019; Pantoja, 2017; Sant, 2021; Villaón-Galvez, 2021).

De acuerdo con la tabla 5, al 62,4 %, equivalente a 44 estudiantes de los 71 participantes, le gustaría orientar un curso de didáctica.

Tabla 5. Gusto hacia la orientación de cursos de Didáctica según semestre

Respuesta	Semestre V %	Semestre VIII %	Semestre X %
Sí	76,2	68,2	42,9
No	19,0	31,8	50,0
No respondió	4,80	0	7,10

Fuente: elaboración propia.

Este sentimiento positivo (gusto) se complementó con afirmaciones como: gusto por la disciplina, valor hacia la cátedra dentro del acto educativo, empatía por la enseñanza, deseo por transformar el modelo de enseñanza tradicional, sentimiento de solidaridad desde la oportunidad para mejorar la educación, motivación y reto personal, entre otras.

Por otro lado, se observa que, a medida que se profundiza en el conocimiento de esta disciplina a través de las materias que hacen parte del currículo, disminuye el interés por orientarla, siendo este desinterés más manifiesto en décimo semestre. Una posible explicación de este comportamiento se encuentra en afirmaciones según las cuales durante la formación no se había logrado de manera satisfactoria llenar los vacíos conceptuales propios de la disciplina, haciéndose más evidente el vacío durante la etapa de práctica, que se inicia en noveno semestre de su carrera.

En cuanto al no gusto o desinterés como sentimiento relacionado con enseñar didáctica, los estudiantes que lo expresaron refirieron argumentos

relacionados con la débil fundamentación teórica que habían recibido y, por ello, manifestaron más interés por otras disciplinas específicas. Al respecto, Cowie expresa:

Existen al menos tres factores que afectan de manera directa los sentimientos de los profesores: las demandas del lugar de trabajo, las constricciones de la universidad en el desarrollo de las nuevas formas de llevar a cabo la docencia, y el tipo de interrelación con los colegas con los que se coordina e imparte la docencia. (citado en Badia, 2016, p. 12)

De otra parte, en la pregunta sobre los sentimientos positivos o negativos hacia la clase de didáctica, en la tabla 6 se observan los resultados obtenidos.

Tabla 6. Porcentaje de sentimientos experimentados en clase de Didáctica

Subcategoría	Semestre V %	Semestre VIII %	Semestre X %
Sentimientos positivos	57,2	63,6	53,6
Sentimientos negativos	23,8	13,6	25,0
Neutral	-	9,2	-
No respondió	19,0	13,6	21,4

Fuente: elaboración propia.

Como se observa, más del 50 % de los estudiantes manifestaron tener sentimientos positivos hacia la asignatura de didáctica (motivación, inspiración, curiosidad, interés por adquirir nuevos conocimientos sobre la enseñanza, tranquilidad, gusto y experiencia agradable). Según ellos, estos sentimientos se deben al rol de un docente asumido como modelo y al logro de aprendizajes en su proceso formativo.

Contrario a lo anterior, la cátedra de Didáctica también provocó sentimientos negativos en otros estudiantes: frustración, decepción, ira, desinterés, aburrimiento, incomodidad y falta de inspiración. Según ellos, esto se debió a la relación docente-estudiante, al no cumplimiento de los objetivos del curso, a una orientación demasiado teórica o a una escasa innovación en los contenidos, es decir, a razones de índole metodológico.

Según Trigwell:

La afluencia de este tipo de sentimientos se relaciona directamente con visiones tradicionales de una disciplina en particular. Los sentimientos positivos (p.e., orgullo y motivación) están asociados con un enfoque de enseñanza centrado en el aprendizaje, y los sentimientos negativos (preocupación y vergüenza) con un enfoque de enseñanza basado en la transmisión del contenido. (citado en Badia, 2016, p. 8)

Se registró también un grupo reducido de estudiantes que asumieron una posición neutral, argumentando como principal razón la de enfrentarse a una asignatura muy teórica. Adicional a esto, especial atención merece el grupo de aquellos que no respondieron a la pregunta (19,0 %, 13,6 % y 21,4 % para los semestres quinto, octavo y décimo, respectivamente). Si bien no contestaron

esa pregunta por diferentes razones, no deja de ser llamativo que el más alto porcentaje de estos participantes se encuentren en el último semestre de su formación.

En las preguntas 17 y 18 se exploró el gusto como sentimiento hacia la didáctica general o específica, y cuál de las dos se percibía como más fácil de enseñar. La tabla 7 resume los resultados.

Tabla 7. Sentimientos de gusto hacia la didáctica general o específica

Pregunta	Semestre	General %	Específica %	Específica geografía %	Específica historia %	Ambas %	Ninguna %	NR %
17. ¿Qué didáctica le ha gustado más: la general o la específica (¿historia- geografía)?	v	9,5	14,3	42,9	-	19,0	-	14,3
	viii	18,2	13,6	36,4	9,1	13,6	-	9,1
	x	14,3	10,7	21,4	17,9	14,3	3,6	17,9
18. ¿Cuál de ellas siente que es más fácil de enseñar?	v	14,3	4,8	33,3	4,8	14,3	9,5	19,0
	viii	9,1	-	50,0	13,6	-	18,2	9,1
	x	14,3	17,9	14,3	25,0	7,1	10,7	10,7

Fuente: elaboración propia.

En estas preguntas en particular, se perciben cuatro situaciones que evidencian la aceptación por la enseñanza de la didáctica general, específica o por ambas. La primera situación muestra que el 46,9 %, de los participantes expresó gusto por la enseñanza de ambas didácticas (general y específica): “Cada una me ha gustado mucho ya que son primero muy importantes y segundo muy interesantes para el proceso de formación” (VII-15). Además declaran que dentro de la formación docente la universidad los prepara en estos dos componentes, vitales para enseñar en las aulas. La segunda situación hace referencia a que el 42,0 % de los participantes manifestó gusto por la enseñanza de la didáctica general. La justificación se sustenta en el acercamiento hacia esta y en la relevancia que tiene en el desarrollo de habilidades, destrezas y procesos de pensamiento: “he tenido mayor contacto; ha aportado para el desarrollo crítico de mi pensamiento; [...] ha potencializado y desarrollado mis habilidades y destrezas” (VI-5).

La tercera situación está relacionada con el gusto por la enseñanza de la didáctica específica con una aceptación del 38,6 %. Este sentimiento (gusto) es justificado con la posibilidad de realizar

cambios en el paradigma educativo tradicional, que se caracteriza por ser memorístico y poco reflexivo, aplicándola en contextos específicos y poniendo en práctica lo aprendido y su afinidad por el área. Dentro de estas didácticas, es mucho más notorio el gusto de enseñar didáctica de la geografía. Al respecto, en sus argumentos los participantes expresaron sentimientos de gusto desde una perspectiva tradicional o centrada en el contenido disciplinar. Respuestas como: “nos permite conocer nuestro entorno” (v-4), “es la relación del espacio en dónde vivimos con el proceso de enseñanza y de aprendizaje” (III-16), “ayuda a conocer la conformación de mi territorio tanto a nivel general como específico” (VII-9), sugieren el desconocimiento de uno de los propósitos clave de la dcs. Según Pitkin, este es:

[...] la formación del pensamiento social que le permita al alumnado concebir la realidad como una síntesis compleja y problemática, contextualizando la información que recibe en sus múltiples dimensiones y comprendiendo su propia inserción en dicha realidad desde una perspectiva crítica y participativa. (citado en Pagès, 2009, p. 8)

Finalmente, la cuarta situación, no representativa (3,6 %), muestra un número pequeño de estudiantes que no respondieron la pregunta.

En cuanto a cuál de ellas es más fácil de enseñar, la enseñanza de la didáctica de la geografía obtuvo los mayores porcentajes (33,0 %, 50,0 % y 14,3 % para los semestres quinto, octavo y décimo, respectivamente). Las razones están relacionadas con el uso de diversos recursos que facilitan los aprendizajes y la posibilidad de relacionar teoría y práctica. Estos argumentos sugieren que su inclinación por la didáctica de la geografía denota la relevancia que para ellos tendría el cómo (estrategias) subordinando el para qué (enseñanza de la DCS). Como se observa en la tabla 8, más del 50,0 % aceptarían enseñar la asignatura de DCS.

Tabla 8. Posibilidad de enseñar DCS

	Semestre v %	Semestre VIII %	Semestre x %
Sí	81,1	63,6	53,6
No	14,5	22,7	28,6
No respondió	4,4	13,6	17,9

Fuente: elaboración propia.

En sus justificaciones encontramos sentimientos positivos como interesante, gusto, importante y vocación hacia esta disciplina, en contraste con el 21,9 % (promediando los porcentajes para los tres semestres) para quienes esto no es una opción por debido a la falta de interés por el tema o de conocimiento y experiencia para orientarla. Ahora, a medida que se avanza en el plan de estudios, disminuye el interés por enseñar la asignatura (81,1 % en quinto; 63,6 % en octavo y 53,6 % en décimo semestre, respectivamente). Este hallazgo confirma lo encontrado en la pregunta 15 (que indaga si le gustaría en algún momento orientar una clase de didáctica), siendo las razones igualmente aplicables para ambas. Por otro lado, el 12,0 % no respondió la pregunta.

La segunda parte de esta pregunta aborda las motivaciones para aceptar este llamado. Para el 28,2 %, la motivación se deriva del deseo de adquirir experiencia,

mientras el 9,9 % lo asumiría por formación docente, el 8,5 % por profundizar en sus conocimientos sobre DCS; un 25,4 % no respondió y en porcentajes menores aparecen otras motivaciones (véase tabla 9).

Tabla 9. Posibles motivos de aceptación para enseñar Didáctica

Motivaciones	Porcentaje %
Cambiar paradigmas	2,8
Cómo aprenden los estudiantes	1,4
Adquirir conocimiento	2,8
Formación docente	9,9
Orientar didáctica desde teoría-práctica	5,6
Implementar estrategias de enseñanza	4,2
Adquirir experiencia	28,2
Reto personal	2,8
Innovación didáctica	1,4
Proceso de enseñanza-aprendizaje	1,4
Profundizar los conocimientos sobre la DCS	8,5
Satisfacción personal	4,2
Seguridad	1,4
No respondió	25,4

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 10, se muestra la existencia o no de dificultades ante el reto de enseñar didáctica.

Tabla 10. Posibles dificultades en el supuesto de aceptar enseñar Didáctica

Respuesta	Semestre v %	Semestre VIII %	Semestre x %
Sí	57,1	68,2	42,9
No	23,8	9,1	21,4
No respondió	19,0	22,7	35,7

Fuente: elaboración propia.

El 56,0 % (promedio obtenido de los tres porcentajes del sí) expresó sentir preocupación por la falta de fundamentación teórica recibida, de experiencia y miedo a no cumplir con las expectativas. Contrariamente, quienes manifestaron no tener preocupación (18,1 %, en promedio de los tres semestres) enfatizaron que si bien existen debilidades, es factible fortalecerlas con el apoyo de fuentes bibliográficas reconocidas.

Relaciones entre concepciones sobre didáctica y sentimientos asociados

Luego de los resultados identificados, es indispensable mostrar las relaciones entre las concepciones sobre didáctica y los sentimientos que se

experimentan hacia ella. La tabla 11 muestra las relaciones entre las concepciones sobre didáctica y los sentimientos que experimentan los estudiantes hacia esta disciplina después de comparar dichas categorías.

Tabla 11. Relaciones entre concepciones de didáctica y sentimientos

Concepciones de didáctica	Sentimientos hacia la didáctica	Características de la concepción
Tradicional: 17 participantes	Sentimientos positivos: gusto, tranquilidad e interés	Es una herramienta pedagógica para la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo de contenidos. Su campo teórico proviene de la pedagogía y de la educación. El conocimiento profundo de una disciplina garantiza su correcta transmisión.
Actual-contemporánea: 16 participantes	Sentimientos negativos: disgusto, desinterés, difícil/dificultad	Es una disciplina que se encarga del estudio del proceso enseñanza y aprendizaje; su finalidad es generar pensamiento. La didáctica debe adaptarse a los diferentes contextos socioeducativos y debe tener en cuenta los campos disciplinares.
Híbrida: 38 participantes	Positivos: gusto y agrado Negativos: inseguridad/dificultad	- La didáctica hace parte de la pedagogía y se enfoca hacia el diseño de instrumentos para los procesos de enseñanza y aprendizaje. - La didáctica tiene relación con otras disciplinas, entre ellas la psicología, e intenta romper viejos paradigmas.

Fuente: elaboración propia.

En el primer subgrupo, la concepción tradicional está ligada a sentimientos positivos. Esto sugiere de alguna manera que la didáctica para este grupo tiene una función instrumental y que el gusto por esta disciplina se sustentaría en la variedad de formas, recursos y materiales para su enseñanza. Por lo tanto, el indicar el qué y cómo hacerlo proporcionaría tranquilidad a estos docentes en formación. Seguir en una posición conformista sustentada en perspectivas tradicionales de la didáctica arraiga mucho más el estatismo del docente frente al aprendizaje de nuevas posibilidades que tiene el campo de la didáctica para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de la disciplina. En otras palabras, seguir en una posición tradicional consolidaría una actuación rápida y automática, denominada un sentido práctico del rol docente, en donde tendría cabida el sentido común como un apoyo y sustento de las rutinas y tradiciones que cada profesor desarrolla en el aula y que, como lo plantean Fuster *et al.* (2021), siguen siendo alta-

mente criticadas desde los desarrollos contemporáneos de los grupos de investigación que estudian las didácticas disciplinares y concretamente de las ciencias sociales.

Por el contrario, el segundo subgrupo tiene, al parecer, una concepción contemporánea de didáctica ligada a sentimientos negativos (no me gusta, no me interesa). Como se observa, estos estudiantes revelan que la posibilidad de enseñar la DCS genera preocupación y angustia en el ámbito profesional, por no contar con las bases teóricas suficientes para orientarla, lo que la hace una disciplina compleja y difícil para el docente novel. Estos hallazgos sugieren que las nuevas perspectivas que se proponen en una didáctica contemporánea, como reto de aprendizaje para los futuros maestros y aquellos en ejercicio, exige mayor comprensión de los desarrollos teóricos y metodológicos de esta disciplina y por ello se generan sentimientos negativos (angustia y preocupación); sin embargo, es en esos procesos de aprendizaje previos a la etapa profesional en donde

se necesitaría, en primer lugar, hacer explícitos dichos sentimientos y, en segundo, promover procesos reflexivos que faciliten el control, monitoreo y su evaluación, para lograr un aprendizaje sustentado en la seguridad y, como consecuencia, el agrado, el afecto, el gusto, el interés y el valor que debe asignársele a lo que se aprende.

Finalmente, encontramos el subgrupo conformado por aquellos participantes que mezclan elementos de las dos concepciones de didáctica mencionadas (tradicional y contemporánea) y de sentimientos positivos y negativos (gusto, agrado, incómodo y no gusto) hacia esta disciplina. Dichos resultados sugieren que la falta de claridad en la concepción posiblemente genera diversidad de sentimientos, lo que, al igual que para el primer grupo, se convierte en un llamado de atención para quienes participamos en los procesos de formación de futuros docentes, ya que deberían existir puntos de encuentro conceptual y teórico claros frente a la didáctica, su alcance e importancia para el desempeño en el aula. Igualmente, los resultados sugieren que hacer explícitos los sentimientos en un proceso de aprendizaje traería muchas ventajas en los procesos, como en el caso de la enseñanza de la didáctica de las ciencias sociales.

Conclusiones

Los resultados sugieren respecto a la DSC y en general a las concepciones de didáctica que tanto la combinación de perspectivas teóricas como el arraigo a la concepción tradicional siguen siendo los principales obstáculos para orientar este campo de conocimiento hacia los nuevos planteamientos teóricos y metodológicos, como un espacio necesario e indispensable para la formación de los futuros docentes. Esto confirma los hallazgos de investigaciones pasadas (Giraldo *et al.*, 2021; Loaiza-Zuluaga *et al.*, 2020). Esta falta de claridad en la perspectiva de la didáctica contemporánea tampoco permite incorporar los avances teóricos y metodológicos de este campo disciplinar a los procesos de formación y a la práctica posterior de los futuros docentes.

En relación con los sentimientos asociados a la didáctica, se evidencian tres aspectos relevantes. El primero que la naturaleza teórica de la didáctica general causa en los estudiantes aburrimiento, desinterés, decepción y frustración. Lo contrario sucede con la didáctica específica, en particular con la didáctica de la geografía que se considera una asignatura más práctica que teórica. Sin embargo, esta forma de verla se apoya en la variedad de recursos y métodos posibles de aplicar en su enseñanza, lo cual evidencia aún más la perspectiva instrumentalista asociada a este campo de conocimiento.

El segundo hace referencia a que los sentimientos positivos están fuertemente vinculados a una concepción tradicional de la didáctica. Quizás la aparente tranquilidad que se genera al asumir que la didáctica prescribe el quehacer del docente en el aula contradice el carácter contingente y dinámico del aula, en donde lo que se programa es solo una orientación flexible para su desempeño.

El tercero aspecto sugiere que los sentimientos negativos se vinculan con una concepción contemporánea de la didáctica. Esto coincide con estudios que se hacen para establecer relaciones entre sentimientos y enseñanza de la historia, en donde se sugiere una vez más que el desconocimiento teórico o los vacíos conceptuales generan siempre grandes inseguridades que dificultan e influyen en el desempeño del docente en el futuro. Por ello, la comunidad docente encargada de orientar la cátedra de Didáctica se debe capacitar con el fin de transitar de una concepción tradicional de la disciplina a una contemporánea y también de generar sentimientos positivos hacia esta última que, aunque difícil, se hace necesaria de impartir, pues esto permitirá enriquecer el campo disciplinar, la identidad propia y posteriormente la formación docente. Esta capacitación debería incluir ejercicios que susciten diálogo y prácticas reflexivas sobre el propio quehacer, además de compartir resultados de investigaciones como esta.

Además es recomendable complementar el estudio con fuentes de información que posibiliten

obtener más información descriptiva de los estudiantes para profundizar con mayor rigor en las concepciones y su relación con los sentimientos identificados en este estudio.

Agradecimientos

Agradecemos a los estudiantes del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas por su participación.

Referencias

- Abreu, O., Gallegos, M., Jaicome, J., Martínez, R. (2017). Didáctica: epistemología y definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador Formación Universitaria. *Centro de Información Tecnológica La Serena*, 10(3), 81-92.
- Anta, C. (2008). Análisis bibliométrico de la investigación educativa divulgada en publicaciones periódicas españolas entre 1990-2002. *redie. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1), 1-17.
- Badia, A. (2016). *Emociones y sentimientos del profesor en la enseñanza y la formación docente. Enseñando a enseñar en la Universidad*. 62-90
- Badia, A., Meneses, J. y Monereo, C. (2014). Affective dimension of university professors about their teaching: An exploration through the semantic differential technique. *Universitas Psychologica*, 13(1), 161-173. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-1.adup>
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación Siglo XXI*, 10, 61-82.
- Bravo, L. (2002). *La formación inicial del profesorado de secundaria en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona: un estudio de caso*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2002/tdx-0923102-124752/libp1de6.pdf>
- Campanario, J. (2006). El factor de impacto de las revistas académicas: preguntas y respuestas. <http://www.uah.es/otrosweb/jmc>
- Duit, R. (2006). La investigación sobre enseñanza de las ciencias, un requisito imprescindible para mejorar la práctica educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(30), 741-770.
- Escribano, C. (2021). Enseñar a pensar el futuro a través de la enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico. *Escolar. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 38-57. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.38>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fuster, C., García, D. y Souto, X. (2021). La enseñanza de problemas socio-ambientales. Reflexiones para la innovación educativa. *reidics. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (9), 79-96. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.79>
- García, G. y Ruiz, F. (2016). El aprendizaje basado en problemas y el desarrollo de capacidades argumentativas. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (nº extraordinario), 1008-1015.
- Giraldo, J., Gallego, L. y Ruiz, F. (2021). Perspectivas existentes frente a la didáctica específica de la filosofía. *Folios*, (54). <https://doi.org/10.17227/folios.54-12162>
- González, I. (2010). Prospectiva de las didácticas específicas, una rama de las ciencias de la educación para la eficacia en el aula. *Perspectiva Educacional*, 49(1), 1-31.
- González, G. y Santisteban, A. (2014). Una mirada a la investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Colombia. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134139791001> ISSN 1900-9895
- González, G. y Valencia, C. (2014). La didáctica de las Ciencias Sociales en Colombia: planteamientos teóricos y estado de cuestión de la investigación. En J. Pagès y A. Santisteban (eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro* (pp. 597-604). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Goldberg, T. y Savenije, G. M. (2018). Teaching controversial historical issues. En S. Metzger y L. Harris (eds.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (pp. 503-526). Wiley Blackwell.
- Jiménez Martínez, M. D. y Felices de la Fuente, M. (2018). Cuestiones socialmente vivas en la formación inicial del profesorado: la infancia refugiada siria como problemática. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 87-102.
- Hermans, H. J. M. y Hermans-Konopka, A. (eds.). (2010). *Dialogical self theory: Positioning and counter-positioning in a globalizing society*. Cambridge University Press.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw-Hill.
- Hsieh, H. y Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative*

- Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hugo, D., Sanmartí, N. y Aduriz-Bravo, A. (2013). Estilos de trabajo emocional del futuro profesorado de ciencias durante el Practicum. *Enseñanza de las Ciencias*, 31(1), 151-168.
- Lache, N. y Rodríguez, L. (2011). ¿Qué Función Debe Cumplir la Enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela? Grupo Geopaideia. <http://geopaideia.org/wp-content/uploads/2018/11/que-funcion-debe-cumplir-la-enseñanza-de-las-ciencias-sociales-en-la-escuela.pdf>
- Levi, G. (2018). Microhistoria e historia global. *Historia Crítica*, 69, 21-35.
- Loaiza-Zuluaga, Y. E., Taborda-Chaurra, J. y Ruiz-Ortega, F. J. (2020). La pedagogía: una mirada de estudiantes y profesores de programas de Licenciatura. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79), 13-38. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-8084>
- Mellado, L., Bermejo, M. L., Fajardo, M. I. y Luengo, M. R. (2013). Las emociones en las metáforas personales de futuros profesores de Ciencias, de Economía y de Psicopedagogía. En V. Mellado, L. J. Blanco, A. B. Borrachero y J. A. Cárdenas (eds.). *Las emociones en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias y las matemáticas* (pp. 417-438). deprofe.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(52), 149-178.
- Monereo, C., Weise, C. y Alvarez, I. (2013). Cambiar la identidad docente en la universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 323-340.
- Ortega, D. y Pagès, J. (2019). Las emociones y los sentimientos en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. En M. J. Hortas, A. Dias, N. de Alba Fernández (coords.), *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 118-127). Ediciones Escola Superior de Educação.
- Pagès, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente. II Congreso Internacional* (libro 2, pp. 140-154). Universidad Pedagógica Nacional; Universidad de Antioquia; Corporación Interuniversitaria de Servicios.
- Pagès, J. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El futuro del pasado*, 10, 19-56.
- Pagès, J. y Santisteban A. (eds.). (2013). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2018). La enseñanza de la historia. *Historia y Memoria*, (17), 11-16. <https://dx.doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.8283>
- Pantoja, P. (2017). Enseñar historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: reflexión desde la formación de docentes de ciencias sociales en Colombia. *Diálogo Andino*, (53), 59-71. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200059>
- Percas, M. (2010). Las emociones en mediación. *Revista de Mediación*. <https://revistademediacion.com/wp-content/uploads/2013/06/Revista-Mediacion-05-04.pdf>
- Portela-Guarín, H., Taborda-Chaurra, J. y Loaiza-Zuluaga, Y. E. (2017). El currículum en estudiantes y profesores de los programas de formación de educadores de la Universidad de Caldas de la ciudad de Manizales: significados y sentidos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 17-46. <https://doi.org/10.17151/rlee.2017.13.1.2>
- Prats, J. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *História & Ensino*, 9(1), 133-155.
- Ruiz-Ortega, F. J., Tamayo, O. E. y Márquez, C. (2015). A model for teaching argumentation in science class. *Educação e Pesquisa*, 41(3), 629-646.
- Sant, E. (2021). Repensar la enseñanza de las Ciencias Sociales en tiempos de cambio. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 23-37. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.23>
- Tamayo, O. E., Zona, R., y Loaiza, Y. E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111-133
- Vadillo, G. y Klingler, C. (2004). *Didáctica, teoría y práctica de éxito en Latinoamérica y España*. McGraw-Hill.
- Villaón-Gálvez, G. (2021). Conocimiento histórico y formación ciudadana. Inclusión de otras narrativas históricas para una Nueva Historia Escolar. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 89-105. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.89>
- Zembylas, M. (2004). Emotion metaphors and emotional labor in science teaching. *Science Education*, 88(3), 301-324. <http://dx.doi.org/10.1002/sce.10116>

Anexo 1. Cuestionario

Apreciados colegas, este cuestionario reúne información acerca de los conceptos sobre didáctica de ciencias sociales.

El instrumento cuenta con tres sesiones:

1. Datos generales: preguntas 1-2.
2. Preguntas de orden conceptual sobre asignaturas de didáctica cursadas: preguntas 3-14.
3. Dimensión afectiva (sentimientos) hacia la asignatura de didáctica: preguntas 15-19.

Datos generales

1. Institución donde estudia
2. Semestre: Marca solo un óvalo: v VIII x

Concepciones de didáctica

Señale con una x su grado de acuerdo o desacuerdo en la escala propuesta, donde 1 representa estar en completo desacuerdo y 7 en completo acuerdo.

3. La didáctica es un saber que hace parte de la pedagogía.

* Marca solo un óvalo: 1 2 3 4 5 6 7

Razones que apoyan su respuesta * (al menos dos)

4. La didáctica tiene como su principal objeto de estudio el diseño de estrategias para la enseñanza.

* Marca solo un óvalo: 1 2 3 4 5 6 7

Razones que apoyan su respuesta * (al menos dos)

5. La finalidad de la didáctica es la enseñanza de conceptos y teorías.

* Marca solo un óvalo: 1 2 3 4 5 6 7

Razones que apoyan su respuesta * (al menos dos)

6. El aprendizaje no es un objeto de estudio de la didáctica.

* Marca solo un óvalo: 1 2 3 4 5 6 7

Razones que apoyan su respuesta * (al menos dos)

7. La evaluación de los saberes hace parte fundamental de la didáctica.

* Marca solo un óvalo: 1 2 3 4 5 6 7

Razones que apoyan su respuesta * (al menos dos)

8. Lo más importante para enseñar bien una disciplina es conocerla a profundidad.

* Marca solo un óvalo: 1 2 3 4 5 6 7

Razones que apoyan su respuesta * (al menos dos)

9. La didáctica se refiere fundamentalmente a conocimientos acerca de cómo enseñar mejor.

* Marca solo un óvalo: 1 2 3 4 5 6 7

Razones que apoyan su respuesta * (al menos dos)

10. Una buena didáctica implica una buena enseñanza.

* Marca solo un óvalo: 1 2 3 4 5 6 7

Razones que apoyan su respuesta * (al menos dos)

11. Las teorías que se aplican en la didáctica provienen de la pedagogía y de la educación.

* Marca solo un óvalo: 1 2 3 4 5 6 7

Razones que apoyan su respuesta * (al menos dos)

12. La didáctica estudia los procesos de enseñanza y aprendizaje.

* Marca solo un óvalo: 1 2 3 4 5 6 7

Razones que apoyan su respuesta * (al menos dos)

13. La didáctica es independiente de los campos disciplinares que se enseñan en las aulas de clase.

* Marca solo un óvalo: 1 2 3 4 5 6 7

Razones que apoyan su respuesta * (al menos dos)

14. Las problemáticas del aprendizaje de los estudiantes en el aula es un asunto que se resuelve desde la aplicación de los desarrollos teóricos obtenidos en la psicología.

* Marca solo un óvalo: 1 2 3 4 5 6 7

Razones que apoyan su respuesta * (al menos dos)

15. Le gustaría orientar en algún momento un curso sobre didáctica. Sí __No__ Justifique

16. ¿Qué sentimientos experimentó en clase de didáctica? ¿Por qué?

17. ¿Qué didáctica le gustó más: general o específica (de la historia, de la geografía) _____
¿Por qué?

18. ¿Cuál de ellas siente que es más fácil de enseñar? _____
¿Por qué?

19. Supongamos que lo contratan en esta u otra Universidad para enseñar la asignatura didáctica de las ciencias sociales:

a. ¿Aceptaría? Sí _____ No _____ ¿Por qué?

b. Si usted acepta, ¿qué sería lo más motivante dentro de esta experiencia?

c. Si usted acepta, ¿tendría alguna preocupación? ¿Cuál sería esa preocupación? Sí__No__ Explique.