

VOL. 26, Nº 1 (Marzo, 2022)

ISSN 1138-414X, ISSN e 1989-6395

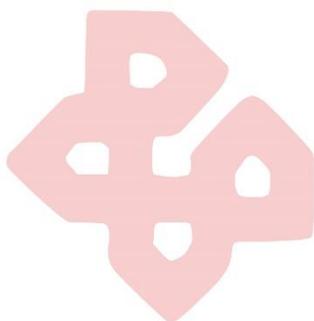
DOI: 10.30827/profesorado.v26i1.11692

Fecha de recepción: 14/12/2019

Fecha de aceptación: 14/08/2020

ENFOQUES DE LA DIDÁCTICA DE CIENCIAS SOCIALES EN MAGISTERIO DE EDUCACIÓN INFANTIL EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA ESPAÑOLA

Approaches to social science education at the degree of teacher of early childhood education in Spanish public universities



Ana Mendioroz Lacambra¹ y Pilar Rivero Gracia²

¹Universidad de Navarra

²Universidad de Zaragoza

E-mail: anamaria.mendioroz@unavarra.es;

privero@unizar.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6757-7598>

Resumen:

El objetivo es analizar los enfoques de la asignatura de didáctica de ciencias sociales en la universidad pública española, concretamente en el grado de maestro de educación infantil, para conocer qué tipo de formación se propone al futuro profesorado y contrastarla con la normativa y con las necesidades formativas defendidas por la literatura científica para que construya pensamiento profesional contextualizado. Se ha partido de la ORDEN ECI/3854/2007, básica para el título, y se ha ampliado el conocimiento mediante el análisis de las guías docentes de la asignatura recopiladas de las webs de todas las universidades públicas españolas que ofertan este grado. El vaciado de datos ha tenido en cuenta las diferentes denominaciones de la asignatura, curso académico, número de créditos ECTS asociados, temarios, así como resultados de aprendizaje y competencias. Los datos muestran diferencias sustanciales en la denominación de la asignatura, cursos en los que se imparte, créditos y competencias. Si bien se tratan los constructos espaciotemporales en casi todos los casos, están muy mediatizados por las teorías clásicas piagetianas. Además, no se contempla la formación en investigación ni en recursos como la imagen, el patrimonio o las tecnologías.

Consideramos fundamental que la formación inicial que recibe el futuro docente sea de calidad, que le capacite para construir escenarios de aprendizaje que contribuyan a que la infancia comprenda sus experiencias y al hombre como ser social en el presente y en el pasado; en suma, una ciudadanía democrática y responsable en una sociedad globalizada, multicultural, incierta y altamente tecnificada.

Palabras clave: didáctica, ciencias sociales, formación de profesores.

Abstract:

The objective is to analyze the approaches of the subject of social science didactics at the Spanish public university, specifically in the degree of teacher of early childhood education, to know what type of training is proposed to the future teachers and contrast it with the regulations and training needs defended by scientific literature to build contextualized professional thinking. The ECI Order has been analyzed (ORDER ECI/3854/2007), basic for the degree, and the knowledge has been expanded by analyzing the teaching guides of the subject compiled from the websites of all the Spanish public universities that offer this degree. The emptying of data has taken into account the different denominations of the subject, academic year, number of ECTS credits associated, syllabus, as well as learning results and competencies. The data show substantial differences in the denomination of the subject, courses in which it is taught, credits and competencies. While spatiotemporal constructs are treated in almost all cases, they are highly mediatized by the Piagetian theories. In addition, training in research and resources such as image, heritage or technologies is not contemplated. We consider it essential that the initial training that the future teacher receives is of quality, that it empowers him to build learning scenarios that contribute to children understanding their experiences and man as being social in the present and in the past; in short, a democratic and responsible citizenship in a globalized, multicultural, uncertain and highly technified society

Key Words: didactics, social sciences, teacher education.

1. Presentación y justificación del problema.

La formación inicial del profesorado es clave para lograr una educación de calidad, y a pesar de que la política educativa de la Unión Europea incida de forma prioritaria en la permanente (Manso, Matarranz y Valle, 2019), hay propuestas de Organismos supranacionales como la Estrategia Educación y Formación 2020, que, apuesta por unas competencias básicas comunes en todo el territorio que atiendan a la integración de conocimientos pedagógicos, didácticos y disciplinares de forma reflexiva, colaborativa e investigativa (Consejo Europeo, 2009).

En estudios comparados de ámbito supranacional, como el realizado por Ramírez Carpeño (2015), se pone de manifiesto que en los países miembros de la Unión Europea, concretamente Alemania, Francia, Italia y España, la formación inicial del futuro docente si bien se ocupa de los conocimientos antes mencionados, su porcentaje varía en el Plan de Estudios de los grados de maestro. España se posiciona como el país donde menos horas se dedica a la formación didáctica y disciplinar (solo el 25%), mientras en Alemania estos conocimientos ocupan más de la mitad del recorrido formativo. Además, en nuestro país, frente a los 100 créditos ECTS en estas materias

que se contemplan para educación primaria, en el caso de los de educación infantil se ven reducidos a 60 ECTS.

La didáctica aplicada se construye desde la práctica y para la práctica, teniendo en cuenta las aportaciones de otras ciencias como la psicología o la pedagogía, y últimamente también la neurociencia. En el caso concreto de la didáctica de las ciencias sociales, además, se tienen en cuenta los contenidos y la metodología de las ciencias de referencia con mayor trayectoria curricular y didáctica, auténticas vertebradoras del área, la geografía y la historia (Hernández Cardona, 2014), para responder a los problemas que se derivan de su enseñanza y aprendizaje (Álvarez Álvarez, 2012). El objetivo es familiarizar al estudiante con el perfil profesional que se le exigirá posteriormente, también como investigador; y para ello es necesario capacitarle adecuadamente con marcos teóricos y prácticos apropiados que le permitan establecer las bases para entender los procesos de enseñanza aprendizaje de las ciencias sociales, así como para acceder de forma adecuada al nivel de aplicación de esos conocimientos en proyectos didácticos (Prats, 2015). De hecho, el alumnado del grado llega a la universidad con conocimientos de ciencias sociales de carácter académico (Imbermon y Colen, 2015), mientras que los contenidos del área de conocimiento del entorno social y cultural, donde se encuentran los conocimientos de ciencias sociales en la etapa, son generalmente de tipo procedimental y actitudinal, se centran en lo espacial, lo temporal y lo social (Castañeda, 2014), y están encaminados a que la infancia comprenda el entorno y participe activa y responsablemente en él (Grau, 2014).

De ahí que el futuro egresado debe ser capaz de convertir sus conocimientos sobre ciencias sociales en profesionales, de forma reflexiva (Álvarez López, 2015), siendo consciente de sus creencias implícitas para adaptarlas a la realidad (Revilla y Fernández, 2017), con un fuerte compromiso social (Canals, 2015), y teniendo en cuenta las capacidades de la infancia. En Europa y Estados Unidos esta área de conocimiento se enfoca en contenidos del currículo para formar sujetos activos, críticos y responsables con su entorno en un mundo globalizado, que se transforma constantemente y está dominado por las tecnologías (Arthur, 2016; Davies y Chong, 2016).

Por tanto, el futuro profesorado de ciencias sociales debe recibir una formación teórico-práctica que atienda a lo disciplinar y a los ámbitos psicopedagógico y curricular, para que construya conocimiento funcional sobre las nociones estructurantes básicas del área, responda a las nuevas necesidades sociales, elabore su identidad personal y profesional y realice propuestas didácticas integradas, críticas, estratégicas, que respondan a la formación competencial que exige nuestra sociedad, en un mundo complejo, cambiante, globalizado y multicultural. De esta forma, su futuro alumnado de educación infantil será capaz de comprender al hombre como ser social, en su relación con el medio, tanto en el presente como en el pasado y desde la globalidad (González Gallego y De Miguel, 2014).

En resumen, para que el futuro docente de didáctica de las ciencias sociales pueda construir su pensamiento profesional contextualizado y desarrolle competencias docentes que respondan a las nuevas necesidades sociales mediante la implementación de modelos que se basen en la reflexión sobre la práctica docente, vinculando a la formación la investigación y la innovación en la práctica educativa (Buxarrais y Martínez, 2015), es fundamental que conozca sus creencias implícitas, los procedimientos y métodos científicos, las tecnologías, que acceda al conocimiento desde la complejidad, la interdisciplinariedad, familiarizándose con buenas prácticas sobre temas emergentes, y sin olvidar que el conocimiento es dinámico y provisional, que está en permanente creación (Funes y Muñoz, 2015; Gómez, Ortuño y Miralles, 2018).

Desde la literatura científica se apuesta por una formación inicial que desarrolle mentes reflexivas, capaces de explicar los hechos sociales desde marcos conceptuales que posibiliten atender y entender la complejidad de los fenómenos para transformar la sociedad (Bolaños Motta, 2016; Prats y Fernández, 2017). Es fundamental que aprenda a aprender, a investigar, desarrollando habilidades y competencias para problematizar los contenidos y plantear problemas sociales relevantes que contribuyan a formar ciudadanos críticos y reflexivos (Ortega y Pagés, 2018; Verdú, Miralles y Ortuño, 2016) capaces de trabajar por una justicia social mediante el diálogo (Caballero, Cárdenas y Valle, 2016; McCrary y Ross, 2016; Ross, 2017).

Esto solo será efectivo si se materializa en la práctica de aula. Ante la dificultad de conocer si ésta realmente responde a estas necesidades formativas, el interés de nuestra investigación radica en que permite visibilizar desde al menos una declaración de intenciones, el enfoque que cada universidad da a la didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado del grado de Maestro de Educación Infantil.

2. Método

El objetivo de la investigación se aborda mediante un enfoque investigativo mixto: de corte cualitativo descriptivo y comparativo y otro cuantitativo básico, que permiten un estudio documental de las guías docentes, analizar sus contenidos, y realizar inferencias sobre cómo se integran teniendo en cuenta el marco teórico de referencia (Ballesteros, 2014).

Para seleccionar la muestra se recurre al Registro de Universidades y al buscador de títulos universitarios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Componen la muestra la totalidad de universidades públicas españolas que imparten el grado de maestro de educación infantil. En el caso de que la universidad tuviera varios campus, y tras constatar que las guías eran idénticas, se ha tenido en cuenta una sola. En otros casos como en los de Ceuta o Melilla, se ha analizado la guía de la universidad de Granada, institución a la que pertenecen. Por tanto, componen la

muestra 38 guías docentes de la asignatura, correspondientes a otras tantas universidades públicas.

El procedimiento para construir el instrumento se inicia con el análisis de la ORDEN ECI/3854/2007 (BOE nº 312 de 29 de diciembre de 2007) ya que en ella se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil y en concreto lo correspondiente al módulo didáctico y disciplinar, en el que se incorporan las enseñanzas referentes a la Didáctica de las Ciencias Sociales. Paralelamente se tuvo en cuenta el denominado libro blanco de Magisterio (ANECA), prestando particular atención a los apartados dedicados a competencias transversales genéricas, competencias específicas de formación profesional y disciplinar. Además, para profundizar en los datos recopilados y analizar cómo se concretan en el aula universitaria, se ha recopilado información de todas las guías docentes de la asignatura de cada universidad. Esto ha servido, además, para triangular los datos (Bisquerra, 2009; Hernández y Baptista, 2010).

Para analizar el contenido se diseña un sistema de categorías emergentes que se inicia con la revisión de los documentos mencionados válidos para toda España y con el vaciado de una muestra aleatoria de diez guías docentes de Didáctica de las Ciencias Sociales. Cada investigadora fue diseñando posibles categorías a las que se podían asignar los datos que se iban recuperando. El siguiente paso fue discutir los acuerdos y desacuerdos registrados hasta establecer un criterio consensuado. Para su validación se solicitó, además, la revisión de las categorías por parte de dos compañeros del área, uno experto en diseño curricular y otro en didáctica de las ciencias sociales para educación infantil. Una vez alcanzado el "acuerdo interjueces" se procedió a clasificar los datos en una u otra categoría. El sistema de categorías, por tanto, fue creándose en tres fases, una primera basada en el análisis de documentos generales, una segunda a partir de los resultados de la aplicación del primer modelo al análisis de 10 guías docentes universitarias de la asignatura, y una tercera sometiendo el instrumento de análisis a una revisión por expertos de diferente perfil a fin de obtener la versión final. Este instrumento de análisis ha sido elaborado desde un paradigma de corte cualitativo-descriptivo comparativo, si bien algunos datos son susceptibles de ser analizados desde un enfoque cuantitativo de carácter básico.

Con la intención de facilitar la exposición de los datos, se han repartido las categorías que conforman el instrumento, diseñado específicamente para esta investigación, en cuatro tablas. En la primera se presentan las diferentes denominaciones de la asignatura (Tabla 1). En la segunda, se incluyen las siguientes categorías: curso académico (C), créditos ECTS asociados (CR), resultados de aprendizaje (RA) y contenidos: BP (Buenas Prácticas), Ep (Epistemología), E (Espacio), T (Tiempo), P (Patrimonio), O (Otras ciencias sociales), H (Contenidos de historia de 1º y 2º orden), V (Valores sociales y culturales), G (Contenidos de geografía), I (Investigación), TIC (Tecnologías), IN/EV (Innovación educativa /evaluación), CE (Competencias Específicas propuestas como RA) (Tabla 2). La tercera tabla presenta las competencias generales y transversales que se proponen en la Orden ECI/3854/2007 y se indica su implementación o no en cada centro (Tabla 3). En la última tabla se hace lo propio con las competencias específicas y básicas recopiladas en dicha legislación (Tabla 4).

3. Resultados

En cuanto a la denominación de la asignatura (Tabla 1), en 13 universidades se refiere a las ciencias sociales de forma general: “Enseñanza aprendizaje de las ciencias sociales o Didáctica de las ciencias sociales” y se concreta en la etapa de educación infantil, en otras 10. Por otra parte, en 11 centros, se hace mención del medio o entorno: “Didáctica del conocimiento del medio social y cultural, Medio social y cultural o Medio humano”, y se concreta en la etapa de educación infantil en otros cuatro.

Tabla 1
Universidades donde se imparte el grado de maestro de Educación Infantil y nombre de la asignatura.

Universidad	Denominación de la asignatura
Alcalá de Henares	Enseñanza aprendizaje de las ciencias sociales
Alicante	Didáctica del conocimiento del medio social y cultural
Almería	Aprendizaje de las ciencias sociales en Educación Infantil
Autónoma de Barcelona	Didáctica del conocimiento del medio natural y social en Educación Infantil
Autónoma de Madrid	Conocimiento del medio social y cultural en Educación Infantil
Baleares	Coneixement del Medi Humà la seva Didàctica
Barcelona	Didáctica de las ciencias sociales
Burgos	Las ciencias sociales y su desarrollo curricular en Educación Infantil
Cádiz	Didáctica de las ciencias sociales
Canarias- La Laguna	Didáctica del Conocimiento Social en la Educación Infantil
Canarias- Las Palmas	Didáctica de ciencias sociales en Educación Infantil
Cantabria	Cultura, Medio y enseñanza de lo social
Castilla La Mancha	Conocimiento del medio natural, social y cultural y Didáctica del medio natural, social y cultural
Complutense de Madrid	Didáctica de las ciencias sociales en Educación Infantil
Córdoba	Didáctica de las ciencias naturales y sociales en Educación Infantil
Coruña	Medio social e cultural e a súa didáctica
Extremadura	Didáctica de las ciencias sociales
Girona	Aprenentatge de les ciències socials
Granada	Conocimiento del entorno social y cultural y su didáctica
Huelva	Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales de 0 a 6
Jaén	Enseñanza de las ciencias sociales en Educación Infantil
Jaume I	El medio social y cultural en Educación Infantil
La Rioja	Didáctica de las Ciencias Sociales
León	Aprendizaje de las ciencias sociales
LLeida	Aprendizaje de las ciencias sociales
Málaga	Didáctica de las ciencias sociales para la Educación Infantil
Murcia	Metodología didáctica para la enseñanza de las CS
Oviedo	Conocimiento del entorno social y cultural
Pública de Navarra	Didáctica del medio social
País Vasco	Conocimiento del medio social y cultural
Rey Juan Carlos	Didáctica del conocimiento del medio social
Rovira i Virgili	Ensenyament i aprenentatge de les ciències experimentals, ciències socials i les matemàtiques II
Salamanca	Aprendizaje de las ciencias sociales en Educación Infantil
Sevilla	Conocimiento del entorno social en Educación Infantil
Valencia	Didáctica de las ciencias sociales de la Educación Infantil
Valladolid	Desarrollo curricular de las ciencias sociales en EI
Vigo	Aprendizaxe das ciencias sociais
Zaragoza	Didáctica de las ciencias sociales

Fuente: Elaboración propia a partir de las guías docentes

En 24 centros se imparte en tercer curso, en cinco centros en segundo curso, en otros cinco en cuarto, en dos centros en primer curso y en uno se desdobra entre

primero y tercero curso. Aunque es de carácter obligatorio por lo general, hay una universidad en la que se oferta como optativa. Los créditos ECTS fluctúan entre los tres y los doce, aunque mayoritariamente y hasta en 27 centros se oferta con 6 ECTS. En cuanto a los resultados de aprendizaje en seis universidades no se especifican, en 13 se concretan en objetivos y en ocho, los definen como competencias específicas de la titulación. En lo que a contenidos se refiere, no se proponen buenas prácticas docentes en ningún centro. Los referentes a la epistemología de las ciencias básicas se contemplan en 21 centros y el espacio y el tiempo en 29. Los contenidos patrimoniales son explícitos en ocho centros y sobre otras ciencias sociales que no sean geografía e historia, en dos. Los contenidos históricos de primer orden se contemplan en cuatro centros y en solo uno los de segundo orden. Los referentes a valores o conocimiento de grupos sociales se reflejan en el temario de 20 universidades, los geográficos en nueve, los de iniciación a la investigación en una y finalmente tecnologías e innovación educativa en seis (Tabla 2).

Tabla 2.
Datos académicos de la asignatura. Información obtenida de las Guías docentes de la asignatura

Centro	C	CR	B	Ep	E	T	P	O	H	V	G	I	TIC	IN/EV	RA
Alcalá	3	8		x											x
Alicante	2	6			x	x	x	1	x	x			x	x	Obj CE
Almería	3	9		x	x	x	x			x	x				Obj
Autónoma	3	9		x	x	x								x	CE
Barcelona															
Autónoma	3	6		x	x	x									x
Madrid															
Baleares	0	3									x				
Barcelona	3	6		x	x	x									Obj
Burgos	4	6		x	x	x				x				x	Obj
Cádiz	3	6		x						x			x		
Canarias.	3	6		x			x			x					x
La Laguna															

Canarias. Palmas	Las	4	4,5		x	x			x				Obj
Cantabria		2	6						x				Obj
CastillaLa Mancha		1	6+6		x	x	x	x	x				X
Complutense		3	6										Obj
Córdoba		3	9		x								Obj
Coruña		3	6		x	x	x	x					x
Extremadura		3	6		x	x	x		1	x	x	x	x
Girona		1	5		x	x	x	x	x				
Granada		3	6			x	x		x	x			CE
Huelva		3	6			x	x	x	x				x
Jaén		3	6		x	x	x		x	x			CE
Jaume I		2	6		x	x	x		1	x	x		
La Rioja		3	4,5			x	x		x				x
León		4	6			x	x					x	CE
LLeida		1	6			x	x		x	x			Obj
Málaga		3	8										
Murcia		4	6			x	x				x		x
Oviedo		3	6			x	x				x		CE
Pública Navarra		3	6		x	x	x						CE
País Vasco		2	6			x	x		x				x
Rey J.C.		3	6		x	x	x	x	1				
Rovira i Virgil		3	6		x								x
Salamanca		2	6			x	x		x			x	Obj
Sevilla		3	6		x	x	x		2	x			Obj

Valencia	4	6		x	x		x	x		x
Valladolid	3	9	x	x	x			x		x
Vigo	3	6	x	x	x	x				CE
Zaragoza	3	6		x	x			x		Obj

Fuente: Elaboración propia a partir de las guías didácticas de la asignatura

Las competencias generales de la ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre de 2007 (Ver Tabla 3), no se contemplan en 13 centros y en 23 tampoco las transversales.

De las doce competencias propuestas por la mencionada legislación, la CG1 “Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil” aparece en 22 guías; la CG2 “Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva” en 17 guías; la CG11 “Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes” en 16 guías; la CG3 “Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos”, en 15 guías; la CG7 “Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia” en 11 guías.

En menos de un tercio de los centros las siguientes: la CG4 “Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella [...]”, la CG5 “Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás [...]”, y la CG6 “Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia [...]”, la CG8 “Conocer fundamentos de dietética e higiene infantiles [...]” y la CG9 “Conocer la organización de las escuelas de educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento [...]” la CG10 “Actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el periodo 0-6 y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia [...]” y la CG12 “Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación infantil [...]”.

Por su parte las competencias transversales CT1 “Demostrar una competencia lingüística en inglés, francés, alemán o italiano equivalente a nivel B1 del Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación del Consejo de Europa” está presente en siete centros y solo en cuatro se especifica el nivel B1, mientras que la CT2, solo se recoge en 11 centros “Demostrar una competencia lingüística en castellano equivalente a un nivel C1 del Marco común

europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación del Consejo de Europa”

Tabla 3
Competencias Generales y Transversales de la titulación y su reflejo en las guías docentes de la asignatura

Centro	COMPETENCIAS GENERALES												Observación	COMPETENCIAS TRANSVERSALES	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12			
Alcalá	x	x												Como objetivos	
Alicante	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x				1 y 2 sin nivel
Almería	x														1 y 2 sin nivel
Autónoma Barcelona	x												x		
Autónoma Madrid	x	x	x	x		x	x	x					x		
Baleares				x											
Barcelona	x	x													
Burgos															
Cádiz															
Canarias Laguna	x	x	x				x						x		
Canarias las Palmas															
Cantabria	x		x										x	Como específicas	
Castilla la Mancha	x	x	x	x	x		x						x		1 y 2 nivel B1
Complutense															
Córdoba	x	x	x	x			x	x					x		
Coruña															2 sin nivel
Extremadura															
Girona			x												
Granada	x		x				x						x		
Huelva														Como RA	
Jaén															
Jaume I															
La Rioja															1 y 2 sin nivel
León	x						x								
LLeida	x												x		
Málaga	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x		
Murcia	x	x	x				x	x					x		1 nivel B1 y 2
Oviedo	x	x	x	x	x		x		x	x			x	x	
Pública de Navarra	x	x	x		x								x	x	1 y 2 con C1

País Vasco	x									
Rey Juan C										
Rovira i Virgil	x	x	x							2 sin nivel
Salamanca										
Sevilla	x	x	x				x			
Valencia										2 sin nivel
Valladolid		x								2 nivel C1
Vigo	x	x	x	x		x	x	x	x	
Zaragoza	x	x	x	x			x	x	x	1 y 2 sin nivel

Fuente: Elaboración propia a partir de la ORDEN ECI/3854/2007 y de las guías docentes

Para finalizar, y teniendo en cuenta las competencias específicas y las básicas de la titulación (Tabla 4), hay 13 universidades en las que no se especifican.

La competencia CE8 “Promover el interés y el respeto por el medio natural, social y cultural a través de proyectos didácticos adecuados” en 24 universidades, seguida de la CE5 “Adquirir conocimientos sobre la evolución del pensamiento, las costumbres, las creencias y los movimientos sociales y políticos a lo largo de la historia” en 20 universidades. Las competencias CE1 “Conocer los fundamentos científicos, matemáticos y tecnológicos del currículo de esta etapa, así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes” y CE7 “Elaborar propuestas didácticas en relación con la interacción ciencia, técnica, sociedad y desarrollo sostenible” en 17 centros. La CE9 “Fomentar experiencias de iniciación a las tecnologías de la información y la comunicación en 12, y en menos de un tercio la CE4 “Conocer la metodología científica y promover el pensamiento científico y la experimentación”, CE6 “Conocer los momentos más sobresalientes de la historia de las ciencias y las técnicas y su trascendencia”, CE2 “Conocer estrategias didácticas para desarrollar representaciones numéricas y nociones espaciales, geométricas y de desarrollo lógico”, CE3 “Comprender las matemáticas como conocimiento sociocultural”.

Las competencias básicas de titulación no se contemplan en más de la mitad de las guías y cuando lo hacen (10 centros) la CB5 “Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía”, la CB1 “Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio”, la CB3 “Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética”. En nueve la CB4 “Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado” y la CB2 “Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio”.

Tabla 4

Competencias Específicas y Básicas de la titulación y su reflejo en las guías docentes de la asignatura

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS										COMPETENCIAS BÁSICAS					
Universidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Observaciones	1	2	3	4	5
Alcalá												x	x		x
Alicante										Todas como RA					
Almería											x	x	x	x	x
Autónoma Barcelona	x			x	x	x		x	x	Como RA 5, 6, 9.					
Autónoma Madrid					x										
Baleares											x	x	x	x	x
Barcelona															
Burgos	x	x		x			x	x			x	x	x	x	x
Cádiz	x			x	x		x	x			x				
Canarias Laguna	x	x	x		x		x	x	x						
Canarias Palmas	x				x			x							
Cantabria	x						x	x					x	x	
Castilla La Mancha	x			x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x
Complutense									x						
Córdoba	x	x		x	x	x	x	x	x						
Coruña	x			x	x		x	x							
Extremadura					x			x						x	x
Girona															
Granada					x		x	x	x						
Huelva	x	x	x	x	x	x	x	x	x						
Jaén	x	x			x		x	x	x						
Jaume I					x										
La Rioja					x			x		CE7 como RA					
León										CE1,CE2,CE5,CE7,CE8 Como RA	x				x
LLeida															
Málaga	x				x		x	x							
Murcia				x			x	x	x		x	x	x	x	x
Oviedo	x	x		x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x
Pública Navarra											x	x	x		

País Vasco						x								
Rey Juan C														
Rovira i Virgil														
Salamanca	x		x	x	x	x								
Sevilla	x													
Valencia														
Valladolid	x		x						x	x				
Vigo				x	x	x	x	x			x	x	x	x
Zamora	x			x	x	x	x							
Zaragoza			x	x	x	x	x							

Fuente: elaboración propia. Adaptado de la ORDEN ECI/3854/2007 y de las guías docentes de la asignatura

4. Discusión y conclusiones

La forma de denominar la asignatura indica la intención y es fruto de una reflexión profunda en el marco del diseño curricular y en menos de la mitad de las universidades se vincula al medio social. Excepto en una ocasión es obligatoria y en dos tercios se imparte en tercer curso junto a otras didácticas aplicadas. Creemos que la dificultad y relevancia de los contenidos requiere de un cierto grado de madurez por parte del futuro docente, por lo que su implementación en primer o segundo curso no es la más deseada y menos aún su carácter optativo.

Si bien en España es donde menos horas se destina a la formación didáctica y disciplinar, si lo comparamos con el resto de Europa, y menos aún en el grado de educación Infantil concretamente 60 ECTS (Ramírez Carpeño, 2015), en el 80% de los centros se imparte con 6 créditos ECTS, aunque también hay siete universidades que la avalan con más horas y otras cuatro con entre tres y cinco créditos. Por tanto, las horas de trabajo vinculadas a la asignatura son dispares. Esta misma tendencia se observa en los resultados de aprendizaje. En seis universidades no se especifican, en ocho se refieren a las competencias específicas del grado, mientras que en el resto se describen como objetivos. Esto significa que el nivel competencial en el ámbito de las ciencias sociales del futuro docente dependerá del centro donde se forme (Guzmán Simón y García Jiménez, 2017), pese a existir un libro blanco de la titulación que dedica especial atención a las competencias generales y específicas necesarias para el ejercicio de la función docente.

En más de dos tercios de los temarios se contemplan contenidos relacionados con las disciplinas de referencia básicas, fundamentalmente de historia y geografía. Los contenidos de historia son predominantemente factuales de primer orden “historia de la humanidad, modelos de sociedades, nociones políticas, sociales y culturales, ejes temporales o mapas históricos”. Los geográficos se refieren a “espacio geográfico, recursos cartográficos, nociones geográficas fundamentales, paisaje urbano, natural, población, industria y transportes”. En otras ocasiones se indica “elementos básicos

de geografía e historia”. A penas hay referencias a otras ciencias sociales como la sociología, economía o política que facilitarían a la infancia la comprensión de sus experiencias. En menos de un tercio por influencia entre otros de Cooper (2017) o Egan (2008), se intuye otro planteamiento con objeto de facilitar la comprensión del ser humano como ser social tanto en el presente como en el pasado (González Gallego y De Miguel, 2014) con propuestas analizadas en otras publicaciones (Rivero y Pelegrín, 2019) o derivadas de las prácticas de aula (Casanova, Arias y Egea, 2018; Escribano y Molina, 2015; Martín de la Sierra, 2015;). En solo una ocasión se visibilizan los conceptos de segundo orden en historia, influidos por las corrientes anglosajonas, entre otros los estudios de Seixas y Morton (2013), que defienden el desarrollo de competencias históricas en el aula, lo cual puede deberse a la complejidad de abordar estos metaconceptos en edades tempranas. Si bien, en realidad suelen trabajarse con frecuencia aspectos vinculados al cambio y la continuidad basándose en elementos materiales de la vida cotidiana de diferentes épocas, que puedan ser lo suficientemente concretos y cercanos a la experiencia del alumnado de educación infantil como para comprenderlos. En ninguna ocasión se proponen buenas prácticas docentes (Mendioroz y Rivero, 2019) y solo en un caso se contempla la iniciación a la investigación, ambas imprescindibles para mejorar la calidad del sistema educativo (Buxarrais y Martínez, 2015).

El tiempo y el espacio se revelan como ejes vertebradores del área, pero influidos por las teorías piagetianas y aunque se constatan nociones sociales éstas derivan del estudio del entorno a partir de Hannoun, mediatizadas por teorías psicopedagógicas ya superadas. Los contenidos en prácticamente la totalidad de guías docentes están relacionados directamente con el currículo en vigor (Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre), incluyendo cuestiones sobre la comprensión del espacio y del tiempo (si bien tan solo en tres ocasiones se menciona el tiempo histórico) y del entorno físico, social y cultural. Ahora bien, en función del enfoque que en cada institución se hace de las Ciencias Sociales, se aborda la didáctica de una mayor o menor cantidad de temas, reduciéndose en la mayor parte de los casos a los aspectos indicados. No se explicitan tendencias encaminadas a conseguir una ciudadanía democrática, activa, crítica, responsable y comprometida (Chiva Bartoll, Gil Gómez y Zorrilla Silvestre, 2019), ni a la construcción de identidades personales y sociales inclusivas (Arthur, 2016; Davies y Chong, 2016), como sí se recogen en países europeos.

El escaso desarrollo en las guías docentes del apartado práctico, aun cuando en muchas ocasiones supone la mitad de la asignatura, impide saber a partir de un análisis de documentación si se prepara al alumnado para trabajar aspectos vinculados a la deducción de información a partir de fuentes históricas, otro de los conceptos de segundo orden básicos que es factible trabajar desde edades tempranas. Dado que en los materiales recomendados como manuales de referencia figuran ejemplos destacados para diseño de actividades a partir de objetos del pasado en el marco de la historia personal y familiar (Rivero, 2011; Feliu y Jiménez, 2015, Aranda 2016), es factible que sí se estén desarrollando este tipo de prácticas, que al no estar definido en las guías docentes queda al criterio del docente.

Tan solo en seis centros la evaluación se presenta como contenido teórico y como proceso formativo y las TIC asociadas a la educación infantil. En cuanto a recursos como el patrimonio y la imagen, de alto potencial didáctico en esta etapa (Fontal Merillas, Ibáñez Etxeberria, Martínez Rodríguez y Rivero, 2017), solo se contemplan explícitamente en ocho temarios, lo que no significa que no se aborden pero no se puede afirmar que estos temas se encuentren incluidos siempre y para todos los grupos.

En cuanto a las competencias, en un tercio de los centros universitarios no se tiene en cuenta ninguna de las competencias generales de la ORDEN ECI/3854/2007 de 27 de diciembre. Cuando sí se recogen en las guías nos encontramos que las más directamente relacionadas con la asignatura como son las que se refieren a valores de convivencia, respeto o autonomía personal, se consideran en menos de un tercio de las universidades. Creemos que si uno de los objetivos de la didáctica de las ciencias sociales es lograr una justicia social mediante el diálogo (Caballero et. al. 2016; McCrary y Ross, 2016; Ross, 2017), deberían ser tenidas en cuenta. En cuanto a las competencias específicas que se describen en la citada legislación, y las básicas de titulación, se sigue la trayectoria de las anteriores, de tal forma que en un tercio de la universidad española no se tiene en cuenta ninguna de ellas. Cuando sí se reflejan en las guías, las competencias específicas más nombradas son las que se refieren a valores socio culturales y medioambientales, así como a la evolución de la cultura a lo largo de la historia, a pesar de que el tiempo que se propone en los temarios es de tipo meramente físico y cronológico. En cuanto a las básicas, en la misma línea de las anteriores, en menos de un tercio de los centros se tiene en cuenta la necesidad de que el estudiante adquiera habilidades para el trabajo autónomo y sepa convertir la información en conocimiento útil de forma argumentada para plantear y resolver problemas, como ciudadanos críticos y reflexivos (Ortega y Pagés, 2018; Verdú, et. al. 2016).

Creemos conveniente que se imparta la asignatura con al menos 6 créditos en un curso avanzado del grado y junto al resto de didácticas aplicadas, además de forma obligatoria. También que los resultados de aprendizaje sean claros y evaluables. En los temarios no deberían faltar los contenidos relativos a las buenas prácticas, a la introducción a la investigación e innovación educativa, así como a los resultados de las investigaciones que se están realizando en el área (Prats y Fernández, 2017). Además, los ejes vertebradores del área (espacio y tiempo) deberían plantearse desde contenidos problematizados, con el objetivo de que la infancia comience a construir pensamiento social. Es necesario que el futuro profesorado sea capaz de convertir el currículo en trabajo de aula de forma crítica y creativa. También es fundamental que sepa trabajar con otras ciencias sociales como la economía, la sociología o la política. Estos enfoques, como se ha visto, no están integrados en la Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito de Infantil, si bien esta visión más transdisciplinar ha sido promovida desde hace tiempo en el contexto de la Educación Primaria, con proyectos curriculares innovadores como “Investigando nuestro mundo” (Estepa, 2019).

Por otra parte, debería ser capaz de analizar materiales didácticos y de elaborarlos, de trabajar con diferentes recursos patrimoniales, así como con la imagen, el objeto, el texto o la historia oral, no solo para desarrollar competencias de pensamiento y explicación histórica, sino para construir identidades personales y sociales en el contexto de creación de identidades transculturales. El escaso desarrollo que con frecuencia tiene en las guías la parte práctica de la asignatura impide valorar adecuadamente esta cuestión. Sin embargo, se puede constatar que empiezan a desarrollarse prácticas en este sentido en diferentes universidades (Egea, Arias, Santacana, 2018; Rivero y Pelegrín, 2019), si bien con mayor frecuencia en el ámbito de la formación de docentes de primaria y de secundaria.

Es necesario que el futuro docente desarrolle habilidades de pensamiento y herramientas que faciliten la investigación y la reflexión sobre la práctica, para poder innovar en el aula, así como formación tecnológica aplicada a la educación infantil (Buxarrais y Martínez, 2015). Además, es nuestra responsabilidad como docentes del grado de magisterio emplear metodologías que faciliten estos aprendizajes, porque si nuestro alumnado de grado no aprende de forma activa, implicándose en el proceso del aprendizaje, no será competente para responder a las necesidades reales de su futuro profesional, en una sociedad cambiante y compleja. Esta formación exige del conocimiento de las creencias implícitas del futuro docente (Revilla y Fernández, 2017), ya que dirigen su práctica, auténtica responsable de la transformación del sistema educativo (Funes y Muñoz, 2015; Gómez, et. al. 2018). La formación inicial que recibe el futuro docente tiene que ser de calidad, ajustada a las nuevas demandas de nuestra sociedad globalizada, compleja, incierta y altamente tecnificada y para ello es fundamental que la práctica de aula responda a estas necesidades (Domínguez Fernández y Prieto Jiménez, 2019).

En resumen, y a pesar de la falta de profundidad de los datos que se describen en las guías docentes, el enfoque epistemológico de las Ciencias Sociales tiene un peso importante en la apertura de la asignatura a la didáctica con un mayor o menor número de aspectos incluidos en el currículo escolar de Educación Infantil, una mayor o menor transdisciplinariedad y se plasma en todos los aspectos del diseño curricular de la asignatura. El enfoque competencial creemos que no constituye en la universidad pública española el eje vertebrador de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Grado de Educación infantil, sino que lo constituyen la construcción de las nociones básicas de espacio y tiempo, en muchos casos aún ligados a la tradición piagetiana, pero en algunos otros abordados desde el enfoque de la creación del pensamiento geográfico e histórico. No podemos afirmar que se haya consolidado en España un modelo de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación de docentes de Educación Infantil con un enfoque de educación ciudadana, socialmente contextualiza. Esto no significa que no se aborde, sino que no queda expresamente definido en las guías docentes y, por tanto, depende de la orientación que cada docente da a la asignatura. Sería conveniente realizar ajustes que respondieran a las necesidades reales de la sociedad (López Torres, García Ruíz, y Sánchez Agustí, 2018; Ortega Sánchez, Carcedo de Andrés y Blanco Lozano, 2018). Si los futuros docentes del área deben ser personas comprometidas con la sociedad y construir conocimiento

social de forma reflexiva y crítica, (Bolaños Motta, 2016; Prats y Fernández, 2017) es fundamental que su formación inicial tenga en cuenta contenidos sociales problematizados, desde planteamientos reflexivos que les ayuden a tomar decisiones meditadas y personales que respondan al para qué de sus futuras propuestas de aula.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Álvarez, C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 383-402. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/160871/140871>
- Álvarez López, G. (2015). La cualificación de maestro en Europa: aportaciones a partir del análisis de las influencias supranacionales y los modelos europeos. *Tendencias Pedagógicas*, 25, 9-33. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/158>
- Aranda, A. (2016). *Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil*. Síntesis.
- Arthur, J. (2016) Convergence on Policy Goals: Character Education in East Asia and England. *Journal of International and Comparative Education*, 5(2),59-71. Doi: 10.14425/jice.2016.5.2.59
- Ballesteros (Coord.) (2014). *Taller de investigación cualitativa*. UNED.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Bolaños Motta, J. I. (2016). El docente ante el oficio de investigar en el aula. *Praxis y Saber*, 7(15), 63-80. Doi: <http://dx.doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5723>
- Buxarrais, M. R. y Martínez, M. (Eds.) (2015). *Retos educativos para el siglo XXI. Autonomía, responsabilidad, neurociencia y aprendizaje*. Octaedro.
- Caballero, A., Cárdenas, J. F. y Valle, J. M. (2016). La educación para la ciudadanía en la Unión Europea: Perspectivas supranacional y comparada. *Journal of Supranational Policies of Education*, 5,173-197. Doi: <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5>
- Canals, R. (2015). El desarrollo del pensamiento social en la formación inicial del profesorado para dar respuesta a problemas sociales invisibles desde el currículo. En A. M. Hernando, C. R. García y J. L. de la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro. Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 447-456). Universidad de Extremadura.
- Casanova, E. Arias, L. y Egea, A. (2018). La metodología por proyectos como oportunidad para la introducción de la historia y el patrimonio en las aulas de Educación Infantil, *Contextos educativos: Revista de Educación*, 22, 79-95. <http://doi.org/10.18172/con.3185>
- Castañeda, M. (2014). La enseñanza de conceptos sociales en la educación básica. Reflexiones a partir de un estudio de caso. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 13. DOI: 10.1344/ECCSS2014.13.5

- Chiva Bartoll, O., Gil Gómez, J. y Zorrilla Silvestre, L. (2019). Improving the effective personality of pre-service teachers through service-learning: a physical education approach. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 327-343. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.303331>
- CONSEJO EUROPEO (2009). Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009. sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación, ET 2020. Diario Oficial de la Unión Europea, serie C, nº 119/2, de 28 de mayo de 2009.
- Cooper, H. (2017). *Teaching History creatively*. Routledge.
- Davies, I. & Chong, E. (2016) Current challenges for citizenship education in England. *Asian Education and Development Studies*, 5(1), 20-36. Doi: <https://doi.org/10.1108/AEDS-05-2015-0015>
- Domínguez Fernández, G. y Prieto Jiménez, E. (eds.) (2019). Experiencias y reflexiones sobre la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria: retos y alternativas. *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, 23(3), 1-11. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/download/74503/45306>
- Egan, K. (2008). *Fantasia e imaginación. Su poder en la enseñanza*. Morata.
- Egea, A. Arias, L. y Santacana, J. (2018). *Y la arqueología llegó al aula: la cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y del patrimonio*, Trea.
- Escribano-Miralles, A. y Molina Puche, s. (2015). La importancia de salidas escolares y museos en la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Infantil. Análisis de un caso a partir del modelo CIPP, *Clio: history and History teaching*, 41. <http://clio.rediris.es/n41/articulos/EscribanoMolina2015.pdf>
- Estepa, J. (2019). Investigar para innovar: el caso del ámbito de investigación de las sociedades actuales e históricas. *REIDICS: Revistas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 4-19. DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.4>
- Feliu, M. y Jiménez, L. (coords.) (2015). *Ciencias sociales y educación infantil (3-6): cuando despertó, el mundo estaba allí*. Graó.
- Fontal Merillas, O., Ibáñez Etxeberria, A., Martínez Rodríguez, M. y Rivero, P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 79-95. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.286321>
- Funes, G. y Muñoz, M. E. (2015). Pistas epistemológicas y pasarelas para la formación docente en ciencias sociales. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME)*, 14. <http://revista.muesca.es/articulos14/347-pistas-epistemologicas>
- Gómez, C. J., Ortuño, J. y Miralles, P. (2018). *Enseñar Ciencias Sociales con métodos activos de aprendizaje. Reflexiones y propuestas desde la indagación*. Octaedro.
- González Gallego, I. y De Miguel, R. (2014). Formación del profesorado en educación secundaria: diversidad en el tratamiento de la innovación e investigación en

- didáctica de las Ciencias Sociales. En J. Pagès y A. Santisteban (Coords.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación en didáctica de las ciencias sociales* (volumen II pp. 573-582). Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Grau, V. (2014). Las ciencias sociales claves para comprender y construir la sociedad en el tiempo. En J. Pages y A. Santisteban (Coords.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación en didáctica de las ciencias sociales* (volumen I pp. 127-136). Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Guzmán Simón, F. y García Jiménez, E. (2017). La alfabetización académica de los futuros maestros. Un estudio comparativo en varias universidades españolas. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 317-335. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.2.246011>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª edición). McGraw-Hill.
- Hernández Cardona, F. X. (2014). Vivir la historia. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 78, 5-6. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4862830>
- Imbermon, F. y Colén, M. T. (2015). Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una reforma siempre inacabada. *Tendencias Pedagógicas*, 25, 57-76. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/160>
- López Torres, E., García Ruíz, C. R. y Sánchez Agustí, M. (eds.) (2018). *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales*. Servicio de Publicaciones, Universidad de Valladolid.
- Manso, J., Matarráz, M. y Valle, J. (2019). Estudio Supranacional y comparado de la formación inicial del profesorado en la Unión Europea. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(3), 15-33. Doi:10.30827/profesorado.v23i3.9697
- Martín de la Sierra, S. (2015). *Somos historiadores, magos, artistas y descubridores: trabajando la historia y el arte en Educación Infantil*. Megustaescribir.
- Mccrary, N. A. y Ross, E. W. (eds.) (2016). *Working for Social Justice Inside y Outside the Classroom. A Community of Students, Teachers, Researchers, and Activists*. New York: Peter Lang.
- Mendioroz, A. M. y Rivero, P. (2019). Componentes y dimensiones que caracterizan una buena praxis en Educación Infantil (0-3 años). *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 217-230. Doi: <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.318521>
- Ortega Sánchez, D., Carcedo de Andrés, B. P. y Blanco Lozano, P. (2018). El trabajo de Fin de Grado en Didáctica de las Ciencias Sociales: líneas, materias y temáticas. *REIDICS*, 3, 35-51. Doi: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.35>
- Ortega, D. y Pagès, J. (2018). Género y formación del profesorado: análisis de las Guías Docentes del área de Didáctica de las Ciencias Sociales. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 21, 53-66. Doi: <http://doi.org/10.18172/con.3315>

- Pinto, H. y Molina Puche, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ccss en España y Portugal. *Educatio siglo XXI: revista de Facultad de Educación*, 33(1), 103-128. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/j/222511>
- Prats, J. (2015). ¿Es posible un ámbito de investigación en didáctica de la historia? *Revista de Estudios Sociales*, 52, 209-219. Doi: <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.15>
- Prats, J. y Fernández, R. (2017) ¿Es posible una explicación objetiva sobre la realidad social? Reflexiones básicas e imprescindibles para investigadores noveles. *Didacticae*, 1, 97-110. Doi: <http://10.1344/did.2017.1.97-110>
- Ramírez Carpeño, E. (2015). Estudio comparado sobre formación de maestros en perspectiva supranacional: los casos de Alemania, Francia, Italia y España. *Tendencias Pedagógicas*, 25. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/159>
- Revilla, D. M. y Fernández, J. (2017). Creencias epistémicas sobre la geografía y la historia en la formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 33, 3-20. Doi: <http://10.7203/DCES.33.10875>
- Rivero, P. (coord.) (2011). *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil*, Mira editores.
- Ross, E. W. (2017). *Rethinking social studies: Critical pedagogy in pursuit of dangerous citizenship*. Information Age Publishing.
- Rivero, P. y Pelegrín, J. (2019). Qué historia consideran relevante los futuros docentes de Educación Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 49 (172), 96-120. <https://doi.org/10.1590/198053145428>
- Verdú, D., Miralles, P. y Ortuño, J. (2016). Las concepciones identitarias de los futuros maestros y las necesidades de las nuevas sociedades multiculturales. Un estudio desde la didáctica de las ciencias sociales. En C. R. García, A. Arroyo y B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (volumen I, pp. 458-468). Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

Contribuciones del autor: La primera autora se encargó de proponer el tema que se abordaría en el estudio, de la recogida de datos, del análisis, de su interpretación y escritura.

La segunda autora se encargó de realizar ajustes de mejora a lo largo de toda la investigación, contribuyó en el diseño de investigación y en la discusión y conclusiones.

Financiación: Grupo de investigación ARGOS (IUCA) código (S50_20R)

Conflicto de intereses: Las autoras declaran que no existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

Declaración ética: Las autoras declaran que el proceso se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica conforme al cumplimiento del Reglamento General de Protección de Datos-Reglamento (UE) 2016/679, de 27 de abril

Cómo citar este artículo:

Mendioroz Lacambra, A. y Rivero Gracia, P. (2022). Enfoques de la didáctica de ciencias sociales en magisterio de educación infantil en la universidad pública española. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(1), 349-369 DOI:18.30827/profesorado.v26.1.11692