



Vol. 27, Nº3 (Noviembre, 2023)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

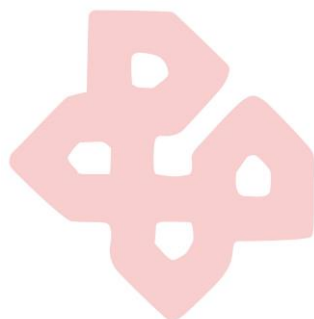
DOI: 10.30827/profesorado.v27i3.21270

Fecha de recepción: 05/09/2022

Fecha de aceptación: 03/10/2023

FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE DURANTE LA PANDEMIA. EVALUACIÓN DE UNA EXPERIENCIA

Teacher Identity Formation During The Pandemic. Evaluation of an Experience.



Manuel José López-Martínez & María del Mar Felices-de la Fuente

Universidad de Almería

E-mail: mlm138@ual.es; marfelices@ual.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6653-1398>;

<https://orcid.org/0000-0003-3236-0177>

Resumen:

Habiendo transcurrido más de doce años desde la implantación del Máster en Profesorado de Educación Secundaria en España, esta formación precisa de mejoras para afrontar los retos del siglo XXI. Se requiere de una reflexión constante en y sobre la práctica que optimice los procesos formativos. Por ello, el presente artículo tiene como objetivo analizar un plan formativo desarrollado en la especialidad de Ciencias Sociales, Geografía e Historia del Máster en Profesorado, en un contexto particular, como el ocasionado por la pandemia del COVID-19 declarada por la OMS en marzo de 2020. Desde un enfoque evaluativo se analiza la formación ofrecida para la enseñanza de la Geografía y su impacto en el alumnado. La investigación, que cuenta con una muestra de 42 sujetos, se sirve de técnicas e instrumentos como la observación directa y las producciones del alumnado, que son examinadas a partir del análisis del discurso y el análisis de contenido. Los resultados son positivos, pues desde posturas iniciales marcadas por la formación disciplinar y las reticencias hacia el Máster, los estudiantes han cambiado sus concepciones epistemológicas sobre la enseñanza y el aprendizaje

de la Geografía en Secundaria, hacia un modelo docente crítico y transformador. No obstante, existen varios niveles de impacto, por lo que el programa precisa de mejoras que refuercen las competencias para la enseñanza crítica de esta materia. Concluimos que, pese a las resistencias iniciales, la incertidumbre ocasionada por la crisis sanitaria y las limitaciones detectadas, los efectos fueron beneficiosos para fortalecer a un docente novel que ha de enseñar en un mundo complejo e incierto.

Palabras clave: *enseñanza secundaria; estudios de postgrado; formación de profesores; geografía; investigación cualitativa.*

Abstract:

After more than twelve years of experience of the Master's Degree in Secondary Education Teaching in Spain, the initial training received by future teachers continues to require improvements that enable them to face the challenges of the 21st century school. A continuous reflection in and on practice is required to optimize the training processes. Therefore, this article aims to analyse a training plan developed in the specialty of Social Sciences, Geography and History of the Master's Degree in Teaching, in a particular context, such as that caused by COVID-19 pandemic declared by the WHO in March 2020. From an evaluative research methodology, we investigate our formative project for the teaching of Geography and its impact on students. The research, which has a sample of 42 subjects, is organized in several phases, relied on various techniques and instruments for collecting information, such as direct observation, student productions or semi-structured interviews, which were examined based on both discourse and content analysis. The results are positive, including how, from initial positions marked by disciplinary training and reluctance towards the Master's Degree, students transformed their epistemological conceptions about the teaching and learning of Geography in Secondary towards a model of critical teacher. However, taking the several levels of scope of the program, results show that it requires improvements that stimulate the development of skills for the critical teaching of this subject. We conclude that, despite the initial resistance, the doubts caused by the health crisis, and the limitations of our program, the training effects were beneficial in strengthening a future teacher who should teach in a complex and uncertain world.

Key Words: *geography; postgraduate study; qualitative research; secondary education; teacher education.*

1. Introducción

La investigación desarrollada en nuestro país sobre la construcción de la identidad docente en Secundaria evidencia un panorama donde predomina el "malestar docente" que ya Esteve (1994) apuntara y que Bolívar (2007, 2016) retomaría para la sociedad del conocimiento del primer cuarto del siglo XXI. En ese sentido, Escudero et al. (2019) afirman que, hoy en día, continúan siendo diversos los desafíos pendientes para mejorar la formación inicial del profesorado de Secundaria. En la literatura internacional se constata que existen varios modelos de formación del docente de Secundaria: los concurrentes o simultáneos, en los que predominan los contenidos; los consecutivos o sucesivos, que conceden más espacio a los procesos pedagógicos; y una tercera opción, donde coexisten los anteriores (Imbernón, 2019). Según este autor, en el Informe TALIS 2018 se muestra que: "(...) el 52% de los profesores asegura que no está lo suficientemente preparado en el contenido, ni en la pedagogía ni en la práctica en el aula de las materias que enseña" (Imbernón, 2019,

p. 152). A esto se suma la ausencia de un proyecto común que defina cómo debe formarse a un profesor de Ciencias Sociales (en adelante CC.SS.), Geografía e Historia en Secundaria (Rivero y Souto, 2019, p. 48), debate que ha sido menor, si cabe, en el ámbito de la Geografía, donde son pocos quienes se han cuestionado cómo enseñarla (Souto y García Monteagudo, 2019), puesto que el profesorado procede, en buena medida, del ámbito de la Historia.

Teniendo en cuenta lo expuesto, interesa reflexionar sobre qué formación profesionalizante ofrecemos al alumnado que cursa el Máster en Profesorado de Educación Secundaria de la especialidad de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, sabiendo que su paso por las aulas obedece, principalmente, a un requisito previo y obligatorio para incorporarse al cuerpo de profesorado de esta etapa educativa. En este escenario, Perrenoud (2004) sostiene que, ante las acometidas de las reformas neoliberales en los procesos de formación universitaria en países desarrollados, uno de los obstáculos para evitar el estancamiento de la profesionalización docente frente a la proletarización es la práctica reflexiva, núcleo de la identidad del enseñante y de la formación. La Universidad ha de educar a docentes como agentes de transformación social comprometidos con su realidad, siendo la reflexión y la indagación las bases de la formación inicial y permanente. Atendiendo a lo anterior, es indispensable repensar nuestra labor. Por ello, desde la responsabilidad ética que tenemos en una sociedad democrática, nos cuestionamos si la enseñanza que desplegamos es adecuada en el Máster en Profesorado. Partiendo de nuestra experiencia docente tanto en Secundaria como en la Universidad, constatamos que el trabajo del profesorado en el escenario actual de la Secundaria es -siempre lo ha sido- complejo, pues, como afirma Escudero Muñoz (2009), el currículo de esta etapa educativa soporta una tensión notable entre, de un lado, el deseo de elevar los niveles de formación de toda la población y, de otro, la cultura heredada o sobrevenida, no especialmente dispuesta para ello. Desde la aplicación de este componente se puede indagar cómo es la relación del futuro docente novel con el conocimiento escolar, puesto que ha sido socializado en un entorno disciplinar. No se olvide que el contenido del currículo oficial y su concreción en los libros de texto se sigue representando como el único conocimiento escolar posible (García Pérez, 2015). Sin embargo, está comprobada su efectividad integrando problemas sociales relevantes (García Pérez, 2016; Jiménez y Felices, 2018).

La presente investigación se inscribe en uno de los campos de estudio emergentes: la formación de profesionales reflexivos que Schön (1992) promulgaba retomando la obra de Dewey (1989). Nuestra aportación nace al revisar la acción docente con el estudiantado del Máster para profundizar en lo que hacemos y por qué lo hacemos, con la intención de compartir procesos y productos, buscando siempre la mejora de nuestro saber profesional. Coincidimos con Zabalza (2014) en considerar que la reflexión es una herramienta fundamental de cualquier profesional de la enseñanza. Alumbrar espacios para ello, desde la investigación en y sobre la práctica docente, representa una opción para ensanchar la mirada en un escenario social y económico plagado de contradicciones, donde existe un evidente “reflujo neoconservador” (García Pérez, 2015, p. 50) y una desconfianza constante hacia el funcionamiento del sistema educativo público (Viñao, 2018).

Ahora bien, a pesar de ese ambiente corrosivo, son aprovechables aquellas oportunidades que ponen en valor alternativas educativas comprometidas con un mundo más justo, siguiendo la estela dejada por grupos de innovación en la enseñanza de las CC.SS. en nuestro país como Cronos-Asklepios, IRES y Gea-Clío. Por tanto, hemos realizado esta investigación evaluativa para compartir una experiencia docente más esperanzadora (Souto, 2018) que contribuya a la mejora de la formación docente a pesar de las críticas y carencias del funcionamiento del Máster (Santos y Lorenzo, 2015; Domínguez y Prieto, 2019). Nuestro propósito es enseñar a enseñar el conocimiento geográfico siguiendo el rumbo de su aplicabilidad y construyendo claves interpretativas de la compleja realidad social. Continuamos así una línea abierta por GREDICS al repensar los campos formativos esenciales del docente, traducidos en conocimientos epistemológicos, curriculares, metodológicos y prácticos. En concreto, reorientamos nuestra práctica al convertir el aula universitaria en espacio de investigación (Pagès, 2019b) y nos acercamos al planteamiento defendido por Souto (2018) al conectar la investigación educativa y la innovación escolar mediante la construcción de un proyecto curricular, siendo conscientes de la repercusión de la investigación evaluativa para optimizar acciones y tomar decisiones (Escudero, 2016).

El plan formativo que analizamos se desarrolla en la asignatura cuatrimestral del Máster en Profesorado (especialidad de Ciencias Sociales, Geografía e Historia) denominada Aprendizaje y Enseñanza de la Geografía, que está enfocada a formar a los futuros docentes para la enseñanza de esta materia. En él, concedemos relevancia, por una parte, a un plan de formación adaptado a la diversidad del alumnado, y por otra, a su experimentación mediante una secuencia didáctica encaminada a una revisión de las teorías implícitas (Pozo, 2014) sobre la enseñanza de la Geografía en Secundaria. Por ello, desde que la impartimos, hemos elaborado un recorrido que transita por diversas estaciones recogidas en la Guía Docente, destinadas, no sin resistencias, a analizar y desmontar concepciones tradicionales en cuanto a finalidades y usos del conocimiento geográfico en Secundaria; a situar al alumnado de manera crítica y razonada en el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta materia, teniendo en cuenta los diversos contextos educativos; y a estimular su reflexión acerca de la praxis docente. Este modelo contempla a su vez las diferentes dimensiones que integran el conocimiento escolar de la Geografía en Secundaria: la epistemológica, la psicológica, la genética, la sociológica y la ideológica (García Pérez, 2015).

Como consecuencia de la pandemia del COVID-19 y el confinamiento iniciado el 14 de marzo de 2020, la docencia del curso académico 2019-20 tuvo que adaptarse a un formato virtual, reconduciendo parte del programa formativo, suprimiendo toda actividad de campo y sustituyendo las estrategias metodológicas presenciales por el uso de la plataforma virtual *Blackboard Collaborate*. Por todo ello, teniendo en cuenta el impacto de la pandemia en la formación programada, el objetivo de esta investigación fue evaluar los cambios introducidos en la misma para comprobar si favorecieron o no una preparación adecuada en nuestro alumnado. La asignatura de 4 ECTS contaba con un total de 30 horas, dispuestas en 12 sesiones, de las cuales 8 de ellas (20 horas) se habían impartido presencialmente en el momento de la declaración del Estado de Alarma. Con motivo del confinamiento, las 4 sesiones restantes,

equivalentes a 10 horas de clase, tuvieron que ser reemplazadas por sesiones asíncronas. Bajo estas circunstancias se vio oportuno trabajar el COVID-19 como problemática social para la enseñanza de la Geografía.

Partiendo de la familiarización con el Modelo IRES (Investigación y Renovación Escolar), se pidió al alumnado que revisara el trabajo de García Pérez (2011) y que diseñara en grupo una propuesta didáctica que tuviera la pandemia como eje vertebrador del aprendizaje. Buscábamos situarle en el rol de un docente de Secundaria, simulando la “formación desde dentro” (Imbernón, 2002), integrándole en un equipo de docentes que colaboran, dándole sentido al concepto de “comunidad profesional” (Nóvoa, 2019, p. 219). Esta tarea estuvo precedida de 5 preguntas que debían contestar, orientadas fundamentalmente a conocer la potencialidad que observaban a la hora de aprovechar didácticamente esta problemática; a indagar en las finalidades y conceptos claves que planteaban en su propuesta; y a comprobar cómo iban a desarrollar con ella las competencias sociales y ciudadanas del alumnado de Secundaria. Una de las preguntas presentaba, además, un enfoque metacognitivo. Se buscaba también que reflexionaran acerca del grado de competencias profesionales adquiridas para elaborar esa propuesta de intervención, desprendiéndose del libro de texto como principal fuente de conocimiento escolar y conectando la problemática con el desarrollo curricular vigente en Andalucía.

Sustituir parte del plan formativo nos generó cierta incertidumbre porque no sabíamos cómo respondería el alumnado ante el reto planteado y si este nos serviría para completar su formación. Sin embargo, la dimensión real de la pandemia nos legitimó para proponer esa práctica. Por su extensión como problema espacial y territorial a distintas escalas, este exigía un rango máximo de atención, análisis e interpretación desde el conocimiento geográfico. Desde el punto de vista ético y profesional, era una ocasión para darle sentido y coherencia al proceso formativo diseñado en su momento.

En este sentido, estamos de acuerdo con Nin, Acosta y Leduc (2020, p.222) cuando señalan que en el estudio de esta problemática mundial confluyen los paradigmas de la Geografía que invitan a comprenderla “desde las múltiples escalas de análisis con los aportes de la geopolítica, la geografía de la salud, la geografía económica, la geografía de la percepción y el comportamiento, la cuantificación de los datos, las geotecnologías y la construcción de cartografías”. Estas autoras mencionan en su artículo a diferentes autoridades en el campo académico, por ejemplo, en el de la geopolítica, que han centrado su atención en el impacto del COVID-19 en el espacio geográfico, destacando entre otros a Harvey (2020), Méndez (2020) o Silvia Marcu (2020). Para el campo específico de la climatología en nuestro país destacamos además las aportaciones de Olcina (2020). Igualmente, debemos mencionar a Llorente-Adán (2020), quien ha abordado los cambios provocados por la pandemia en la comunidad educativa y en el sistema de enseñanza-aprendizaje de los contenidos geográficos. En esta línea, han ido apareciendo numerosas publicaciones vinculadas con el impacto del COVID-19 en el panorama educativo de nuestro país y en otros contextos (Benavides, 2022). Para el caso español, Felices y López (2023) señalan

la publicación de diversos monográficos dedicados a la didáctica de la Geografía en tiempos de pandemia, en revistas como *Didáctica Geográfica* (núm. 21, 2020), *Ar@cne. Revista Electrónica de Recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales* (núm. 253, 2021), *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (núm. 106, 2022) o en el Foro 26 del Geoforo Iberoamericano sobre Educación de la plataforma Geocrítica.

Pese a los enormes retos que supuso para el ámbito universitario la crisis sanitaria provocada por el COVID-19 (Corell y García, 2021), trabajar la pandemia nos abrió un horizonte de posibilidades para enseñar el pensamiento geográfico en Secundaria. En este caso, se demuestra que, con un umbral básico de conocimiento social sobre un fenómeno reciente y el despliegue de una didáctica ajustada, se puede despertar la curiosidad del alumnado, fomentando un aprendizaje significativo para pensar geográficamente las causas, la evolución y las consecuencias de la pandemia. Se pudo ofrecer un entorno desafiante (Pérez Gómez, 2019) de aprendizaje al futuro profesorado desde su marco disciplinar para adaptarlo a un contexto de crisis sanitaria, aplicándolo a un aula de Secundaria. Esto implicó cuestionar la inmovilidad del conocimiento disciplinar, adquirido en los respectivos Grados, con la intención de reconvertirlo en un conocimiento escolar de calidad para ser aprendido por adolescentes tratando fuentes diversas de información.

A pesar de la infoxicación en tiempos de pandemia, supimos ver las potencialidades de un contenido que nos ofrecía “una visión sistémica de la realidad” (Porlán, 2020, p. 2). Esta problemática permite el uso del conocimiento geográfico con un marcado carácter holístico e integrador, sin perder de vista el componente creativo (no sólo normativo) en la generación de conocimiento escolar. Quisimos consolidar además una concepción de la Geografía como saber emancipador superando la visión simplista y predominante de la Geografía escolar enciclopédica “que aleja este saber escolar de las preocupaciones cotidianas” (Souto, 2007, p. 23). Esta orientación entronca con otro objetivo del plan formativo: repensar los contenidos y las competencias en la enseñanza de las CC.SS. y de la Geografía desde un contexto escolar inmerso en otro más amplio, es decir, el de las consecuencias de la Globalización en el espacio geográfico vivido, percibido y concebido por el alumnado (Benach y Albet, 2010; Souto, 2018; Souto y García Monteagudo, 2019).

2. Método

2.1. Diseño

Cabe señalar que este plan formativo se ampara en la aportación constructivista sobre la urgencia de estudiar las representaciones sociales acerca del conocimiento geográfico por la implicación que estas tienen en la futura práctica docente (Campo et al., 2018). Por ello, partimos de una investigación evaluativa que se desarrolla en tres fases. Una fase inicial diagnóstica, que nos permite conocer las concepciones del alumnado y adecuar el programa a las necesidades detectadas; otra de desarrollo, con

una evaluación formativa prolongada en el tiempo; y una final, autoevaluativa y compartida con una parte del alumnado participante en la investigación. El modelo de evaluación que hemos configurado presenta características del modelo clásico CIPP (contexto, insumo, proceso, producto) desarrollado por Stufflebeam (2004).

Teniendo en cuenta la naturaleza del objeto de estudio, nos decantamos por una investigación cualitativa, combinando rasgos de los estudios de caso evaluativos (Dorio et al., 2019), representados por la particularidad del grupo clase del Máster como escenario real y fuente de información, y de la investigación aplicada y evaluativa con la intención de mejorar la realidad evaluada. La metodología de investigación se ejecuta desde la acción (Sandín, 2003), a fin de conocer la eficacia del modelo propuesto para desplegar competencias profesionales que habiliten al futuro profesorado novel para enseñar Geografía con objeto de formar una ciudadanía crítica y comprometida.

2.2. Objetivos

Estamos de acuerdo con García Pérez y Porlán (2017) en que los procesos de cambio se pueden producir a distintas escalas y a distintos niveles de profundidad, no olvidando, desde nuestro punto de vista, el ambiente formal de aprendizaje y las diversas motivaciones de nuestros estudiantes a la hora de seguir esta formación (Kass y Miller, 2018). Dicho esto, los objetivos de la investigación son:

- O.1. Evaluar el impacto de la formación ofrecida en el Máster en Profesorado de Secundaria para enseñar Geografía, en un contexto de crisis sanitaria condicionado por el COVID-19.
- O.2. Detectar los grados y niveles de alcance de los aprendizajes adquiridos en el alumnado participante.
- O.3. Comprobar las debilidades y fortalezas de nuestro programa formativo en un contexto de pandemia, para provocar cambios sustanciales en el alumnado teniendo en cuenta el contexto real.

2.3. Muestra

La muestra, de tipo no probabilístico por conveniencia, está representada por el alumnado de la especialidad que cursaba nuestra asignatura durante el curso académico 2019-2020. El total asciende a 42 alumnos/as (N=42), de los cuales 27 son hombres y 15 mujeres. Sus edades están comprendidas entre los 23 y los 40 años, siendo más numeroso el alumnado que cuenta con 23 y 24 años (83% del total). El perfil formativo puede verse en la Tabla 1. Por lo que respecta a las Universidades de procedencia, la de Granada es la que mayor representatividad posee, con 21 estudiantes, seguida de las Universidades de Almería (9), Córdoba (4), Sevilla (2), Jaén (2), Murcia (2) y, por último, la UNED y la Universidad Miguel Hernández (Alicante) con 1 estudiante egresado respectivamente.

Tabla 1.
Formación universitaria del alumnado participante en la investigación.

Grado	Hombres	Mujeres	Total
Historia	15	9	24
Historia Arte	4	5	9
Geografía	6	0	6
Humanidades	1	1	2
Licenciado Bellas Artes	1		1

Fuente: elaboración propia.

2.4 Técnicas e instrumentos

Las técnicas e instrumentos utilizados han sido variados. Nuestra metodología docente otorgó un importante protagonismo a los debates y a las estrategias dialógicas con el fin de hacer reflexionar al alumnado en el aula presencial. Por ello, mediante la observación participante en el transcurso de estos debates pudimos conocer sus relatos, así como sus actitudes sobre los contenidos y enfoques propuestos. A través del análisis del discurso (Blasco y Mengual, 2010) se examinaron los aportes recogidos en el foro de presentación. Por último, se empleó el análisis de contenido (Piñuel, 2002) de las propuestas grupales de intervención didáctica. Las técnicas de recogida de información fueron tanto directas como indirectas (Colás y Buendía, 1992) y su uso de forma complementaria nos permitió contrastar y enriquecer la información obtenida sobre la realidad investigada. Además, nos posibilitaron la extracción de datos valiosos y fiables del proceso formativo, con el fin de triangular los diferentes aportes y valorar los logros del programa adaptado a unas circunstancias inéditas (Tabla 2).

Tabla 2
Secuenciación de técnicas e instrumentos en las fases de investigación.

Fases	Descripción	Técnicas e instrumentos	Tratamiento de la información
Inicial diagnóstica	Conocer concepciones del alumnado sobre la enseñanza y aprendizaje de la Geografía. Modelo CIPP (contexto) de Stufflebean.	Análisis de contenido del discurso de 42 presentaciones en el foro (plataforma <i>Blackboard Collaborate</i>). Enero 2020. Observación participante.	Atendiendo a tres aspectos: -Experiencias preuniversitarias y universitarias. -Concepciones epistemológicas y finalidades otorgadas a la enseñanza de la Geografía en Secundaria. -Representaciones de procesos de enseñanza y aprendizaje en la actualidad

De desarrollo formativa	Desarrollo del proceso formativo. Análisis de aprendizajes e impacto del programa (contexto presencial/contexto COVID-19). Modelo evaluativo CIPP de Stufflebean.	Observación participante. Análisis de contenido de 12 propuestas grupales de intervención didáctica (plataforma <i>Blackboard Collaborate</i>). Abril y mayo 2020.	Comprobación de la concomitancia entre planteamiento teórico y práctico de los 12 trabajos grupales producidos.
Final formativa	Valoraciones compartidas con participantes. Autoevaluación de investigadores. Metaevaluación de investigadores.	Observación participante. Entrevistas semiestructuradas en profundidad a 3 estudiantes con consentimiento informado. Julio 2020 (videoconferencia en plataforma <i>Blackboard Collaborate</i>). Análisis de contenido de TFM. Julio 2020.	Detección de fortalezas y debilidades del proceso formativo, especialmente desde el confinamiento. Propuestas de mejora a introducir en el programa formativo.

Fuente: elaboración propia.

3. Resultados

En este artículo incluimos los resultados del análisis del discurso de las 42 presentaciones en el foro y el análisis de contenido de las 12 propuestas grupales de intervención didáctica. Esto obedece al significado que le concedemos a estos dos momentos, uno inicial y otro final en el recorrido de esta asignatura, ya que a partir del análisis de la información que nos aportan ambos instrumentos, se constatan los cambios experimentados en el estudiantado.

Comenzando por las presentaciones del foro, estas arrojaron luz sobre las representaciones que posee el futuro profesorado novel acerca de la enseñanza de la Geografía. Nos permitieron aproximarnos a las concepciones del alumnado y actuar sobre ellas a fin de revisarlas, deconstruirlas y transformarlas (Virta, 2002; Fives y Buehl, 2012). Para ello, necesitábamos saber en qué punto del aprendizaje iniciaba el alumnado esta asignatura. De ahí que se le planteara, en el marco de la evaluación diagnóstica, que expusiera y compartiera en un foro su experiencia educativa previa con el conocimiento geográfico, sus concepciones epistemológicas sobre la materia y las finalidades que le otorgan, así como las ideas que poseían acerca de los procedimientos de enseñanza de la Geografía en los institutos de Secundaria en la actualidad. Para el análisis de contenidos del foro se han tenido en cuenta las siguientes categorías de análisis (Tabla 3).

Tabla 3.
Categorías de análisis en los foros de presentación.

Categorías de análisis	Subcategorías	Significado	Frecuencia
Experiencias con el aprendizaje de la Geografía	Tradicionales	Aprendizaje basado en la reproducción y memorización de contenidos, sin otorgar utilidad práctica a los mismos.	40
	Positivas y motivadoras	Aprendizaje basado en la construcción de conocimientos aplicables a la comprensión del entorno.	2
Concepciones epistemológicas sobre la Geografía y sus finalidades	Concepciones positivistas	Interpretación del conocimiento geográfico como un saber enciclopédico para describir el mundo.	30
	Concepciones humanistas y/o críticas	Interpretación del conocimiento geográfico como un saber transformador que posibilita la interpretación y transformación del mundo.	12
Enseñanza de la geografía en la actualidad	Prácticas rutinarias y tradicionales	Metodología y enfoques docentes basados en la tradición y reproducción de contenidos. Saber geográfico como “cultura general”.	21
	Alternancia de tradición y renovación	Convivencia de métodos y estrategias didácticas tradicionales e innovadoras.	13
	Prácticas renovadas e innovadoras	Prácticas docentes basadas en métodos activos para la construcción de un conocimiento geográfico con función social y transformadora.	8

Fuente: elaboración propia

Tras el análisis de las 42 aportaciones, en relación con las experiencias preuniversitarias sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía, se constató un predominio de las prácticas tradicionales, valorándose negativamente la etapa de Secundaria. Así lo manifestó uno de los participantes: “[...] En el instituto, seguíamos el modelo clásico, clases interminables con el libro, y con escasos incentivos para el interés general del aula” (A14). Pese a ser muy pocos, también hay algunos sujetos que guardaban buenas experiencias de esta etapa: “[...] mi primer contacto directo [con la Geografía] fue en 3º de ESO y mi profesora solía motivarnos mucho para que buscáramos información por nuestra cuenta. Era habitual que realizáramos debates en clase acerca de temas como las migraciones o asuntos como el éxodo rural” (A33). Se comprueba una ausencia de la Primaria en los recuerdos del alumnado y, en ocasiones, una valoración más positiva del aprendizaje de la Geografía en 2º de Bachillerato, al disponer de un curso completo para tratar todos los contenidos de la materia. Aun así, la prueba de acceso a la Universidad, la PEBAU, se interpretó como una limitación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por su parte, las experiencias en los Grados se valoraron generalmente de modo más positivo, sobre todo, por el uso de recursos TIC, los SIG, o las salidas de campo, entre otras. Estas vivencias se caracterizan por ser más prácticas que en etapas anteriores, aunque en la mayor parte de los casos persisten metodologías expositivas, basadas en la clase magistral y el examen como principal instrumento de evaluación. Para los graduados en Geografía, pese a la continuidad de modelos tradicionales, expresaron haber tenido diversos aprendizajes

prácticos, siendo habitual el uso de recursos tecnológicos y salidas de campo. En estos casos, se valoró que los contenidos aprendidos pudiesen tener una aplicación práctica en contextos espaciales diversos.

Centrando la atención en las concepciones epistemológicas y finalidades otorgadas a la enseñanza y al aprendizaje de la Geografía, estas guardan, en buena medida, un carácter tradicional o superficial, pues 30 estudiantes indicaron que debe servir para conocer el mundo que nos rodea, apelando a parámetros descriptivos de la Geografía como el estudio de climas, paisajes, la población o los accidentes geográficos: “[La Geografía] debe enseñarnos todo lo relacionado con la Tierra, todo lo que le rodea, cómo se compone, quiénes la componen, cuáles son los sistemas montañosos más importantes de nuestro planeta, con sus ríos, además de los climas que se dan en los países” (A37). Como contraste, solo 12 estudiantes se aproximaron a dotar a esta materia de finalidades críticas o transformadoras orientadas a la formación de ciudadanía activa y participativa. Así lo muestra esta afirmación: “[...] esta materia nos debe dar una idea y visión sobre las estructuras del mundo en el que vivimos [...] debe facilitar al alumnado una comprensión de los fenómenos que nos rodean, y que tienen en el estudio de la geografía su respuesta. Conceptos como capitalismo, subdesarrollo, hambrunas, guerras, globalización, crisis climática, etc., son conceptos que tienen una explicación tangible y lógica, y que debe ser explicada” (A20). Pese a estas excepciones, en las respuestas del alumnado del Máster se reveló falta de reflexión epistemológica y de revisión de las propias concepciones acerca de para qué debe servir la Geografía en un centro educativo. Asimismo, se reflejó una ausencia de metacognición. Sus respuestas atendían, bien a representaciones clásicas de la Geografía, íntimamente vinculadas con sus experiencias como estudiantes, o bien a ideas preconcebidas como “la comprensión del mundo”, sin detallar exactamente qué implica esto y cómo la Geografía puede ayudar a ello desde una perspectiva que supere lo meramente descriptivo.

En cuanto a sus representaciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en los institutos de Secundaria, nuestros estudiantes, pese al desconocimiento que manifestaron, fueron capaces de recrear estos espacios a partir de sus experiencias y de “lo que han oído”, siendo mayoritarias las concepciones que reflejaron escasos cambios si se compararan con su época de estudiantes. La mitad del alumnado (21) consideró que se mantendrían dinámicas tradicionales, a excepción del uso de recursos TIC como las pizarras digitales o los ordenadores que, en su opinión, no siempre tienen por qué ir aparejados a innovaciones o cambios: “[...] no creo que la forma de enseñar Geografía haya cambiado mucho [...] con la llegada y consolidación de la TIC puede que haya habido cambios significativos respecto a los recursos, pero no respecto a la metodología” (A39). Aun así, en general, hicieron una valoración muy positiva de estos recursos para la innovación y para impulsar transformaciones en la educación, siendo la tendencia la de vincular su uso a profesorado joven. Desde una postura más intermedia, 13 estudiantes consideraron que en los centros conviven modelos tradicionales e innovadores, mientras que 8 manifestaron plena convicción en que hoy la enseñanza es innovadora, empleándose para ello metodologías cooperativas y activas, aprovechando la diversidad de medios que motivan y facilitan el aprendizaje

del alumnado de Secundaria: “[...] creo que hoy día, en general, la enseñanza de la Geografía es muy diferente en metodología a como yo la estudié. Las clases son más dinámicas, utilizan muchos recursos informáticos y visuales, metodologías de trabajos en equipo, por proyectos, etc., lo que permite a los profesores evaluar y calificar de diferentes formas que se distancian del típico examen al final de cada trimestre” (A8).

Por lo que respecta al análisis del contenido de las 12 propuestas grupales de intervención para trabajar el COVID-19 desde el prisma de la Geografía, establecimos dos criterios. En primer lugar, una valoración de las respuestas dadas a las preguntas previas que se le hacían al alumnado antes de diseñar la propuesta didáctica; y, en segundo lugar, un estudio detallado de las propuestas grupales de intervención didáctica. En este aspecto, hemos de resaltar que los trabajos se pensaron mayormente para 3º de la ESO -9 del total-, siendo sólo 3 los destinados a 2º de Bachillerato. Los diseños se enfocaron hacia el trabajo de contenidos como la población o el sector servicios. La razón expuesta por el alumnado para decantarse mayoritariamente por 3ºESO fue la flexibilidad que ofrece, a su juicio, el desarrollo curricular en este curso frente a 2º de Bachillerato, donde la práctica educativa está centrada en superar la PEBAU. El criterio básico inicial que tuvimos presente para analizar las propuestas fue el grado de correlación existente entre los contenidos de las respuestas dadas a las cinco preguntas previas y los componentes de la propuesta didáctica grupal. Para ello, se midió el grado de concomitancia entre ambos aspectos, detectando tres niveles (Tabla 4).

Tabla 4
Niveles de concomitancia observados en el análisis de propuestas.

Nivel de concomitancia	Rasgos del nivel de concomitancia detectado	Nº de propuestas
Nivel bajo	Baja o nula relación entre las respuestas a las preguntas iniciales y el enfoque didáctico de la propuesta. Se reproducen contenidos teóricos que no tienen reflejo en el diseño didáctico, siendo este tradicional y meramente conceptual.	5
Nivel intermedio	Las respuestas reproducen contenidos teóricos, mientras que las propuestas siguen marcadas por finalidades propias de los enfoques de enseñanza tradicionales. Se introducen, no obstante, algunos recursos, actividades y enfoques activos y críticos.	5
Nivel alto	Las respuestas recogen los planteamientos de la asignatura y van más allá de la mera reproducción de contenidos, conectando con la perspectiva crítica y transformadora del modelo formativo ideal. La propuesta de intervención diseñada evidencia una clara conexión con estos principios.	2

Fuente: elaboración propia.

En relación con las propuestas que presentan un nivel bajo de concomitancia, en ellas no se apreció concordancia entre las intenciones manifestadas en las respuestas y el diseño de las acciones didácticas, especialmente, en la secuenciación de actividades. Es llamativo en algunos casos cómo, en las respuestas previas, el alumnado afirmaba que trabajar el COVID-19 podía atender a finalidades que sirvieran para el desarrollo del pensamiento crítico, la conexión de escalas (local-global), la

visibilidad de las desigualdades, o la puesta en práctica de valores y comportamientos propios de la ciudadanía democrática. Sin embargo, nada de esto se pudo apreciar en las actividades que se diseñaron en las propuestas grupales, en las cuales primaba el trabajo con contenidos conceptuales de primer orden, íntimamente relacionados con la visión tradicional de la Geografía. En este nivel de concomitancia se integraron 5 de los 12 grupos que elaboraron las propuestas de intervención.

Las propuestas que responden a un nivel intermedio integraron contenidos que sí enlazaban con el modelo alternativo de enseñanza de la Geografía que se ofreció. En apartados específicos, como pueden ser, entre otros, las finalidades, objetivos, metodología, competencias y la selección de contenidos, además del desarrollo de actividades más dinámicas, se ofrecía al alumnado de la ESO ciertos espacios para investigar, indagar y procesar información recurriendo a medios y fuentes diversas. En las propuestas de estos grupos se instaba a la realización de un trabajo cooperativo donde se fomentaba cierta autonomía y capacidad para desarrollar el pensamiento creativo y crítico, enlazando con un uso del conocimiento escolar de la Geografía más emancipador aplicándolo a la vida cotidiana. A este nivel de concomitancia respondieron 5 de las propuestas analizadas. Entre ellas, destacamos una (G3) que incluía un apartado de contenidos transversales como la educación para la salud, la educación en valores y la formación de ciudadanía. En ese apartado exponían además la importancia de trabajar actitudes y comportamientos recomendados por las autoridades médicas, quienes nos advertían del impacto mundial del COVID-19.

Por último, en un nivel alto de concomitancia, solo se integraron 2 de las 12 propuestas grupales. Estas supieron evidenciar cómo el tratamiento del COVID-19 podía provocar un aprendizaje fundamentado en la investigación escolar para afrontar un desafío de carácter mundial, vinculándose su enfoque a una educación para la ciudadanía global. No obstante, en este sector de trabajos grupales evaluados, el alumnado del Máster era consciente también de las dificultades para llevar a cabo un proceso alternativo. En este sentido, el Grupo 11 (G11) advirtió cómo estas metodologías más activas, que fomentan el pensamiento crítico, podrían no ser bien acogidas por el alumnado, puesto que está habituado a adoptar un papel más pasivo en su aprendizaje. Este mismo grupo, en relación con la figura del docente, destacaba la importancia de ser flexible al desarrollar su práctica y en el proceso de transposición didáctica para construir el conocimiento escolar.

Detectamos también que 7 de las 12 propuestas poseían una perspectiva interdisciplinar, pues promovían un acercamiento a la complejidad de la pandemia desde una comprensión no fragmentada del conocimiento. Esta cuestión nos parece destacable, puesto que se combinaron componentes procedentes de la historia, la economía, la sociología, la ciencia política, el derecho, la psicología, el periodismo, el análisis de los medios de comunicación y las redes sociales, entre otras. En esta línea de trabajo, sin embargo, fueron la historia (por ejemplo, estableciendo comparaciones con pandemias anteriores como la Gripe de 1918) y la economía (aludiendo a los efectos de la pandemia en el modelo económico neoliberal-capitalista) las CC.SS. que acompañaron al desarrollo del conocimiento geográfico en mayor medida. Otros

aspectos destacables fueron la integración en buena parte de las propuestas de un análisis espacial multiescalar de la pandemia, el uso de metodologías activas en los niveles de concomitancia intermedio y alto, y la preocupación que manifestaban los futuros docentes por la crisis medioambiental provocada por un mundo urbano globalizado, cuyas debilidades estructurales quedaron al descubierto con la pandemia.

4. Discusión y conclusiones

A tenor de los resultados, observamos que las teorías implícitas del alumnado sobre la enseñanza de la Geografía siguieron estando marcadas por modelos tradicionales, asentados en recuerdos y concepciones epistemológicas clásicas, que coinciden con los resultados aportados, entre otros, por Souto y García Monteagudo (2019). Es significativa la escasez de experiencias positivas, y cómo estas tienen una clara vinculación con la figura del o la docente, quien hace que sean más gratificantes, bien por su interés en la materia, bien por los enfoques metodológicos y recursos que emplea (López et al., 2018).

Teniendo en cuenta el predominio de lo tradicional y la ausencia de espacios de reflexión epistemológica durante la formación previa para pensar acerca del sentido de la Geografía, es fácil entender por qué nuestro alumnado no contempló un sentido práctico para esta materia o para las CC.SS. Obviaron que son campos de conocimiento que pueden permitirnos no solo describir, explicar y comprender el mundo, sino también actuar en él y transformarlo. Este bagaje obstaculiza la labor de deconstrucción de sus concepciones y su familiarización con modelos docentes de intelectualidad crítica (Giroux, 2002). Ciertamente, se constataron ideas tradicionales al inicio de la asignatura, a través del foro, y también fuimos testigos de cierta continuidad en algunas de las propuestas de intervención analizadas. Sin embargo, mientras en el foro esta fue la constante, en los diseños didácticos se apreciaron diversos niveles de transformación que denotaban un desigual impacto del plan formativo.

Distinguimos un primer nivel de impacto, de carácter superficial, donde aparentemente apenas se consiguieron cambios sustanciales en las concepciones previas con que contaba el alumnado acerca de para qué debe servir la Geografía y cómo debe plantearse su enseñanza en los institutos. En estos casos, como señalaba Pérez Juste (2000), los desajustes formativos pueden deberse a diversas causas. En nuestra opinión, creemos que la falta de tiempo, reducido además por el efecto del confinamiento y la supresión de las sesiones presenciales, fueron nuestro principal obstáculo como sucede en estudios similares que han analizado el impacto de la pandemia en la docencia de la Educación Superior (Arellanos-Carrión, 2023). Otro motivo se debió a la aplicación de los medios, pues pese a nuestro intento por adecuarlos y plantear actividades formativas que implicaran dar continuidad al programa, lo cierto es que un seguimiento de las clases a través de videoconferencias u otros recursos tecnológicos hubiera mejorado el proceso de acompañamiento y de retroalimentación con nuestro alumnado. Intensificar el uso de medios tecnológicos se

ha revelado como muy positivo en experiencias formativas análogas, desarrolladas en otras universidades (García-Martín y García-Martín, 2022). En el caso de nuestro estudio, este bajo impacto que señalábamos, se observa, sobre todo, en las propuestas didácticas que se encuentran en un nivel de concomitancia bajo. En ellas se evidenciaron dificultades para ajustar las intenciones iniciales al diseño de una acción didáctica que las procurara. Se caracterizaron por presentar modelos convencionales clásicos, unidireccionales, revestidos de cierta innovación vinculada al uso de las TIC, que entroncaban con los componentes de una formación discursiva e ideológica cercana al modelo tradicional (Delord et al., 2018). Cabe preguntarse si esta situación respondió a agentes externos como la falta de tiempo para la realización de la tarea; al incremento del volumen de trabajo que experimentó el alumnado durante el confinamiento, situación compartida por alumnado de otros contextos universitarios (Civís et al., 2022); o bien, a carencias en los conocimientos y competencias docentes adquiridas en el marco de la formación que le ofrecimos. De un modo u otro, se evidenció la necesidad de mejoras y de acciones docentes que, con el acompañamiento adecuado, pudieran ayudar al futuro profesorado novel a resolver estas dificultades.

En nuestro caso particular, tras la experiencia de varios años como formadores del Máster, hemos constatado algunos obstáculos derivados del peso ejercido por una cultura disciplinar recibida en los respectivos Grados, sobresaliendo entre ellos: una preparación didáctica y pedagógica ausente, siendo muy fuerte el peso del código disciplinar (Cuesta, 2001); la ausencia de reflexión epistemológica sobre el sentido de la enseñanza de las CC.SS. en el marco escolar; el ansia por adquirir y conocer “recetas” rápidas sobre la enseñanza que puedan ser aplicadas en cualquier contexto educativo; o la creencia de que existe una dicotomía entre teoría-práctica en la labor docente, donde la teoría se identifica con una idealización y la práctica con la realidad que “de verdad enseña y curte” (Rivero y Souto, 2019). Abunda la imagen del trabajo del docente de Secundaria como una labor individual, ajena a un proyecto común y al margen de la trascendencia interna del peso emocional-afectivo (Mora, 2013), con poca capacidad de autonomía, que se encuentra encorsetada, entre otras razones, por la inercia del desarrollo extenso de los contenidos del currículo normativo. Esta concepción del docente, limitado este por la enseñanza rutinaria y técnica, y predispuesto a sobrevivir en un escenario adverso con numerosas presiones externas (institucionales, laborales, de la comunidad), constriñe la idea de que pueda ejercer como agente de transformación social, con capacidad de formar ciudadanía democrática (Pagès, 2019a) y de luchar por lograr mayores cotas de igualdad y justicia social. Comprobamos además que existe una impresión extendida de que hace falta un cambio en la manera de enseñar el contenido geográfico, pero no se acierta en indicar el rumbo ajustado a la situación actual. Las NTIC y los nuevos soportes digitales vinculados a Internet (geoinformación) son percibidos como el camino a seguir en el proceso de renovación, sin embargo, falta formación en competencias digitales que habiliten al profesorado en su uso (Girón, Cózar, González-Calero, 2019).

En un segundo nivel de impacto, una parte del alumnado entendió los nuevos enfoques propuestos, pese a encontrar dificultades para concretar estas nuevas finalidades en planificaciones didácticas. En estos casos, son alumnos que

manifestaron su insatisfacción con la educación geográfica asimilada. Anhelan transformar las prácticas educativas, desde su propia acción, abrazando modelos crítico-alternativos (García Pérez, 2000) que doten de sentido y utilidad al conocimiento geográfico. Demostraron un convencimiento sincero de que otra educación es posible, señalando cuestiones como la importancia de fomentar actitudes como el compromiso y la responsabilidad social, desde una perspectiva de praxis ciudadana (Pineda-Alfonso, De Alba-Fernández y Navarro-Medina, 2019). Sin embargo, no alcanzaron un nivel óptimo de competencias profesionales. Las dificultades que manifestaron, las interpretamos como carencias de nuestro programa formativo que precisó de mejoras para garantizar el desempeño de modelos y estrategias docentes acordes con una enseñanza emancipadora del conocimiento geográfico. A este respecto, creemos que el paso de la docencia presencial a la docencia telemática jugó en nuestra contra. Como expusieron (Solis et al., 2022), el confinamiento dificultó el buen desenvolvimiento de la práctica docente al no contar con suficientes herramientas y conocimientos para ejercer un correcto desempeño profesional. Pese a ofrecer al alumnado el andamiaje teórico e intelectual necesario, así como el acompañamiento virtual que precisaba en cada momento, lo cierto es que la ausencia de experimentación mediante las salidas de campo y la imposibilidad de realizar los trabajos cooperativos en el aula, de forma presencial, limitó el intercambio de aprendizajes de calidad.

Por último, observamos un óptimo nivel de impacto en un grupo de estudiantes que supieron dar sentido a lo aprendido y así lo mostraron en el diseño de las propuestas didácticas, donde superaron la mera transmisión de contenidos, propiciando una formación integral de la ciudadanía adolescente a partir de la conexión con la realidad y con problemáticas sociales relevantes (Santisteban, 2019). Fueron capaces de transitar desde sus concepciones previas hasta nuevas identidades docentes donde se valora ampliamente el trabajo de la Geografía a partir de problemas, por cuanto estimula la implicación del estudiante de Secundaria en su propio aprendizaje y en el desarrollo de competencias. No obstante, fueron conscientes de las resistencias que podrían encontrarse en los institutos. Esta consideración entronca con lo argumentado por Souto y García Monteagudo (2019) en cuanto a la influencia ejercida por las rutinas escolares y la cultura escolar (Parra y Fuertes, 2018) a la hora de incorporar la innovación en la enseñanza.

Pese a que podemos hablar de resultados favorables, lo cierto es que el programa formativo implementado hubiera requerido de algunas mejoras como reforzar el proceso de acompañamiento del alumnado, intensificar la retroalimentación entre profesorado y estudiantes, y ofrecer espacios que implicaran la reflexión conjunta sobre lo aprendido. Podríamos haber planteado además un seguimiento más continuo del diseño de las propuestas, ofreciendo al alumnado la posibilidad de enviar borradores previos que hubiesen intensificado la comunicación y mejorado su contenido. Otra propuesta de mejora en nuestra práctica docente habría sido la de establecer una exposición pública, aunque virtual, de dichas propuestas sobre la COVID-19 para su análisis y discusión con el grupo clase.

Para concluir, nuestra investigación nos reafirma en una carencia que se viene denunciando en la historia de la formación inicial en nuestro país, que se traduce en la urgencia de activar una enseñanza contextualizada y una formación didáctica y pedagógica no efímera para el desempeño con garantías de la labor docente en Secundaria. Un período temporal tan reducido en este módulo específico del Máster no es suficiente para solidificar una identidad docente adaptada a los nuevos cambios sociales que se están experimentando en la historia reciente. Se requiere más tiempo y dedicación si se pretende abordar la formación del futuro profesorado de Secundaria de forma integral para empoderarlo, con la finalidad de realizar una primera inmersión más fehaciente en la complejidad de la profesión educadora.

Recordemos que, transcurridos más de doce años desde la implantación del Máster, no se ha configurado todavía una base común que estructure el perfil del enseñante de los conocimientos geográficos en Secundaria y en Bachillerato. A pesar de lo dicho, con esta experiencia investigadora se demuestra que existen alternativas formativas que sí impactan en la revisión y reorientación de una identidad profesional acorde con los nuevos tiempos de incertidumbre que vivimos. En definitiva, investigar y repensar nuestra praxis en un escenario condicionado por el impacto del COVID-19, ha sido de gran utilidad para ensanchar espacios de transformación desde la reflexión y la evaluación sobre la formación inicial de la práctica docente en Secundaria.

Referencias bibliográficas

- Arellanos-Carrión, S. (2023). Impacto y retos enfrentados por la educación básica y universitaria en América Latina y España durante la pandemia de COVID-19. *Revista Electrónica Educare*, 27(2), 1-18. <https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15884>
- Benach, N. & Albet, A. (2010). *Edward W. Soja: la perspectiva postmoderna de un geógrafo radical*. Icaria Editorial S.A.
- Benavides, M. (2022). Educación superior en Iberoamérica: impactos de los sistemas de aseguramiento de la calidad y desafíos de la pandemia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 88(1), 9-13. <https://doi.org/10.35362/rie8815052>
- Blasco, J. E. & Mengual, S. (2010). Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador en Ciencias de la Educación. En R. Roig Vila y M. Fiorucci (Eds.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas* (pp. 71-84). Editorial Marfil.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, (12), 13-30.

- Bolívar, A. (2016). Reconstruir la identidad profesional docente en la sociedad del conocimiento. En J. M. Valle y J. Manso (Dir.), *La cuestión docente a debate. Nuevas perspectivas* (pp. 15-29). Narcea.
- Campo, B., García, D. & Souto, X. (2018). Tradiciones escolares en la educación geográfica. Impugnar sus rutinas para favorecer la innovación. En C. Fuertes Muñoz y D. Parra Montserrat (Coords.), *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias Sociales para una educación crítica* (pp. 45-72). Tirant Lo Blanch.
- Civís, M., Franco-Sola, M., Simó-Pinatella, D. & Ojando, E. (2022). La Educación Superior durante la pandemia de la COVID-19: estudio de caso en los Grados de Educación Infantil y Primaria. *Profesorado*, 26(3), 315-336. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i3.22788>
- Colás, M. P. y Buendía, L. (1992). *La investigación educativa*. Alfar.
- Corell, A. y García-Peñalvo, F. J. (2021). COVID-19: La encerrona que transformó las universidades en virtuales. *Gaceta Cultural*, 23-26. <https://bit.ly/2YxLQhN>
- Cuesta, R. (2001). Voces y ecos de la enseñanza de la Historia en España (1875-1936). *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, (13), 79-93.
- Delord, G. C, Porlán, R. & Duro Guiarães, G. (2018). La innovación en la enseñanza de las ciencias también es una cuestión política e ideológica. I: la génesis y fundamentos del Proyecto IRES. *Investigación en la Escuela*, (95), 1-14. <https://doi.org/10.12795/IE.2018.i96.01>
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Domínguez, G. y Prieto, E. (2019). Experiencias y reflexiones sobre la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria: retos y alternativas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(3), 1-13. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11229>
- Dorio, I., Sabariego, M. & Massot, I. (2019). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 267-284). La Muralla, 6ª edición.
- Escudero Muñoz, J.M. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, (350), 79-103.
- Escudero Muñoz, J. M., Campillo Díaz, M. & Sáez Carreras, J. (2019). El Máster de Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria: Revisión, balances y propuestas de mejora. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(3), 165-188. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9409>

- Escudero, T. (2016). La investigación evaluativa en el Siglo XXI: Un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. *RELIEVE*, 22(1), 1-20. <https://doi.org/10.7203/relieve.22.1.8164>
- Esteve, J.M. (1994). *El malestar docente*. Paidós.
- Felices, M. & López, M. (2023). Enseñar a enseñar Geografía a docentes en tiempos del Covid. Una investigación evaluativa. *Didáctica Geográfica*, (24), 63-82. <https://doi.org/10.21138/DG.665>
- Fives, H. & Buehl, M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us?. In K. R. Harris et al. (Eds.): *APA handbooks in psychology. APA educational psychology handbook. Individual differences and cultural and contextual factors*. Vol. 2. (pp. 471-499). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- García-Martín, J., & García-Martín, S. (2022). El uso de los entornos virtuales de aprendizaje institucionales en la Educación Superior tras la pandemia por COVID-19 y su impacto en las variables de emoción, realización práctica, aprendizaje, generalización y trasmisibilidad. *Revista de Psicología y Educación*, 17(2), 165-170. <https://doi.org/10.23923/rpye2022.02.224>
- García Pérez, F. (2000). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el modelo de investigación en la escuela. *Scripta Nova: Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, (4), 55-78.
- García Pérez, F. (2011). Geografía, problemas sociales y conocimiento escolar. *Anekumene*, (2), 6-20.
- García Pérez, F.F. (2015). El conocimiento escolar en el centro del debate didáctico. Reflexiones desde la perspectiva docente. *Con-Ciencia Social*, (19), 49-62.
- García Pérez, F.F. (2016). Educar en la escuela para afrontar los problemas del mundo. En C. de la Rosa (Coord.), *Más allá de lo imposible. La dimensión política de los derechos humanos en el siglo XXI* (pp. 145-171). Ed. Txalaparta.
- García Pérez, F. & Porlán, R. (2017). Los Principios Didácticos y el Modelo Didáctico Personal. En R. Porlán (Coord.), *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 93-104). Ediciones Morata.
- Girón, V., Cózar, R., & González-Calero, J. A. (2019). Análisis de la autopercepción sobre el nivel de competencia digital docente en la formación inicial de maestros/as. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 22(3), 193-218. <https://doi.org/10.6018/reifop.373421>
- Giroux, H. (2002). Los profesores como intelectuales públicos. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, (1), 21-33.

- Harvey, D. (20 de marzo de 2020). *Anti-Capitalist Politics in the Time of COVID-19*. Jacobin. <https://jacobinmag.com/2020/03/david-harvey-coronaviruspolitical-economy-disruptions>.
- Imbernón, F. (2002). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. En J. L. Gallego (Dir.), *Actas II congreso Internacional de Educación Infantil* (pp. 97-118). GEU-FETE.
- Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de educación secundaria: la eterna pesadilla. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 151-163. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9302>
- Jiménez Martínez, M. & Felices de la Fuente, M. (2018). Cuestiones socialmente vivas en la formación inicial del profesorado: la infancia refugiada siria como problemática. *REIDICS*, (3), 87-102. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.87>
- Kass, E. y Miller, E. C. (2018). Career choice among academically excellent students: Choosing teaching career as a corrective experience. *Teaching and Teacher Education*, (73), 90-98. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.015>
- López, M. J., Felices, M. M., Jiménez, M. D. & Moreno, C. (2018). El prácticum como estrategia formativa del pensamiento histórico en estudiantes de los Grados en Educación Infantil y Primaria. En E. López, C. R. García y M. Sánchez (Eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 243-252). Universidad de Valladolid, AUPDCS.
- Llorente-Adán, J. A. (2020). Geography teaching in time of coronavirus: perception of the educational community. *Didáctica Geográfica*, (21), 325-328.
- Marcu, S. (2020). *La crisis del Coronavirus En el Contexto Europeo. Reflexiones Geopolíticas*. AGE. <https://www.age-geografia.es/site/wp-content/uploads/2020/03/generando-discurso-3.pdf>
- Méndez, R. (2020). Reflexiones sobre la crisis del COVID-19. Sitiados por el Coronavirus: Consideraciones de un geógrafo. AGE. <https://www.age-geografia.es/site/wp-content/uploads/2020/03/mendez-v1.pdf>
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Nin, M. C., Acosta, M. I. & Leduc, S. M. (2020). Pandemia en el siglo XXI. Reflexiones de la(s) geografía(s) para su comprensión y enseñanza. *Huellas*, 24(1), 219-239. <http://dx.doi.org/10.19137/huellas-2020-2412>
- Nóvoa, A. (2019). Tres tesis para una tercera visión. Repensando la formación docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 211-222. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.10280>

- Olcina, J. (2020). Reflexiones sobre la crisis Covid-19. Clima, tiempo y coronavirus. AGE. <https://www.age-geografia.es/site/wp-content/uploads/2020/03/jorge-v1.pdf>
- Pagès, J. (2019a). Ciudadanía global y enseñanza de las ciencias sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (5), 5-22. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.5>
- Pagès, J. (2019b). Lliçó magistral, Joan Pagès i Blanch Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història. Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? En M. Ballbé, N. González-Monfort y A. Santisteban (eds.), *Quin professorat, quina ciutadania, ¿quin futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la historia* (pp. 11-35). GREDICS, UAB.
- Parra, D. & Fuertes, C. (2018) (Coords.). *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias Sociales para una educación crítica*. Tirant Lo Blanch.
- Pérez Gómez, Á. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 3-17. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497>
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista De Investigación Educativa*, 18(2), 261-287. <https://revistas.um.es/rie/article/view/121001>
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Pineda-Alfonso, J. A., De Alba-Fernández, N. & Navarro-Medina, E. (Eds.) (2019). *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity*. IGI Global.
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.
- Porlán, R. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *La Rendija. Revista de educación ambiental y sostenibilidad*, 2(1), 1502, 1-7. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2020.v2.i1.1502
- Pozo, J. I. (2014). *Psicología del Aprendizaje Humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Morata.
- Rivero, M. P. & Souto, X.M. (2019). El máster de profesorado de educación secundaria: un debate necesario. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (97), 41-50.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGrawHill.

- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación, *El futuro del pasado*, (10), 57-79. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Santos, M. A., & Lorenzo, M. (2015). La formación del profesorado de educación secundaria: pensando en la reconstrucción del proyecto universitario. *Revista Española de Pedagogía*, (261), 479-492.
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Paidós Ibérica.
- Solis Chuquiyaury, Z., Rivera Castañeda, P. M., García Palacios, C. A. & Tejada Arana, A. A. (2022). Práctica docente en instituciones de educación superior en tiempos de COVID-19. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(S2), 532-539.
- Souto, X. M. (2007). Educación geográfica y ciudadanía. *Didáctica Geográfica*, (9), 11-31.
- Souto, X.M. (2018). La geografía escolar: deseos institucionales y vivencias de aula. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, (79), 1-31. <https://doi.org/10.21138/bage.2757>
- Souto, X. M. & García Monteagudo, D. (2018). Representações escolares de conhecimento geográfico. *Revista de Educação em Questão*, 56(49), 11-36. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2018v56n49ID15773>
- Souto, X. M. & García Monteagudo, D. (2019). Conocer las rutinas para poder innovar en la geografía escolar. *Revista de Geografía Norte Grande*, (74), 207-228.
- Stufflebeam, D. L. (2004). The 21st-Century CIPP Model: Origins, Development, and Use. In M. C. Alkin (Ed.) *Evaluation roots* (pp. 245-266). Sage publications.
- Viñao, A. (2018). La desprofesionalización de la docencia: viejas cuestiones, nuevas amenazas. *Artes, la revista*, 17(24), 12-17.
- Virta, A. (2002). Becoming a history teacher: observations on the beliefs and growth of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 687-698. 10.1016/S0742-051X(02)00028-8.
- Zabalza, M. A. (2014). Prólogo. En A. Domingo y M. V. Gómez (auts.), *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos* (pp. 7-14). Narcea.

Contribuciones del autor: M.J.L.M. y M.M.F.F., son ambos responsables de la concepción, diseño, análisis de resultados y redacción del presente artículo.

Financiación: Este trabajo es resultado de los proyectos de investigación: “Educación para el futuro y esperanza en la democracia. Repensar la enseñanza de las ciencias sociales en tiempos de cambio (EpF+ED)” (Referencia: PID2019-107383RB-I00), subvencionado por el Ministerio de Ciencia e Innovación; y “La enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas en Bachillerato: un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática” (PID2020-113453RB-I00), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033.

Conflicto de intereses: Los autores declaran que no existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

Declaración ética: Los autores indican que el proceso de elaboración de esta investigación se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica.

Cómo citar este artículo:

López-Martínez, M.J. & Felices-de la Fuente. M. M. (2023). Formación de la identidad docente durante la pandemia. Evaluación de una experiencia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 27(3), 63-85. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i3.21270>