

¿Es un desafío problematizar ideas en el aula?¹

Una propuesta de innovación docente para la formación de maestras y maestros de Educación Infantil y Primaria (2026-2027)

Gonzalo Andrés García Fernández
Universidad Complutense de Madrid
gonzaloandres.garcia@ucm.es

1. Introducción al problema

¿Es posible que los maestros y maestras en formación estén perdiendo la posibilidad de instruirse en la capacidad de pensar de forma compleja y de generar conocimiento? Lo que parece cierto es que no ayuda una situación que parece generalizada: el peligro de sacrificar la posibilidad de educar en conocimientos sólidos en post de clases más dinámicas y atractivas. El asunto no es nada fácil, pues podemos verlo de diferentes enfoques. Por un lado, formar en conocimientos sólidos no debería ser un impedimento para generar clases dinámicas y atractivas. De alguna manera, se ha sobreentendido esta separación.

Una de las discusiones que están en auge en la actualidad acerca de las dificultades de formar en la complejidad muchas veces recae en el estado del estudiante, criticando su falta de nivel académico previo, su poca capacidad de concentración o los problemas derivados de cuestiones económico-financieras (falta de becas, ayudas, etc.). Por otro lado, vemos también un enfoque dirigido hacia el profesorado; en su lejanía con la realidad docente universitaria, pues no existe (al menos en España) una formación como tal en asuntos pedagógicos y didácticos en el tiempo (formación inicial y continua). También se habla de que se trata de una cuestión política, sobre todo en lo que a recursos se refiere (infrafinanciación o financiación insuficiente). Todos estos enfoques también pueden verse de forma conectada, pero igualmente consideramos que no sería suficiente, pues es posible que, a pesar de que tengamos buenas iniciativas de gamificación en aula, vocación, estudiantes preparados y becados, y recursos universitarios el problema de la

¹ NO APTO PARA SU PUBLICACIÓN, SÍ PARA SU DIFUSIÓN EN EL MARCO DEL “III Congreso Internacional Historia con Memoria en la Educación”.

falta de pensamiento complejo no encuentre arreglo. Entonces, aquí estaría el primer pilar de nuestra problemática: el intelectual.

La formación del profesorado en España se dispone como una carrera dirigida hacia el ámbito laboral, pues el estudiante de Educación Infantil (E.I) o Educación Primaria (E.P) tiene claro lo que debe hacer después de conseguir su título universitario: conquistar una plaza de trabajo en el sector público o privado. Teniendo en consideración esto, el futuro maestro de E.I o E.P no se dispone, en principio, a una carrera en el ámbito de la investigación. De tal forma es que la investigación en estas carreras no está dentro de las prioridades. Al ser carreras generalistas, los conocimientos, todos ellos muy variados y multidisciplinarios, se estructuran generalmente con criterios de prioridad teórica (referentes teóricos), estructuras de conocimiento regidas por criterios curriculares en E.I y E.P y una tendencia a la practicidad de dicho conocimiento. Esto último es fundamental, pues en didáctica pareciera que pesa más la forma en que se aprende (formas dinámicas de evaluación) y enseña (tipologías de clases; estrategias).

En didáctica de las Ciencias Sociales y Humanidades consideramos que es especialmente problemático la situación intelectual de los estudios sobre estas áreas, especialmente a lo referente a Historia, a propósito de qué deberíamos enseñar y para qué. Y acá nos referimos sobre todo al poco cuestionamiento ontológico existente en estos trabajos, pues ¿por qué generar didácticas renovadoras de las ciencias sociales, la Historia o cualquier saber humanístico si este probablemente esté desactualizado conforme los problemas del presente? Con ello hablamos de que las discusiones en esta materia deben conectar forzosamente con el contexto social y político actual y, por qué no, futuro, pues cuándo hablamos de formación inicial del profesorado también nos referimos a cómo estos formarán ciudadanía en el futuro.

Por ello, nos referimos a un problema intelectual, pues no ha sido lo suficientemente pensando en su profundidad ontológica, epistemológica e, incluso, deontológica. Son elementos que se imbrican, a su vez, con cuestiones sociales, culturales y políticas de rabiosa actualidad. También con el futuro, pues la generación de utopías sociales y políticas está en serie crisis. ¿Por qué decimos esto? Por una razón que creemos clave: ¿para qué formar profesores de E.I, E.P y secundaria si no sabemos qué sociedad queremos imaginar? ¿Para qué formamos ciudadanos si el mundo actual no parece proponer nada más allá de un capitalismo salvaje y desatado a través de un sistema político que ya no representa a las mayorías sociales? El siglo XIX y XX supieron, con

sus aciertos y errores, expresar el sistema liberal-republicano que durante tanto tiempo se pensó a lo largo del siglo XVIII. Lo que sucede es que en el siglo XXI los partidos políticos han dejado de tener conexión con las sociedades (no hay militancia como en antaño) y sus asesores rara vez son humanistas, sino más bien especialistas en marketing, es decir, vender “lo que sea” para conquistar el poder. Las historias legitimadoras del progreso y la modernidad que durante dos siglos se han estudiado en los manuales escolares (Historias nacionales e Historias Universales) para formar ciudadanos participativos y conscientes de su pasado, es decir, el uso de un pasado práctico (nos diría Hayden White) cuya utilidad está en el presente (y el futuro) se está fracturando en la actualidad². Existe la clara necesidad de formar en otras Historias y en otros paradigmas políticos y económicos para lograr comprender las crisis actuales que nos lleven a un futuro que sí tenga futuro.

Sin tratar de irnos del tema principal, no queríamos dejar de mencionar la crisis política, de representación política existente en nuestros días, así como la obsolescencia de un capitalismo que está exterminando nuestro planeta a través de dinámicas estructurales de reciprocidad negativa³. Por ello hablamos de un problema multidimensional y estructural, pues no tiene 20 años, sino 200 años: es un problema unido a nuestro sistema sociopolítico y económico; de su vigencia y de su prospectiva. Esto debe estar íntimamente unido a lo anterior, es decir, las didácticas de las ciencias sociales deben ser políticas, lo cual no se limita al posicionamiento teórico-conceptual o ideológico (lo cual es necesario), sino que también al compromiso por formar futuros maestros/as que sean: 1) conscientes del momento actual a través de la duda y la investigación y, 2) capaces de generar crítica independiente, original y crítica sobre lo que consideran problemático⁴. Estos dos ejes son los que deben, más tarde, llegar al aula escolar, pues no parece que el mundo tenga demasiado tiempo para soportar las desigualdades y el expolio medioambiental estructurales.

Nuestro texto es una idea-propuesta, desde las didácticas de las ciencias sociales y las humanidades, para pensar las clases de formación inicial del profesorado para la

² White HAYDEN: *El pasado práctico*, Buenos Aires, Prometeo libros, 2018.

³ Fisher MARK: *Realismo capitalista ¿No hay alternativa?*, Buenos Aires, Caja Negra, 2016.

⁴ Ruíz JOSÉ CARLOS: *Filosofía ante el desánimo. Pensamiento crítico para construir una personalidad sólida*, Barcelona, Ediciones Destino, 2025; Innerarity DANIEL: *La sociedad del desconocimiento*, Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2022.

generación de pensamiento libre, autónomo y crítico en el marco de las crisis políticas y sociales actuales que adolece nuestro planeta.

2. Objeto de estudio y estado de la cuestión

En el presente texto analiza acerca de una propuesta docente empleada en un total de cuatro cursos de Educación Infantil y Primaria (2025-2026) en asignaturas de Ciencias Sociales (“Fundamentos de las Ciencias Sociales”⁵) e Historia (“Fundamentos y didáctica de la Historia”⁶) en la Universidad Complutense de Madrid. Dicho estudio indagó sobre el proceso didáctico empleado en dichas asignaturas, donde se empleó una metodología dialógica y basada en la enseñanza de problemas y la generación de pensamiento crítico, complejo, autónomo y libre por parte del estudiantado. De esta forma, se analizaron los elementos considerados más relevantes en términos didácticos de la docencia realizada.

La literatura reciente que ha trabajado con el objetivo de conseguir pensamiento crítico a través de la enseñanza de la Historia/Ciencias Sociales en el marco de la formación inicial del profesorado es variada. Destacamos trabajos como el de Estepa y Delgado, donde se destaca la necesidad de formar en temas controversiales en Historia; en temas ciudadanos de relevancia política para el fortalecimiento del “sistema democrático”. Todo ello ayudaría a los futuros docentes logren adquirir y enseñar pensamiento crítico⁷. Desde los estudios desde la didáctica de las Ciencias Sociales en el marco de la formación inicial del profesorado (FIDP), están estudios importantes respecto a nuestro objeto de estudio como lo es el de Castellví, Massip y Pagès, los cuáles diagnosticaron sobre el peligro de la incapacidad de pensar críticamente frente a problemas o controversialidades. Lo interesante de este trabajo es que interpela más al profesorado que al estudiantado, pues distingue las causas de las consecuencias: destacan la necesidad de formar en el pensamiento y el desarrollo de una crítica autónoma a través del conocimiento entendido este bajo el enfoque de la literacidad crítica⁸.

⁵ A partir de ahora FCS.

⁶ A partir de ahora FyDH.

⁷ Jesús ESTEPA y Emilio José DELGADO: “Educación ciudadana, patrimonio y memoria en la enseñanza de la historia: estudio de caso e investigación-acción en la formación inicial del profesorado de secundaria”, REIDICS, 2 (2021), pp. 172-189.

⁸ Jordi CASTELLVÍ, Mariona MASSIP y Joan PAGÈS: “Emociones y pensamiento crítico en la era digital: un estudio con alumnado de formación inicial”, REIDICS, 5 (2019), pp. 23-41.

Trabajos como el de Varela, a propósito de la importancia del pensamiento crítico en la formación universitaria (en términos generales) y de su evidente ausencia en las aulas, hacen patente algo que consideramos esencia: el uso ornamental del concepto de pensamiento crítico. Muchos se refieren a dicho concepto, pero de forma errónea, argumenta Varela. Este autor señala que el concepto de pensamiento crítico se entiende erráticamente especialmente por parte del docente, confundiendo pensamiento crítico a la habilidad de captar correctamente el conocimiento que ha sido dado, es decir, con procesos de evaluación⁹. Varela sentencia que el pensamiento crítico involucra apropiarse del conocimiento para saber cómo manipularlo intelectualmente y posicionarse en torno al mismo, por lo que pensar críticamente no es un proceso, sino que se sirve de procesos (cognitivos) para llegar a resultados concretos (resolver un problema o profundizar en el mismo, investigar densamente sobre un asunto, realizar una conceptualización divergente, un juicio fundamentado, etc.). En este sentido, este trabajo se acerca a la temática conceptual que aborda nuestro objeto de estudio. En la misma línea, también han trabajado en esta dirección C. Manosalvas, L. Manosalvas y Barba¹⁰, Pacheco y Alatorre¹¹ o García León *et al.*¹² también en contextos universitarios.

Los resultados de este trabajo buscan seguir problematizando la enseñanza humanística y crítica del futuro profesorado de Educación Infantil y Primaria, desde el conocimiento de una propuesta docente original, por lo que partimos de la idea central que nuestro aporte, a partir de los trabajos ya realizados, es poner en discusión tanto nuestro diagnóstico como nuestra propuesta.

3. Marco teórico-conceptual

Nuestro trabajo se apoya de autores de diversas disciplinas y áreas de conocimiento. Las ideas de las cuales partimos constan de cuatro bloques:

1. La amenaza de la Inteligencias Artificiales (IA) generativas y la deshumanización de la sociedad.

⁹ Marcelo VARELA: "El pensamiento crítico en la educación universitaria", Revista Economía 66, 4 (2014), pp. 51-59.

¹⁰ Carlos MANOSALVAS, Luis MANOSALVAS y Ruth BARBA: "El pensamiento crítico en la educación de posgrado: propuesta de un modelo para su integración al proceso educativo", Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación 4, 2 (2018), pp. 47-53.

¹¹ Adriana PACHECO y Elba ALATORRE: "La metacognición en la profesionalización del docente: el pensamiento crítico en un entorno mixto", RED, 56 (2018), pp. 1-23.

¹² Francisco Víctor GARCÍA LEÓN *et al.*: "Pensamiento crítico, tecnologías de la información y calidad de la formación docente", Investigación y Postgrado 33, 2 (2018), pp. 179-192.

2. El concepto de pensamiento complejo.
3. Formación dialógica y en función de problemas.
4. El concepto de pensamiento crítico.

En el primer bloque destacamos la obra “El desierto de nosotros mismos. El giro intelectual y creativo de la inteligencia artificial”, de Éric Sadin (2026). El filósofo francés, que lleva más de una década pensando, problematizando y publicando escritos sobre la complejidad de la IA generativa en la sociedad actual, plantea en su última obra una idea que nos produce cierto vértigo: la amenaza real de un futuro deshumanizado.

El planteamiento de Sadin nos es especialmente valioso para pensar el problema de la formación de futuros maestros y maestras, pues éstos deben formar personas que sepan introducirse en sociedad (formación ciudadana). Si dicho paradigma, el social, se ve amenazado por una realidad cada vez más patente y normalizada en nuestras vidas como lo es la IA, ahí Sadin nos lanza una advertencia: es posible que cuando nos demos cuenta del problema, ya sea demasiado tarde. A propósito de ello, Sadin nos dice: “La entrada en el segundo cuarto del siglo XXI está signada por una doble condición que, si no estamos advertidos, se intensificará sin descanso y no conocerá marcha atrás”. A esto agrega: “Es antinatural y humana a la vez. Frente a semejante ruptura antropológica, o ante semejante derrumbe, que dejemos avanzar ese desierto de nosotros mismos, e incluso cooperemos tan voluntariamente con él, es la inmensa paradoja”¹³.

Sadin nos habla de defender un “cosmohumanismo”¹⁴, el cuál involucraría, entre otras cosas, desafiar la deriva que la IA generativas están teniendo en nuestras vidas. Para ser más específicos, nos apoyamos en la idea de Sadin de comprender este fenómeno reciente como un problema político, social y económico. Veremos sintéticamente cada una de estas aristas.

Es social, pues la IA estaría operando para reemplazar al ser humano en muchas facetas, entre ellas, y la que consideramos más relevante de cara a nuestro trabajo, la cognitivo-intelectual, haciendo referencia al concepto de “dominio de la heteronomía” a escala global¹⁵. Nos apoyamos en esta idea, pues en nuestro trabajo hacemos referencia al momento contemporáneo, concretamente al educativo-formativo. Allí vemos como la IA

¹³ Sadin ÉRIC: *El desierto de nosotros mismos. El giro intelectual y creativo de la inteligencia artificial*, Buenos Aires, Caja Negra, 2026.

¹⁴ *Ibid*, p. 43.

¹⁵ *Ibid*, pp. 36-37.

está haciendo estragos, pues los estudiantes tienden a utilizar la IA como atajo para realizar sus tareas y obligaciones, relegando e, incluso, deteriorando, su capacidad lógica, creativa y, en definitiva, intelectual.

Es económico, pues Sadin hace referencia a que la IA genera un lenguaje que es presa de intereses de grandes corporaciones y empresas con mucha influencia en el destino de los países, enarbolando el concepto de “capitalismo lingüístico”¹⁶. Esta situación colinda con lo político, pues, y al calor de lo desarrollado por Sadin, las instituciones políticas están apoyando el impulso de la denominada “era digital” y a todo lo que ello conlleva en lo que el autor se refiere como “tecnoliberalismo”¹⁷.

Finalmente, en educación el desafío es mayúsculo, pues no parece que se quiera ver los peligros y amenazas de un lenguaje y pensamiento “no humano”, esquemático y lógico-matemático en nuestras vidas a modo de “oráculo”¹⁸.

Sobre ello, Wayne Holmes ha escrito recientemente a propósito del peligro actual e inminentemente masivo de la IA en los estudiantes. Inaugura conceptos como “slow thinking” skills o “Cognitive dependency and atrophy”. Holmes aclara que esto se profundiza en los estudiantes de bajos recursos, pues, según dice el autor a través de diversos estudios, los tutores “de carne y hueso” siguen siendo utilizado por las clases más acomodadas, mientras que la IA es la opción al alcance para clases socioeconómicas más humildes¹⁹.

A lo que pensamiento complejo se refiere, el texto compilador de Edgar Morin, *Introducción al pensamiento complejo*²⁰, en donde sintetiza ideas suyas elaboradas, sobre todo, en las obras de *El Método*. Las ideas de Morín sobre complejidad, simplicidad, sujeto (subjetividad), objeto (objetividad), estrategia, programa y acción son fundamentales en el marco de entendimiento de nuestra propuesta docente. Su idea de la complejidad como: “(...) la complejidad es un tejido [...] de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple”²¹. Se refiere a la necesidad de pensar la complejidad frente a un mundo que parece haber separado el

¹⁶ *Ibid*, p. 52 y 63.

¹⁷ *Ibid*, pp. 25-26.

¹⁸ *Ibid*, pp. 74-75 y 146.

¹⁹ Wayne HOLMES: “Artificial Intelligence in Classrooms: Ethical Dimensions”, European Parliament, 2026; Wayne HOLMES: “Inteligencia Artificial ¿Todavía necesitamos pensar?”, El correo de la UNESCO, 2 (2026), pp. 5-23.

²⁰ Morin EDGAR: *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Herder, 2025.

²¹ *Ibid*, pp. 18-19.

sujeto del objeto; el dominio del sujeto del dominio del conocimiento científico²². En dicho paradigma, la simplificación, caracterizada por la disyunción y la reducción operaría fuera de los márgenes del paradigma complejo, caracterizado por: “principios de distinción, conjunción e implicación”²³.

La postura crítica de Morin, de racionalidad autocrítica dirá él, viene a denunciar, ya por los años 80 y 90 del siglo pasado, un momento positivista imperante: de supremacía programática de la simplicidad por sobre el desorden filosófico, subjetivo y racional. Estamos de acuerdo con Morin cuando señala que el conocimiento debe entregarse a la complejidad, es decir, esta debe ser pensada en el marco de un entendimiento de que: “El todo está en el interior de la parte que está en el interior del todo”²⁴. El ejercicio de ida y vuelta y viceversa es necesario para la comprensión de los problemas, sobre todo en los procesos de formación intelectual tanto en la universidad como en la escuela.

Para lograr pensamiento complejo, es fundamental partir de la duda que ello, a su vez, nos puede conducir a la inquietud. En el marco de la formación inicial del profesorado, es elemental partir de una base que nos lleve al pensamiento complejo y ello, a estrategias de acción liberadoras, autónomas y alternativas para pensar y accionar en un mundo cambiante e irremediablemente complejo.

Las ideas esgrimidas por Paulo Freire en su ensayo *Pedagogía del oprimido*²⁵ a propósito de la necesidad de una educación/pedagogía liberadora y revolucionaria (dialógica) en el marco de una educación/pedagogía dominante y opresora (antidialógica) nos han servido para posicionarnos teleológicamente, sobre todo en el marco axiológico²⁶.

Nos apoyamos especialmente en las ideas de Freire que arguyen una humanización de la sociedad a través de la sociedad, la cual no es posible pues existe una pedagogía imperante basada en el antagonismo opresor-oprimido, donde el primero ejerce su poder dominante sobre el segundo; ejerce su principio deshumanizador, pues, dice Freire, ontológicamente el ser humano busca siempre ser más²⁷. De esta manera, la pedagogía del oprimido, fundamentada en principios bancarios, de depósitos (el educador no se comunica con el educando, sino que deposita comunicados que el educando recibe pasivamente), establece

²² *Ibid*, pág. 97.

²³ *Ibid*, pág. 98.

²⁴ *Ibid*, pág. 111.

²⁵ Freire PAULO: *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI, 2025.

²⁶ *Ibid*, pág. 165-166; 176.

²⁷ *Ibid*, pág. 40-41.

su dominación sobre el oprimido impidiendo que este, en su condición ontológica de ser humano, sea y de desarrolle²⁸.

En añadidura a ello, nos servimos de la idea de Freire en la cual defiende una educación problematizadora como principio de la educación liberadora (del oprimido; de su condición deshumanizante), basada, en primer lugar, en la superación del antagonismo subjetividad-objetividad. Esto nos es muy relevante, pues Freire reivindica en su pedagogía la dialéctica entre el sujeto y el objeto, confirmando que el primero tiene un rol protagonista sobre el segundo, y no al revés²⁹. Así pues, la educación problematizadora de Freire nos ayudó a comprender la reivindicación de un ejercicio de subjetividad y basado en principios de investigación: “De este modo, el educador problematizador rehace constantemente su acto cognoscente en la cognoscibilidad de los educandos. Estos, en vez de ser dóciles receptores de los depósitos, se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico”³⁰.

Por último, otro punto de vista que consideramos esencial para la elaboración de nuestra propuesta docente fue el texto “Pensamiento crítico. Cómo pensar acerca de cosas raras”, de Theodore Shick Jr. Y Lewis Vaughn. Esta obra, pensada como un manual para todo aquel docente preocupado por si sus estudiantes han dejado de razonar y pensar sobre las cosas que le rodean.

Uno de los elementos que nos pareció central en este libro fue la idea de que el pensamiento crítico necesita de preparación lógica; entrenamiento filosófico enfocado en el cuestionamiento razonado (o la argumentación debidamente fundamentada), en la identificación de falacias y verdades, y de distinguir las creencias del conocimiento fidedigno (o no)³¹.

Nos apoyamos especialmente en la idea de la necesidad de un pensamiento crítico para no es engañado, y saber detectar cuando estamos delante de un argumento válido o no. A partir de ahí, el pensamiento crítico involucra aprender a pensar en la pregunta fundamentada, pero también en la necesidad de situarnos como investigadores para lograr

²⁸ *Ibid*, pp. 75-82.

²⁹ *Ibid*, pág. 49 y 93.

³⁰ *Ibid*, pág. 91.

³¹ Theodore SCHICK, Jr. y Lewis VAUGHN: *Pensamiento crítico. Cómo pensar acerca de cosas raras*, Ciudad de México, McGraw Hill, 2024, pp. 2; 15-16; 42-55.

respuesta a nuestras problemáticas, sea nuestras o de otros³². El pensamiento crítico, por lo tanto, requiere de un entrenamiento en la lógica. Pero no cualquier lógica, pues existen lógicas que sostienen falacias y argumentos extraños o extraordinarios que se adentran en el mito y el mundo mágico. Schick y Vaughn sostienen que el pensamiento crítico requiere de una preparación filosófica que vaya más allá de la duda inicial o del posicionamiento con respecto a las cosas. Debemos aprender a cotejar, interactuar con fuentes, escuchar, leer y reflexionar (este último, destacando su sentido introspectivo y potencial subjetivo).

En el marco del pensamiento crítico, la parte “crítica” exige que nos posicionemos ante el mundo y la parte del “pensamiento” nos empuja a que dicha postura sea razonada, sosegada y elaborada a través de la duda (formulación de preguntas) y la indagación contrastada (herramientas de investigación, como la formulación de hipótesis o la problematización)³³. Estas cuestiones son parte central en nuestra propuesta docente. Así pues, entendemos que se torna esencial la capacidad de saber esgrimir el logos (el argumento) en conexión con la episteme (el conocimiento) para el entendimiento del mundo material e inmaterial. La crítica sin pensamiento se limita únicamente en la dimensión de la doxa (o la percepción; la opinión; lo superficial), lo cual limita nuestras posibilidades de conocimiento y entendimiento, pero también nos deja vulnerables ante un mundo que nos puede engañar y manipular a placer.

Dicho camino, nos advierten Schick y Vaughn, debe conllevar a que la persona que decida emplear pensamiento crítico debe distinguir lo que es real de lo que no lo es; de lo que significa interpretar la realidad y la realidad propiamente tal; de lo que implica la realidad objetiva (sobre todo en la dimensión material) y la incapacidad humana de la comprensión de su totalidad³⁴. En este sentido, y al igual que los autores, partimos de una crítica al cientificismo y las posturas intransigentes, algo que el pensamiento crítico bien esgrimido puede combatir, así como del reconocimiento fundamental las diferencias y las diferentes formas de comprender el mundo³⁵.

En síntesis, para alcanzar pensamiento complejo (comprensión de lo incierto), debemos prepararnos en el pensamiento crítico (posicionamiento razonado) y viceversa. Si

³² *Ibid*, pág. 138.

³³ *Ibid*, pág. 139-147.

³⁴ *Ibid*, pág. 260-265.

³⁵ *Ibid*, pág. 137-142.

partimos de la necesidad de una sociedad que debe estar preparada para los desafíos que el presente y el futuro nos está señalando, tales como el posible reemplazo de nuestra capacidad para razonar de forma autónoma y libre (la irrupción incontrolada de la IA) a propósito de nuestras incapacidades formativas, se torna imperioso la formación dialógica entre educador y educando (en universidad y escuela) para liberar a la sociedad de su opresión deshumanizadora, que le impediría poder ser más; y poder pensar los problemas que adolece nuestra sociedad contemporánea así como proponer alternativas de abajo hacia arriba.

4. Metodología y fuentes primarias

En este trabajo se analizó una propuesta docente para la formación crítica y activa de futuros/as maestros/as de Educación Infantil y Educación Primaria.

En términos de fuentes primarias, la propia propuesta docente (antecedentes, contenidos, método y evaluación), que veremos en detalle más adelante, será la fuente primaria a analizar. Dicha propuesta se analizó considerando su estructura previa a su ejercicio y después de haberla llevado a cabo. De esta manera, el análisis integra una visión del profesor de la propia puesta en práctica en los cursos señalados en el objeto de estudio.

5. Preguntas y objetivos

En el marco general de este estudio nos preguntamos lo siguiente: ¿Es posible generar docencia que busque generar el pensamiento complejo (autónomo, libre y crítico) en el marco de la formación en Ciencias Sociales y Humanidades a futuros maestros? Al comenzar este estudio no sabíamos si esto realmente sería posible, a pesar de los diversos estudios que así podrían llegar a afirmarlo, pues nuestra metodología se apoya en una propuesta muy concreta y original.

Respecto a ello, nos hacemos las siguientes preguntas específicas:

1. ¿Cuáles fueron los elementos didácticos que caracterizaron la propuesta docente?
2. ¿Cuáles fueron los contenidos que se utilizaron en la propuesta docente?
3. ¿Cuáles fueron las dinámicas, actividades y recursos que se utilizaron en la propuesta docente?
4. ¿Cuál fue el modelo de evaluación que se emprendió en la propuesta docente?

Con ello, buscamos cumplir los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar los aspectos didácticos, metodológicos y epistemológicos de la propuesta docente empleada.
2. Conocer los contenidos, dinámicas, actividades y recursos empleados en la propuesta docente.
3. Comprender la lógica de los diferentes elementos que compone la propuesta docente a través de sus fines.

6. Análisis de la propuesta

6.1 Introducción a la propuesta

Para conocer nuestra propuesta docente titulada “Enseñanza de las Ciencias Sociales a través de problemas” (en el marco de la asignatura FCS) y “Enseñanza de la Historia a través de problemas” (en el marco de la asignatura FyDH) daremos a conocer un único modelo central, siendo el contenido manejado lo que varió levemente en cada asignatura.

Así pues, la propuesta docente la describimos de la siguiente forma:

Planteamiento y objetivo general:

La propuesta docente se llevó a cabo con el fin central de problematizar conceptos e ideas provenientes del currículo de Ciencias Sociales de Educación Primaria³⁶ y de Educación Infantil³⁷ de la Comunidad de Madrid. La base metodológica previa a este tipo de fines nos los encontramos en los ABP, o Aprendizaje Basados en Problemas, los cuales requieren de una preparación en investigación académica adaptada al nivel que requiera la clase. En nuestro caso, la clase se dispuso como un espacio de entrenamiento del pensamiento crítico y complejo en función de muchos de los contenidos albergados en los currículos antes mencionados. Así pues, el objetivo general de nuestra propuesta fue lograr que los estudiantes adquirieran estrategias para pensar críticamente y desde la complejidad los problemas históricos planteados para que, más tarde, lograran generar conocimiento autónomo y en libertad.

³⁶ Véase en: https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2022/07/18/BOCM-20220718-1.PDF

³⁷ Véase en: https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2022/06/09/BOCM-20220609-2.PDF

Finalmente, el planteamiento de la propuesta docente buscó operar, además, como una propuesta didáctica extrapolable y adaptable para las futuras clases en E.I o E.P de los estudiantes.

Objetivos específicos de la propuesta

- 1) Enseñar los fundamentos de la investigación académica para su conocimiento y comprensión.
- 2) Enseñar qué es y cómo se elabora un ensayo académico.
- 3) Formar en la diferencia entre opinión, reflexión y crítica para el fomento de un criterio y argumento propio en los estudiantes.
- 4) Enseñar los significados de pensamiento crítico y pensamiento complejo para la formación en sus principios aplicados en el marco de las Ciencias Sociales y la Historia.
- 5) Enseñar y formar en la importancia de la construcción de ideas propias a partir de la problematización histórica y los estudios comparados.

6.2 Contenidos de la propuesta

Existieron dos tipos de contenidos. Por un lado, los que tuvieron que ver con la formación en conocimiento histórico y en Ciencias Sociales (CHyCS) y los contenidos referentes a la formación en investigación académica y ensayo (FIAyE).

Siguiendo este orden, las clases en CHyCS ocuparon un 40% de la totalidad del tiempo empleado. En dichas sesiones se hablaron de una serie de conceptos que consideramos fundamentales en el marco de la formación ciudadana a través del CHyCS. Los quince conceptos tratados fueron los siguientes: 1) Historia, 2) Nación/nacionalismo, 3) Estado, 4) República, 5) Liberalismo/neoliberalismo; 6) Ciudadanía; 7) Democracia; 8) Subjetividad/Objetividad; 9) Verdad; 10) Positivismo; 11) Axiología; 12) Deontología; 13) Teleología; 14) Epistemología y 15) Ontología.

De esta forma, cada clase será distinta a propósito de la dinámica en clase (se explicará más adelante). Estos conceptos se problematizan en clase, explicando sus significados esenciales para más tarde abordarlos en problemas políticos, sociales, económicos o culturales. Los problemas, entendidos como contenido de clase, fueron los siguientes, todos ellos planteados como pregunta/ítem y en el siguiente orden:

- 1) ¿Es necesaria la Historia en la actualidad?/Origen y desarrollo de la Historia profesional.
- 2) ¿Qué ciudadanía debería formarse en la actualidad?/Formación histórica del Estado-nación: origen y desarrollo de los Estados e identidades nacionales³⁸.
- 3) ¿Qué significa democracia y por qué parece estar en crisis? Origen y desarrollo del liberalismo en occidente: del liberalismo político al neoliberalismo, y de las dictaduras militares a los procesos de transición a la democracia³⁹.

Estos contenidos se alimentan de los catorce conceptos anteriormente citados y, como decimos, los contenidos tienen el objetivo de problematizar. Deben hacerse preguntas y pensar, y aprender a pensar (críticamente, de forma compleja) aquello que escuchan, observan y discuten en clase y fuera de la ella.

Sumado a estos tres ejes de problema/ítem, se agrega un cuarto, que dependerá de la asignatura:

- a) En FyDH. En estas clases el enfoque de los contenidos mencionados suele aplicarse en interpretaciones historiográficas polémicas que integra el currículo de E.P. Para ello se problematizan dos ítems del currículo: 1) “La reconquista” y 2) “El descubrimiento de América”. No se habla únicamente de lo que albergan tradicionalmente estas interpretaciones, si no que se evidencia su carga historiográfica, política y sociocultural.
- b) En FCS. En esta asignatura se engrosan los tres problemas/ítems existentes sin posibilidad de un cuarto, al no existir un enfoque más específico y a la naturaleza más abstracta del currículo de E.I.

El 60% de la clase lo ocupa la FIAyE, que tiene una parte teórica (30%) y práctica (30%) (lo explicaremos en el apartado de evaluación). El contenido vertebrador de las sesiones de FIAyE tienen que ver también con los siguientes dieciséis conceptos, pero aplicados a la investigación: 1) Problema; 2) Pregunta de investigación; 3) Objetivo de investigación; 4) Estado de la cuestión; 5) Marco teórico/conceptual; 6) Objeto de estudio; 7) Metodología; 8) Fuente primaria/secundaria; 9) Análisis; 10) Resultados de

³⁸ Se plantea el caso chileno y mexicano en comparación con el español y el italiano. La comparativa se plantea para comprender el problema, y no tanto los detalles de los casos en sí mismos.

³⁹ Se utiliza el ejemplo chileno y español con el objetivo de establecer una panorámica comparada América Latina-Europa; para que los estudiantes aprendan a concebir conocimiento desde la comparativa.

investigación; 11) Interpretación académica; 12) Discusión académica; 13) Conclusión; 14) Reflexión; 15) Pensamiento crítico; 16) Pensamiento complejo.

A partir de estos conceptos, se elaboraron los siguientes problemas/ítems:

- 1) ¿Por qué es importante problematizar el conocimiento?/Bases para el pensamiento (crítico y complejo).
- 2) ¿Qué es investigar? ¿Por qué y para qué?/Del problema al objeto de estudio. Claves para definir un objeto de estudio viable, coherente y lógico.
- 3) ¿Cuál es la base de lo que piensas y quieres investigar? ¿Es relevante? ¿Por qué?/Elementos clave para comprender un marco teórico-conceptual y diferenciarlo de la elaboración de un estado de la cuestión.
- 4) ¿Cómo se pretende llevar a cabo una investigación?/ Metodología y diferenciación entre una fuente primaria y secundaria y su justificación.
- 5) ¿Qué significa analizar y cuál es su proceso?/ El proceso analítico y su diferencia con el proceso reflexivo y concluyente.

6.3 Material utilizado, actividades y dinámica de la propuesta:

Las sesiones de la propuesta se centraron en la trasposición de problemas a los estudiantes a través de preguntas y la polemización de temas controversiales en el currículo (en el caso de E.P) y de pertinencia sociocultural, económica y política en el marco relacional de la educación. Conforme a la primera parte de las sesiones, los cuatro ítems/problemas que se señalaron anteriormente se llevaron a cabo a través de la siguiente dinámica:

- 1) Inicio del problema (abstracción, preguntas iniciales)
- 2) Desarrollo del problema (introducción de conceptos, hechos históricos)
- 3) Problematicar el problema (introducción a la complejidad del asunto, preguntas avanzadas⁴⁰)

Y para hacer llegar efectivamente estos problemas y ejercicio de pensamiento crítico y complejo al estudiantado a propósito de las CCSS y la Historia en el marco de la educación, se empleó una dinámica dialógica permanente entre educador y educando, donde el estudiante debe aprender investigando y el profesor enseñar a través estrategias propias de la investigación. Cada dinámica necesitó de una preferencia por una tipología

⁴⁰ Se refiere a la formulación de preguntas después de un proceso de maduración de las preguntas iniciales, donde el “proceso de maduración” es realmente el tratamiento de dichas preguntas a través de estudios de caso, datos, conceptos, etc.

de actividad para dar sentido a cada una de estas. Siguiendo el orden anterior de las dinámicas, las estrategias (actividades) fueron las siguientes:

- 1) Recopilación dialógica de las percepciones de los estudiantes (identificación de lo que saben sobre lo que se desarrollará).
- 2) Realización de síntesis explicativas y de mapas conceptuales con el fin de relacionar ideas y conceptos suyos (estudiantes) y de los dados por el profesor (relación before/after de las ideas, conceptos y contenidos enseñados para su conocimiento).
- 3) Polemizar⁴¹ sobre los temas desarrollados y discutir⁴² sobre ellos de forma dialógica (comprobar si los contenidos dados han sido comprendidos)

Para visualizar de forma más concreta estas cuestiones, se presenta la siguiente tabla (Tabla 1) donde se verá la disposición de cada Ítem/problema y de su correspondiente contenido⁴³, dinámica⁴⁴, actividad⁴⁵ y material empleado⁴⁶:

Tabla 1. Estructura de las sesiones sobre enseñanza de la Historia y las CCSS.

Ítem/problema	Contenido	Dinámica	Actividad	Material empleado
1. ¿Es necesaria la Historia en la actualidad?/Origen y desarrollo de la Historia profesional.	Del positivismo al narrativismo historiográfico	¿Qué es la Historia? ¿Cuál es su finalidad?	Recopilación dialógica de percepciones estudiantiles	Pizarra tradicional
	Historia, tiempo y pasado	Profundización conceptual	Síntesis explicativa y mapas conceptuales	Pizarra tradicional
	Historiografía, historiadores y su deontología diacrónica	¿La Historia que se enseña es el pasado?	Polemización dialógica y discusión	Pizarra tradicional

⁴¹ Se trata de una actividad dónde el profesor debe exponer en la clase situaciones, casos o ejemplos según los contenidos dados, con el objetivo de provocar reacciones y estímulos en los estudiantes y que éstos arguyan de forma crítica y fundamentada lo que entienden que es y no es a propósito de lo dado en clase.

⁴² Después de polemizar, discutir cobra sentido para llegar a consensos sobre los problemas (polémicos, controversiales) anteriormente mencionados de forma sosegada, razonada y colectiva. Se trataría, entonces, de “agitar” para luego consensuar a través de ideas y razonamiento posicionado (crítico) y adecuadamente fundamentado (académico).

⁴³ Se refiere a los contenidos que tuvo que usar el profesor para el ítem/problema. Responde a la pregunta: “¿Qué contenidos fueron considerados?”.

⁴⁴ Se refiere a la dinámica empleada en el aula a raíz de unos contenidos considerados previamente. Responde a la pregunta: “¿Qué se hizo?”.

⁴⁵ Se refiere a actividades empleadas por el profesor, no por el estudiante. A propósito de esto último, se verá en evaluación. Responde a la pregunta: “¿Cómo se hizo?”.

⁴⁶ Se refiere a los recursos físicos y audiovisuales empleados. Responde a la pregunta: “¿Qué materiales y recursos se usaron?”.

2.¿Qué ciudadanía debería formarse en la actualidad?/Formación histórica del Estado-nación: origen y desarrollo de los Estados e identidades nacionales.	Estado, nación e Historia (s. XIX-XX)	¿Qué es una nación? ¿Cuáles son sus principios legitimadores?	Recopilación dialógica de percepciones estudiantiles	Pizarra tradicional
	Identidad nacional e historiografía	Profundización conceptual/relación de conceptos	Síntesis explicativa y mapas conceptuales	
	Formación ciudadana e Historia (nacional y universal).	¿Qué tipo de ciudadanía necesita el siglo XXI? ¿Qué Historia enseñar y para qué?	Polemización dialógica y discusión	
3.¿Qué significa democracia y por qué parece estar en crisis?/Origen y desarrollo del liberalismo en occidente: del liberalismo político al neoliberalismo, y de las dictaduras militares a los procesos de transición a la democracia.	Democracia, liberalismo y República	¿Qué es la democracia? ¿En qué se diferencia del liberalismo? ¿y del republicanismo?	Recopilación dialógica de percepciones estudiantiles	Pizarra tradicional
	Democracia, liberalismo y República	Profundización conceptual/relación de conceptos	Síntesis explicativa y mapas conceptuales	Pizarra tradicional/Audiovisual “No veas este vídeo si vas a votar hoy: #WHYDEMOCRACY” ⁴⁷ y “Qué es REALMENTE la democracia: #WHYDEMOCRACY” ⁴⁸
	Capitalismo y neoliberalismo: estudio de caso (dictadura de 1973 en Chile)	¿En qué momento político nos encontramos hoy? ¿La Historia que se enseña es pertinente para la superación de las desigualdades (políticas, sociales, económicas y culturales)?	Polemización dialógica y discusión	Pizarra tradicional/Audiovisual “Documental: Doctrina del shock, de Naomi Klein” ⁴⁹
4.Problematizar “la Reconquista” y “el Descubrimiento de América” (solo para E.P).	Descubrimiento de América y Reconquista	¿Qué significa el “descubrimiento de América”? ¿Y la denominada “Reconquista” en Historia?	Recopilación dialógica de percepciones estudiantiles	Pizarra tradicional

⁴⁷ Véase en: <https://www.youtube.com/watch?v=k8vVEbCquMw&t=1s>

⁴⁸ Véase en: https://www.youtube.com/watch?v=UoP_mSIHqTY

⁴⁹ Véase en: <https://www.youtube.com/watch?v=yIhZjEsgsNQ&t=392s>

	Descubrimiento de América y Reconquista	Profundización conceptual/relación epistemológica de los conceptos historiográficos	Síntesis explicativa y mapas conceptuales	Pizarra tradicional
	Descubrimiento de América y Reconquista; imaginación histórica y la representación del pasado (nacional y universal)	¿Se debe seguir enseñando estas interpretaciones historiográficas? ¿Qué ciudadanía proponen estas visiones históricas en la actualidad?	Polemización dialógica y discusión	Pizarra tradicional/pintura histórica (s. XIX y XX) ⁵⁰

Fuente: elaboración propia

De igual manera, en la Tabla 2 veremos la segunda parte de la clase, referente a las sesiones teórico-prácticas de investigación:

Tabla 2. Estructura de las sesiones sobre investigación aplicada a la Historia y las CCSS⁵¹.

Ítem/problema	Contenido	Dinámica	Actividad	Material empleado
1. ¿Por qué es importante problematizar el conocimiento?/Bases para el pensamiento (crítico y complejo).	Iniciación a la investigación. Problema y problematizar. Pensamiento crítico y pensamiento complejo	¿Qué significa problematizar en investigación?	Recopilación dialógica de percepciones estudiantiles	Pizarra tradicional
	Problema, problematización, crítica, pensamiento crítico, complejidad, pensamiento complejo	Profundización conceptual	Síntesis explicativa y mapas conceptuales/Ejemplificación dialógica	Pizarra tradicional
	Iniciación a la investigación. Problema y	¿Los maestros y maestras se forman para pensar problemas	Polemización dialógica y discusión	Pizarra tradicional

⁵⁰ Se utilizaron las siguientes obras: “Numancia”, de Alejo Vera y Estaca; Britannia Pacifatrix, de Sigismund Goetze; “La fundación de Santiago”, de Pedro Lira; “Historia de Morelos, Conquista y Revolución”, de Diego Rivera; “Primer desembarco de Cristóbal Colón en América” de Dióscoro Puebla; “La rendición de Granada”, de Francisco Pradilla y “Los Reyes Católicos recibiendo a los cautivos cristianos en la conquista de Málaga”, de Eduardo Cano.

⁵¹ El contenido de estas sesiones se alimenta fundamentalmente de la siguiente obra: GARCÍA FERNÁNDEZ, Gonzalo Andrés: *En busca del objeto de estudio. Cómo elaborar una investigación académica en ciencias sociales y humanidades*, Madrid, Editorial Marcial Pons , 2024.

	problematizar. Pensamiento crítico y pensamiento complejo	de forma crítica y compleja? ¿Por qué?		
2. ¿Qué es investigar? ¿Por qué y para qué?/Del problema al objeto de estudio. Claves para definir un objeto de estudio viable, coherente y lógico.	Iniciación a la investigación. Objeto de estudio y justificación académica	¿Qué necesitamos para comenzar a investigar? ¿Qué es un objeto de estudio?	Recopilación dialógica de percepciones estudiantiles	Pizarra tradicional
	Problema de investigación y objeto de estudio; preguntas y objetivos de investigación	Profundización conceptual	Síntesis explicativa y mapas conceptuales/Ejemplificación dialógica	
	Problema de investigación y objeto de estudio; preguntas y objetivos de investigación	¿Cuál es la importancia de saber hacer, por qué y para qué? ¿Qué impacto tiene esto en la formación inicial de profesores?	Polemización dialógica y discusión	
3. ¿Cuál es la base de lo que piensas y quieres investigar? ¿Es relevante? ¿Por qué?/Elementos clave para comprender un marco teórico-conceptual y diferenciarlo de la elaboración de un estado de la cuestión.	Marco teórico y estado de la cuestión	¿Qué es un marco teórico? ¿Y un estado de la cuestión?	Recopilación dialógica de percepciones estudiantiles	Pizarra tradicional
	Marco teórico y estado de la cuestión	Profundización conceptual	Síntesis explicativa y mapas conceptuales/Ejemplificación dialógica y comparada	
	Marco teórico y estado de la cuestión	¿Por qué es necesario saber de dónde provienen nuestras ideas/conceptos? ¿Dónde radica la importancia de lo que vamos a investigar si no consideramos lo que ya se ha investigado?	Polemización dialógica y discusión	
4. ¿Cómo se pretende llevar a cabo una investigación?/ Metodología y diferenciación entre una fuente primaria y secundaria y su justificación.	Metodología; fuentes primarias y secundarias	¿Qué significa trabajar con una metodología? ¿Qué es una fuente primaria? ¿Y una secundaria?	Recopilación dialógica de percepciones estudiantiles	Pizarra tradicional
	Metodología; fuentes primarias y secundarias	Profundización conceptual	Síntesis explicativa y mapas conceptuales/Ejemplificación dialógica y comparada	
	Metodología; fuentes primarias y secundarias; viabilidad metodológica	¿Se puede ser maestro sin comprender lo que implica una fuente secundaria de una	Polemización dialógica y discusión	

		primaria? ¿Se puede trabajar sin metodología?		
5. ¿Qué significa analizar y cuál es su proceso?/ El proceso analítico y su diferencia con el proceso reflexivo y concluyente.	Análisis, reflexión, discusión y conclusión	¿Qué es y en qué se diferencia el ejercicio de analizar, reflexionar, discutir y concluir en investigación?	Recopilación dialógica de percepciones estudiantiles	Pizarra tradicional
	Análisis (proceso analítico), reflexión, discusión y conclusión	Profundización conceptual	Síntesis explicativa y mapas conceptuales/Ejemplificación dialógica y comparada	
	Análisis (proceso analítico), reflexión, discusión y conclusión	¿Cuál es la importancia de dominar el proceso analítico para un maestro/a? ¿Cómo se trasponen en un aula estos conceptos?	Polemización dialógica y discusión	

Fuente: elaboración propia

6.4 Evaluación

Considerando las tablas previamente expuestas, la evaluación se planteó en cuatro fases vistas como una evolución en cada estudiante, es decir, el nivel de exigencia se intensifica en cada parte de la evaluación, en línea con lo dado en clase. Así, la calificación considera el resultado final y el proceso de aprendizaje.

La evaluación consta de la entrega de dos reportes de reflexión crítica (30% de la nota final), un ensayo de investigación (40% de la nota final) y una exposición oral pública (30% de la nota final).

6.4.1 Primer reporte. Iniciación a la reflexión crítica a través de la problematización.

La primera entrega de reporte consta de un trabajo centrado en una temática libre por parte del estudiantado y de un mínimo de tres a cuatro cuartillas (entre 1000 y 2000 palabras). Se les exige que la temática, sea la que sea, tenga trasfondo histórico, y que este sea formulado como un problema; deben introducir su tema, problematizarlo y pensarlo históricamente (ver relaciones causales en el pasado, su impacto en el presente y también en el futuro). Para ello, uno de los elementos centrales de esta actividad individual debe ser la formulación de preguntas por encima de la presentación compulsiva

de citas bibliográficas, pues el objetivo es que comiencen a problematizar temáticas a partir de reflexiones críticas, es decir, a partir de un ejercicio de pensamiento que sea propio, libre y debidamente posicionado.

A partir de esta primera actividad, el profesor conoce las inquietudes de los estudiantes y establece una retroalimentación personalizada para la mejora del reporte, por lo que se inicia un camino que evolución que dependerá de cada estudiante (más o menos largo; más o menos trabajoso). Para ello se opta un rol de profesor-tutor, es decir de seguimiento estrecho de los trabajos realizados⁵².

6.4.2 Segundo reporte. Problematizar un filme.

Bajo una dinámica similar al anterior reporte, dos o tres estudiantes se juntarán libremente para reflexionar críticamente sobre un filme a elegir de una lista 30 posibilidades que ofrece el propio profesor. La temática a reflexionar del filme también es libre y siempre deben ir debidamente justificadas estas elecciones. El propósito de esta segunda actividad es plantear un segundo ejercicio de reflexión crítica, esta vez colectivo, pero con un contenido audiovisual específico; que vean como algo tan común como una película es susceptible de un denso ejercicio de problematización por su parte. Finalmente, y al igual que el anterior ejercicio, este reporte debe tener una mirada histórica, por lo que ello les llevará a indagar más allá del propio filme y escapando así de las dinámicas clásicas del comentario de texto (descriptivo-explicativas).

6.4.3 Ensayo de investigación.

Después de la entrega de los dos reportes de reflexión crítica, se asume que ya se han iniciado en el camino de la problematización en clave o bajo una mirada histórica. El siguiente trabajo será central en la asignatura, el cual ocupará la mayor cantidad de tiempo de la misma: la realización de un ensayo de investigación individual o colectivo (dos o tres). Dicho trabajo sigue la lógica de un ensayo, por lo que importará la formulación de ideas y reflexiones propias, pero a través de un proceso de investigación, es decir, deberán aprender a argumentar y enarbolar ideas con posicionamientos académicos contrastados y análisis propios de un proceso de investigación. Este proceso, al igual que en los

⁵² Para ello, se utiliza la herramienta gratuita de Google Documentos, donde el estudiante entrega su trabajo vía correo electrónico y el profesor revisará y el estudiante corregirá tantas veces como sea necesario.

reportes, recibirán un estrecho seguimiento por parte del profesor (en su rol de tutor) para el éxito de esta empresa.

6.4.4 Exposición del ensayo.

La parte práctica de la FIAyE lo ocupará esta parte de la evaluación, donde los estudiantes tendrán que exponer sus ensayos de investigación en un tiempo aproximado de 10-15 minutos bajo una dinámica muy similar a la establecida en las defensas de Trabajos Fin de Grado o Máster, donde el profesor se sitúa como tribunal. En este ejercicio de una duración aproximada de un mes⁵³ los estudiantes deben defender las ideas que esgrimen en sus ensayos, dándose importancia a las preguntas formuladas, a los porqués y paraqués del objeto de estudio y del enfoque teórico utilizado, así como de las capacidades mostradas a la hora de analizar y concluir sus trabajos. Entonces, el profesor, en su papel de tribunal, les exigirá, sobre todo, coherencia, lógica fundamentada y la exposición de ideas propias con un sentido de interés y relevancia. Este ejercicio es evaluado in situ, pero tienen derecho a volver a exponer una segunda vez si así lo considerasen⁵⁴. Entonces, después de la exposición, habrá unos 10-15 minutos para una ronda de preguntas por parte del profesor, así como de apuntes o reflexiones que sean pertinentes para provocar en los expositores (y en el público) una profundidad y densificación mayor en lo ya planteado.

Finalmente, esta última actividad es parte de un proceso de aprendizaje para los expositores y el público estudiantil de la asignatura, por lo que se establecen diálogos cruzados también entre estudiantes necesarios para su evolución intelectual en la asignatura.

⁵³ Se considera un mes entendiendo dos sesiones semanales de dos horas cada una de ellas.

⁵⁴ No se trató de una mayoría, pero si existieron unos pocos casos.

