

[Cierre de edición el 01 de Setiembre del 2020]

<http://doi.org/10.15359/ree.24-3.24>  
<http://www.una.ac.cr/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

## Representaciones del profesorado acerca de la enseñanza-aprendizaje de la asignatura “Paisaje y sostenibilidad” en aulas de secundaria en Galicia, España<sup>1</sup>

*Teachers’ Representations About the Teaching-Learning Process of the Subject Landscape and Sustainability in Secondary Classrooms in Galicia, Spain<sup>2</sup>*

*Representações do corpo docente sobre o ensino-aprendizagem da disciplina Paisagem e Sustentabilidade em salas de aula secundárias na Galicia, Espanha<sup>3</sup>*



*Tania Riveiro-Rodríguez*  
Universidad de Santiago de Compostela  
Santiago de Compostela, España

[tania.riveiro@usc.es](mailto:tania.riveiro@usc.es)  
 <https://orcid.org/0000-0002-6812-0493>

*Andrés Domínguez-Almansa*  
Universidad de Santiago de Compostela  
Santiago de Compostela, España

[andres.dominguez@usc.es](mailto:andres.dominguez@usc.es)  
 <https://orcid.org/0000-0003-0476-1619>

*Ramón López-Facal*  
Universidad de Santiago de Compostela  
Santiago de Compostela, España

[ramon.facal@usc.es](mailto:ramon.facal@usc.es)  
 <https://orcid.org/0000-0002-4147-5024>

Recibido • Received • Recebido: 21 / 01 / 2019  
Corregido • Revised • Revisado: 23 / 07 / 2020  
Aceptado • Accepted • Aprovado: 18 / 08 / 2020

<sup>1</sup> Este trabajo se enmarca en el proyecto COMDEMO: *Competencias sociales para una ciudadanía democrática: Análisis, desarrollo y evaluación* (EDU2015-65621-C3-1-R), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España y cofinanciado por los fondos FEDER de la Unión Europea.

<sup>2</sup> This work is part of the COMDEMO project titled “Social competences for democratic citizenship: analysis, development, and evaluation (EDU2015-65621-C3-1-R),” financed by the Ministry of Economy and Competitiveness of Spain and co-financed by the ERDF funds of the European Union.

<sup>3</sup> Este trabalho faz parte do projeto COMDEMO: *Competências sociais para uma cidadania democrática: análise, desenvolvimento e avaliação* (EDU2015-65621-C3-1-R), financiado pelo Ministério da Economia e Competitividade da Espanha e co-financiado pelos fundos FEDER da União Europeia.



<http://doi.org/10.15359/ree.24-3.24>  
<http://www.una.ac.cr/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

**Resumen:** El breve currículo de “Paisaje y sostenibilidad”, una nueva materia optativa implementada en Galicia (noroeste de España), permite al profesorado diseñar sus programaciones didácticas con un alto grado de autonomía, al no tener que someterse a estrictas prescripciones normativas. Esta circunstancia da la oportunidad de analizar y ver cómo influyen en el aula las representaciones sociales (RS) del profesorado sobre su propia práctica docente, la asignatura y el tipo de contexto educativo que favorece la innovación. Este artículo de investigación busca dar respuesta a ello. Identificar cómo tres docentes de educación secundaria conciben la posibilidad de innovar que ofrece esta nueva materia y comprobar en qué medida creen que esto desarrolla actitudes educativas innovadoras en la práctica didáctica. Se trata de un estudio cualitativo. Los datos se obtuvieron a partir de tres entrevistas semiestructuradas, con preguntas abiertas organizadas en bloques. Se analizaron a partir del método de comparaciones constantes. Los tres docentes coincidieron en (1) una visión integral y crítica del contexto educativo; (2) otorgaron importancia a la utilización de métodos activos y un enfoque crítico como clave del éxito de las propuestas; (3) la posibilidad de proporcionar conocimientos específicos en torno al paisaje apoyados en una perspectiva interdisciplinaria; (4) asumieron como principal objetivo la identificación del alumnado con sus entornos próximos como una forma de promover su responsabilidad social en esos lugares y, (5) en dos casos explícitamente y de forma más indirecta en el tercero, relacionaron sus propuestas sobre el entorno con elementos patrimoniales, persiguiendo objetivos de aprendizaje diferentes. El análisis de estas representaciones permite avanzar la preeminencia de las disciplinas de referencia del profesorado sobre su vocación de interdisciplinariedad. Además, se observa una tendencia a generar en el alumnado identificaciones con lugares o elementos patrimoniales vinculados a lo estético, lo histórico o lo tradicional.

**Palabras claves:** Docentes; educación cívica; enseñanza secundaria; innovación educativa; representaciones sociales; prácticas docentes.

**Abstract:** The short curriculum titled Landscape and Sustainability, a new optional subject implemented in Galicia (Northwest of Spain), allows teachers to design their didactic programs with an important degree of autonomy when they do not have to be subjected to normative prescriptions. This circumstance allows analyzing and seeing the influence of the teachers’ social representations (SR) in the classroom around their teaching practice, the subject, and the type of educational context that favors innovation. This research article aims to answer that, also to identify how three secondary teachers conceive the innovation possibilities offered by this new subject, and to what extent they believe that this develops innovative educational attitudes in the didactic practice. It is a qualitative study whose data was obtained by applying three semi-structured interviews with open questions organized in blocks. These blocks were analyzed using the constant comparison method. The three teachers coincided with (1) an integral and critical view of the educational context; (2) they gave importance to the use of active methods and a critical approach as the key to success in their proposals; (3) the possibility of providing specific knowledge around the landscape supported by an interdisciplinary perspective; (4) they primarily aimed to have the students identify with their surroundings as a way to promote their social responsibility with those places; and (5) in two cases explicitly, and more indirectly in the third, they linked their proposals about the surroundings with heritage elements, pursuing different learning objectives. The analysis of these representations allows advancing the pre-eminence of the teacher’s disciplines over their interdisciplinary intention. Furthermore, it can be observed a tendency to make up students’ identities with places or heritage elements linked to the aesthetic, historical, or traditional factors.

**Keywords:** Teachers; civics; secondary education; educational innovation; social representations; teaching practice.



**Resumo:** O breve currículo de Paisagem e Sustentabilidade, um novo curso eletivo implementado na Galicia (noroeste da Espanha), permite aos professores projetar seus programas didáticos com alto grau de autonomia quando não precisam estar sujeitos a prescrições normativas rígidas. Essa circunstância dá a oportunidade de analisar e ver como influenciam na aula as representações sociais (RS) de professores sobre sua prática de ensino, a matéria e o tipo de contexto educacional que favorece a inovação na sala de aula. Este artigo de investigação busca responder a isso. Identificar como três professores do ensino médio concebem a possibilidade de inovar oferecida por esse novo curso e ver em que medida eles acreditam que isso desenvolve atitudes educativas inovadoras na prática didática. É um estudo qualitativo. Os dados foram obtidos a partir de três entrevistas semiestruturadas, com questões abertas organizadas em blocos. Eles foram analisados pelo método de comparações constantes. Os três professores concordaram em (1) uma visão integral e crítica do contexto educacional; (2) se atribui importância à utilização de métodos ativos e uma abordagem crítica como chave para o sucesso das propostas; (3) a possibilidade de fornecer conhecimentos específicos sobre a paisagem apoiados em uma perspectiva interdisciplinar; (4) assumiram como principal objetivo a identificação de alunos com os seus ambientes próximos como forma de promover sua responsabilidade social nesses lugares e, (5) em dois casos explícita e indiretamente no terceiro, relacionaram suas propostas sobre o meio ambiente com elementos patrimoniais, perseguindo diferentes objetivos de aprendizagem. A análise dessas representações permite avançar a preeminência das disciplinas de referência do corpo docente sobre sua vocação de interdisciplinaridade. Além disso, há uma tendência a gerar nos alunos a identificação com lugares ou elementos ligados à estética, à histórica ou à tradicional.

**Palavras-chave:** Professores; educação cívica; ensino secundário; inovação educacional; representações sociais; prática de ensino.

## Introducción

En España las administraciones educativas regionales gozan de autonomía para programar materias propias de carácter optativo que complementen el currículo reglado y decidido desde el Ministerio de Educación. Desde el curso 2015/2016, en Galicia, la región al noroeste del país, se ha ofertado la materia optativa "Paisaje y sostenibilidad". Es una materia novedosa en cuanto concentra en sí misma, de forma transdisciplinar y abierta, contenidos asociados al paisaje y a la sostenibilidad medioambiental y social, claves en el mundo actual que, sin embargo, se han presentado habitualmente de forma poco rigurosa en otras asignaturas. La materia está implantada en 45 centros, de los que 19 la ofertan en 1º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y 26 en 2º de ESO. Se trata de alumnado entre los 12 y los 14 años de edad. Su planteamiento curricular es abierto y flexible, lo que permite trabajar desde nuevos enfoques temáticos, y posibilita una práctica docente alternativa a modelos dominantes marcados por la estricta transmisión de conocimientos aparentemente objetivos. Su introducción curricular apunta a una práctica docente distinta:



<http://doi.org/10.15359/ree.24-3.24>  
<http://www.una.ac.cr/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

Contribuirá a trabajar el sentido de pertenencia del alumnado a una comunidad, a sentirse parte activa de unos paisajes heredados y a entender que preservar este patrimonio entraña una responsabilidad presente y futura. Pretende profundizar en las claves del desarrollo sostenible, basado en el equilibrio armónico entre las necesidades sociales, la economía y el medio ambiente, y también favorecer esta sensibilización mediante la adquisición de conocimientos básicos para la interpretación de los paisajes gallegos, desarrollando una conciencia crítica sobre sus valores culturales, ambientales, sociales y económicos. Y, finalmente, busca trasladar al alumnado la idea de la estrecha relación entre el paisaje y el bienestar material, mental y espiritual de nuestra sociedad; un hecho que convirtió el paisaje en un derecho. (Xunta de Galicia, 2015, Introducción, párr. 4)

El sentido que la administración educativa le otorga al currículo de “Paisaje y sostenibilidad” permite introducir en el aula gran cantidad de contenidos educativos, infrecuentes hasta ahora, e incluso alienta una actuación crítica. Aunque también se menciona el desarrollo de pensamiento crítico en las propuestas curriculares de otras materias, suelen quedar mediatizadas en la práctica por los libros de texto y las rutinas y tradiciones docentes, desapareciendo ante una aparente neutralidad que en realidad imposibilita o, al menos, dificulta la reflexión crítica. La inexistencia de manuales para esta nueva asignatura, al menos de momento, y el tipo de contenidos introducidos en el currículo, pueden suponer un reto para el profesorado. Sus representaciones, práctica y resultados ofrecen un campo de investigación didáctica poco habitual.

Este trabajo se centra en las representaciones de tres docentes en torno a su práctica, la asignatura y el tipo de contexto educativo que favorece la innovación en el aula. Dado que las representaciones tienden a ser un pensamiento influenciado por las experiencias personales y el sistema de valores instaurado en la comunidad, si no se hacen explícitas y se comprenden, no se pueden superar (Licerias Ruiz, 2003), ni tampoco se pueden reestructurar o consolidar en el caso de que sean imprecisas, pero positivas.

El grupo de tres docentes que se entrevistaron impartían el curso “Paisaje y sostenibilidad” y tenían un perfil innovador. Mostraban interés por la innovación, con el empleo de tácticas participativas, incluso fuera del aula, e intentaban mejorar su práctica docente mediante una formación continua. El interés de los resultados radica en que pueden ser generalizables a las representaciones del resto de docentes que imparten la misma materia en otros lugares de Galicia, pero también a otros sitios donde también se implementen asignaturas con características similares.

Los objetivos de esta investigación son fundamentalmente dos: (a) identificar las representaciones del profesorado respecto a las oportunidades de innovación y práctica didáctica que ofrece la implementación de una nueva materia y (b) analizar en qué medida esto supone para el profesorado una oportunidad para desarrollar actitudes educativas que no aparecen de cero en el profesorado, sino que están arraigadas en sus representaciones de lo

que debe ser una buena práctica docente; importante aspecto que las dinámicas generadas por las rutinas de las materias obligatorias pueden difuminar o hacer desaparecer. En definitiva, se trata de percibir en qué medida la colonización del tiempo del profesorado podría ser un factor que oculte sus capacidades y voluntades. Para ello, se tienen en cuenta criterios diversos como el contexto educativo y los objetivos que el profesorado participante busca en sus iniciativas.

## Marco teórico

Los conocimientos e ideas del profesorado dan lugar a lo que, en psicología social, se entiende como representaciones sociales. Esta teoría se aplica hoy a diversas áreas de conocimiento que analizan e interpretan prácticas sociales (Wagner, 1998). Se trata de una teoría que se enmarca en el estudio de la evolución, la estructura y las funciones del sentido común en contextos socioculturales y sociopolíticos diversos. Permite estudiar las mentalidades y los problemas derivados de comportamientos humanos en entornos distintos (Sammur et al., 2015). En educación puede entenderse como la forma en que el profesorado, u otros agentes educativos, piensan, crean y dan sentido a su realidad social próxima. Estas representaciones influyen en la práctica, al establecer una identificación con un grupo y condicionar el desempeño docente.

La teoría de las representaciones sociales nace en las últimas décadas del siglo XX en estudios de psicología social (Farr, 1993; Jovchelovitch, 1996; Moscovici, 1988; Wagner, 1998, 2015). Aunque los primeros trabajos no obtuvieron un reconocimiento inmediato, hoy se aplican a un gran número de áreas en las que se analizan prácticas humanas (Wagner, 1998). Moscovici (1973, p. 13, citado en Duveen y Lloyd, 2008, pp. 29-30) afirmó:

[Son un] sistema de valores, ideas y prácticas que tiene una doble función: en primer lugar, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en un mundo social y material y dominarlo; y, en segundo término, permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad, aportándoles un código para el intercambio social y un código para denominar y clasificar de manera inequívoca los distintos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal.

Según esta definición, son las ideas que las personas tienen sobre sí mismas, sobre otras y sobre distintas dimensiones relevantes de su existencia (Jovchelovitch, 2019). Son siempre representaciones de algo, de alguien o de algún colectivo. Son sociales en cuanto están o estuvieron en más de una mente (Farr, 2008). Hacen que la vida social sea una construcción constante y no algo dado (Duveen y Lloyd, 2008). Es decir, cuentan con una dimensión histórica. Cambian con el paso del tiempo, y producen cambios implícitos en los valores y en los significados adscritos a las cosas (García Mínguez, 2005).



<http://doi.org/10.15359/ree.24-3.24>  
<http://www.una.ac.cr/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

Pero, dado que no se trata de una teoría educativa, todavía hoy no está consolidada su aplicación en las ciencias de la educación en general ni en la didáctica en particular (Lobato-Junior, 2013). Sin embargo, en los últimos años ha crecido el número de investigaciones que incorporan estas aportaciones con la intención de darle un mayor sentido a la realidad educativa. Son estudios más frecuentes en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales, las matemáticas o la lengua, aunque también en las ciencias sociales (Lobato-Junior, 2013; Nascimento y Rodrigues, 2018; Macía Arce et al., 2017; Mazzitelli, 2012; Silva y Cunha, 2016).

Por otra parte, la didáctica de las ciencias sociales se ocupa de investigar la interacción entre los espacios, los individuos y las colectividades a través del conocimiento plasmado en el currículo (Prats, 2011). Es decir, del desarrollo en el aula de contenidos propios del ámbito social, atendiendo a sus posibilidades y efecto en el alumnado; para ello resultan especialmente relevantes los conocimientos de los que dispone el profesorado.

Existe un amplio consenso respecto a cómo sus representaciones influyen en su discurso y en su práctica docente (Alexandre, 2016; Calixto Flores, 2010). El análisis e interpretación de estas puede verse reforzado a través de la teoría de las representaciones sociales que interrogaría sus ideas disciplinares y su trabajo en el aula (Lobato-Junior, 2013). Abundan los trabajos centrados en las representaciones sociales que el alumnado o el profesorado tiene sobre distintos aspectos del proceso educativo (Donoso et al., 2016; Macía Arce et al., 2017; Mazzitelli, 2012; Nascimento y Rodrigues, 2018; Silva y Cunha, 2016). Sin embargo, aunque existe alguna investigación que reflexiona sobre los procesos de implementación de nuevos currículos (Kwo y Fung, 2014), son poco comunes las que abordan la integración de una nueva materia y sus posibilidades didácticas.

## Metodología

Se ha optado por una investigación cualitativa que ha analizado el desempeño de tres docentes a quienes se les ha realizado un seguimiento durante dos cursos académicos. Se empleó una perspectiva etnográfica y un proceso de observación participante, cuyos resultados no forman parte de este estudio, pero han sido relevantes para el diseño posterior.

La investigación se centró en el estudio de las representaciones de tres docentes. Se evidenció que los tres sujetos participantes mostraban un claro interés por innovar en su aula. Participaban en reuniones y seminarios promovidos por grupos de investigación, así como en cursos orientados hacia la innovación en el aula, ofertados por el centro de formación provincial. Además, ponían en práctica tácticas de aula participativas y se interesaban por ofertar contenidos alternativos en la materia.

Se trata de profesorado con características diferentes entre sí, como se resume en la [Tabla 1](#).

**Tabla 1:** Perfil académico y profesional de los docentes que se entrevistaron (E)

	E1	E2	E3
Formación académica	L. Geog. e Hist.	L. Geog. e Hist.	L. Biol.
Años en la docencia	29	10	12
Años en el centro	4	1	5
Experiencia profesional fuera del ámbito de la educación formal	No	Arqueología/patrimonio	Educación ambiental

**Nota:** Elaboración propia.

Pusieron en marcha tres iniciativas diferentes en “Paisaje y sostenibilidad” en distintos centros. Su contexto de trabajo también fue diverso, como se refleja en la [Tabla 2](#).

**Tabla 2:** Contexto de trabajo de docentes que se entrevistaron (E)

Docentes	Provincia del centro	Tipo de localidad	Contexto principal de actuación	Curso	Nivel socio-económico alumnado
E1	Pontevedra	Centro urbano	Trabajo en un entorno con construcciones tradicionales en estado de abandono	2º ESO	Alto
E2	Coruña	· Localidad periurbana · Tipo barrio dormitorio · Influencia rural	Trabajo en un entorno mayoritario de barrio dormitorio y zonas con construcciones tradicionales, algunas en estado de semiabandono	1º ESO	Medio-alto
E3	Coruña	· Localidad periurbana · Tipo barrio dormitorio	Trabajo en un entorno urbanísticamente degradado sin apenas construcciones tradicionales	1º ESO	Medio-bajo

**Nota:** Elaboración propia.

Se llevó a cabo un estudio de caso previo en sus aulas durante el curso 2017/2018, dado que se trataba de un profesorado abierto a un proceso de observación sistemático en su aula. Esa disposición en este grupo de docentes permitió registrar su trabajo en la materia, así como la recepción del alumnado respecto a los contenidos y actividades propuestas. Se planificó en sintonía con el método etnográfico aplicado. Y su finalidad fue recoger información antes de formular las preguntas explícitas de la entrevista.

<http://doi.org/10.15359/ree.24-3.24>  
<http://www.una.ac.cr/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

En la entrevista individualizada se empleó un lenguaje común, evitando tecnicismos (Kvale, 2011). Se hizo una a cada docente. La muestra, de carácter reducido, se entiende como el punto de partida para iniciar un proceso de estudio más amplio de las representaciones del profesorado que imparte PeS, y establecer nuevos caminos de investigación alrededor de las RS en el ámbito educativo.

La redacción de las preguntas responde a tres cuestiones, por qué, qué y cómo (Kvale, 2011).

- Por qué: el propósito de la entrevista, el porqué de su utilización. Se entiende como un instrumento útil para profundizar en el perfil del profesorado, evita reduccionismos innecesarios a los que pueden llevar en ocasiones instrumentos más cuantitativos (González Rey, 2007; Verd y Lozares, 2016). Intenta obtener ideas respecto a las RS del profesorado en relación con la educación, la innovación y la práctica docente.
- Qué: el proceso previo de observación en las tres iniciativas facilitó saber qué era de interés preguntar/investigar durante la entrevista, sobre qué incidir.
- Cómo: Se favoreció un entorno agradable en el que el profesorado se sintiese a gusto para explicar en detalle sus iniciativas, permitir que hablara libremente sobre la cultura escolar de su centro, el sistema educativo, en general, y el enfoque de "Paisaje y sostenibilidad", en particular.

La entrevista fue de tipo semiestructurado, con nueve preguntas abiertas organizadas en bloques: contexto educativo de las propuestas; método y estrategia empleados; y competencias generadas en el alumnado. El instrumento fue validado por tres personas expertas. En la Tabla 3 se comparten datos relativos a su duración, número de citas y sitio en donde se llevaron a cabo. El lugar de celebración de la entrevista se acordó con cada docente. Su duración dependió del nivel de detalle dado por cada docente a cada pregunta. En el caso de E2 la entrevista se dividió en dos sesiones, en las cuales se retomaron las ideas de la primera en la segunda.

**Tabla 3:** Información básica de las entrevistas (E)

Entrevista	Duración	Total de citas	Citas artículo	Lugar
E1	1:10:10.57	74	20	Departamento
E2 (a y b)	(a) 36:36.66 (b) 52:11.16	(a) 45 (b) 55	27	(a) Departamento (b) Cafetería externa
E3	35:34.89	39	14	Cafetería centro

**Nota:** Elaboración propia.

Las conversaciones fueron grabadas en audio, importadas al software de análisis de datos cualitativos Atlas.ti y se transcribieron parcialmente en citas individualizadas. De un total de 213 citas transcritas, en este trabajo se comparten 61 en su totalidad o parcialmente. Se analizó e interpretó su contenido en busca de nuevos significados (Kvale, 2011). En las tres entrevistas se buscaron ideas recurrentes expresadas por el profesorado, lo que responde a las orientaciones de la técnica de





análisis de comparaciones constantes, o búsqueda de incidentes (Glaser y Strauss, 1967). A estas categorías emergentes se asociaron a 52 códigos/ideas que, posteriormente, se simplificaron en 14 puntos en torno a 5 ideas clave que sintetizan los resultados y que se avanzaron en el resumen.

## Resultados

A lo largo de este apartado, se comparten las citas más significativas de las tres entrevistas. Cada cita tiene una referencia personal en donde se identifica primero al docente (E1, E2 o E3) y, posteriormente, se indica con un número el corte de transcripción o cita (ejemplo: E1:1). Las citas, asociadas primero a 52 códigos/ideas, se agruparon después temáticamente, en torno a 14 puntos y, finalmente, se sintetizan en 5 ideas clave que se desarrollan en la discusión. El profesorado entrevistado (1) comparte una visión crítica sobre el sistema educativo y las trabas a la innovación; (2) otorga importancia a la utilización de métodos activos y el fomento entre su alumnado de una conciencia crítica; (3) proporciona al alumnado conocimientos específicos sobre el paisaje y lo intenta hacer de forma interdisciplinar; (4) relaciona sus propuestas con el patrimonio de la zona, y (5) diversifica sus objetivos en relación con el trabajo sobre el paisaje.

Los 14 puntos provienen de la estructura en tres grandes bloques del guion de la entrevista. A continuación, en la Tabla 4 se pueden observar los 14 puntos, su relación en torno a la estructura de la entrevista y su asociación (entre paréntesis) a las ideas clave.

**Tabla 4:** Relación del guion con los puntos temáticos principales y relación a las ideas clave

Aspectos generales guion	14 puntos temáticos y asociación a los puntos clave
Contexto educativo	1. Valoración positiva de un currículo abierto (pto. 1)
	2. Valoración positiva de la implicación de la comunidad educativa (pto. 1)
	3. Asociación de estabilidad profesional con la innovación educativa (pto. 1)
	4. Asociación del control en el profesorado con la falta de innovación educativa (pto. 1)
	5. Valoración de la innovación educativa como forma de aprendizaje profesional (pto. 1)
	6. Asociación de la innovación educativa con un mayor bienestar profesional (pto. 1)
Competencias generadas	7. Asociación de la materia con el desarrollo del pensamiento crítico en el alumnado (pto. 2)
	8. Asociación de la materia con el desarrollo de destrezas sociales en el alumnado (pto. 2)
Método, contenidos y estrategias	9. Asociación del paisaje a elementos inmateriales (ptos. 3 y 4)
	10. Asociación de sostenibilidad con medioambiente y también con aspectos sociales (ptos. 3 y 4)
	11. Asociación del paisaje con el patrimonio (ptos. 3 y 4)
Competencias generadas	12. Valoración positiva de trasladar resultados didácticos a la comunidad próxima (pto. 4)
Método, contenidos y estrategias	13. Asociación de la enseñanza crítica con un necesario apoyo social (pto. 2)
	14. Asociación de la materia a objetivos diversos (pto. 5)

**Nota:** Elaboración propia.

<http://doi.org/10.15359/ree.24-3.24>  
<http://www.una.ac.cr/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

A continuación, cada uno de estos 14 puntos se ejemplifica con citas extraídas de las respuestas del profesorado.

**1. Valoran positivamente el currículo abierto y flexible que refuerza la inclusión:**

*... es abierta, sí. ... ayuda porque te permite interpretación. (E1:77)*

*... lo ajusto al nivel por abajo para que pueda incluir a todo el alumnado. (E3:38)*

A la vez que critican el modelo de desarrollo dominante de los currículos:

*... estoy limitado por eso. Si no... exigiría más creatividad por parte nuestra. (E1:78)*

**2. Otorgan importancia al apoyo del equipo directivo y del profesorado:**

*Si tienes un equipo directivo que no solo no mira para otro lado, sino que además lo está valorando ... entonces, obviamente, el clima es totalmente distinto ... La dirección y la orientación importan, y mucho. (E3:21-22)*

*Tuve la suerte, tanto en el anterior centro como en este, de que la gente [el profesorado y la Dirección] reacciona muy bien, la verdad. (E2:27)*

**3. Otorgan importancia a la estabilidad de los docentes en el centro, acompañada de un compromiso con la mejora educativa:**

*Llega gente nueva..., pero es difícil llevar a cabo proyectos a largo plazo. (E2:16)*

*Afecta porque no acabas de asentarte y creo que para que los centros funcionen necesitan personal estable. Pero un personal también comprometido, porque puedes tener un personal estable pero acomodado. (E1:16)*

**4. Critican el desequilibrio entre la demanda de innovación educativa y el sistema de control al profesorado:**

*... se anima a que se haga educación por proyectos, investigación activa, pero después mandan cumplir el programa escrito. ... debería estar más regulado. (E2:24)*

*... nunca me sentí tan controlado como ahora. ... doce temas son muchos. Seis, bien trabajados, sería ideal. (E1:72)*

*... me siento muy cómoda haciéndolos [proyectos de investigación] porque me gusta, pero siempre lo tienes que hacer a mayores del currículum. (E2:25)*

**5. Valoran positivamente la innovación como catalizadora de nuevos conocimientos disciplinares y metodológicos del profesorado:**

*... primero, aprendizaje. Yo aprendo muchísimo con este tipo de proyectos. ... gracias a estos trabajos buceo en la historia de aquí. (E1:66)*

*... para el siguiente año incorporo lo que aprendí con ellos. (E2:39)*

*... experimento con trabajo en equipo, colaborativo, cooperativo, búsqueda de información, presentación de contenidos, exposición de esos contenidos. (E1:67)*

**6. Valoran positivamente la innovación en su práctica y la relacionan con el bienestar docente:**

*... me reporta más tranquilidad que estoy haciendo un trabajo mejor. (E2:58)*

*... siempre quiero aprender y mirar lo que hacen otras personas ... Estoy más segura cuando trabajo con más gente porque me dan feedback. ... me importa ser una persona íntegra para el alumnado, con criterio de justicia y de igualdad. (E3:18-19)*

*No aburrirme. ¡Eso es clave! Es decir, hay que buscar siempre algo que te ilusione para añadir a lo que ya has hecho. (E1:68)*

*... me permite salir de las materias tradicionales... rompe mi rutina. (E3:38)*

**7. Valoran positivamente la oportunidad de fomentar actitudes críticas en simbiosis con la de recurrir a metodologías activas que propicien la implicación del alumnado:**

*Esta materia forma ... soy un ciudadano y empiezo a tener una opinión fundamentada sobre cómo se puede gestionar un territorio. (E1:64)*

<http://doi.org/10.15359/ree.24-3.24>  
<http://www.una.ac.cr/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

*... cuanto más activas sean las actividades pienso que tenemos más posibilidades de llegar a ellos y de tener esa capacidad transformadora. (E2:54)*

*La metodología de trabajo cooperativo rompe la rutina. Les gusta mucho. (E3:34).*

*... es importante que trabajen de forma activa haciendo investigación. ... no esperar a que lleguen a 1º de bachillerato. (E2:33-34)*

*... un proyecto donde tienen que buscar la información. (E1:54-55).*

*... es de documentación... Valorar el río como un corredor ecológico, el patrimonio arquitectónico, analizar el cambio de los usos del suelo, la evolución del espacio. (E1:30)*

**8. Valoran los beneficios de la materia para el desarrollo competencial del alumnado, centrándose en una mayor sensibilidad hacia el paisaje, conciencia medioambiental, capacidad para resignificar colectivos sociales ausentes u olvidados y aprender a colaborar:**

*... desarrollan una sensibilidad por el patrimonio... (E1:59-60)*

*... les queda que tienen que cuidar el medioambiente ... (E3:34)*

*... eran mucho más conscientes del valor de su paisaje. Hacían propuestas activas de cómo cuidarlo y mejorarlo. ... Si dicen que no debería haber eucaliptos o se debería repoblar no lo vamos a poder llevar a cabo pero que ellos hagan esas evaluaciones ... (E2:40)*

*... trabajar la memoria histórica y el respeto por los antepasados, por los que pasaron por aquí antes, los que construyeron la ciudad. (E1:34)*

*... la mujer, por ejemplo. Es un trabajo para poner en valor el trabajo femenino [en relación a las lavanderas del río estudiado]. (E1:41)*

*... las personas mayores o grupos sociales como los perseguidos por la dictadura o la guerra civil porque trabajamos con patrimonio negativo o no deseado, que no lo conservas porque sea un ejemplo, sino para no repetirlo. ... sobre la migración, las mujeres. (E2:43-44)*

*Creo que si deriva en alguna [transformación social] tiene que ver más con el trabajo cooperativo que con el propio contenido porque cuando trabajas en cooperativo tienes que aprender a respetar turnos, a escuchar. (E3:36)*

**9. Aprecian la incorporación de elementos inmateriales al estudio del paisaje, del mismo modo que identifican a las personas como un elemento indisociable del mismo:**

*Estudiamos el paisaje teniendo en cuenta aspectos naturales y aspectos humanos. ... trabajamos con aspectos materiales e inmateriales, que también son muy importantes, aunque no sean tangibles. (E1:7).*

*Los refranes, las adivinanzas, los sentimientos, los sentidos, las experiencias, la gastronomía ... juegos, celebraciones, todo eso es inmaterial. (E2:8).*

*También tienen mucha importancia las personas dentro del paisaje. Si estamos viendo el paisaje en relación con el ser humano y la naturaleza, los elementos del paisaje. Entre esos elementos están los seres humanos. (E2:9).*

**10. Asocian sostenibilidad con medioambiente, sin dejar de lado el concepto de sostenibilidad social que, aunque todo el grupo introduce en sus propuestas, se explicita más en uno de los casos, en donde se relaciona con la desigualdad y la injusticia social:**

*Educar a los chicos en que la sostenibilidad no es una palabra retórica, sino que es algo que a través del día a día, en nuestras acciones, podemos sacar adelante o podremos seguir destrozando el planeta. (E1:37)*

*... están muy concienciados. ... si les hablas de sostenibilidad enseguida te van a decir energías renovables, verde, medioambiente, pero quiero trabajar la sostenibilidad social. ... todo es verde, pero hay conflictos. Eso no es sostenible. (E2:38)*

*... es difícil romper esa inercia de hablar de sostenibilidad solo desde el punto de vista medioambiental. ... es un concepto al que no están acostumbrados [sostenibilidad social]. ... sirve mucho el patrimonio inmaterial: canciones tradicionales, música actual como reguetón, cuentos ¿qué valores transmiten? (E2:40-41)*

*... no está bien integrado socialmente [el colectivo gitano]. ¿Es sostenible que haya un grupo que todos miran con recelo?, o ¿hay violencia machista?, ¿por qué hay mendigos en la puerta del supermercado? Eso entra dentro de la sostenibilidad. (E2:39)*

<http://doi.org/10.15359/ree.24-3.24>  
<http://www.una.ac.cr/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

**11. Incorporan sin dificultad el concepto de patrimonio, de manera explícita en dos casos y de forma más difusa en otro. Así mismo, en aquellos casos en donde el alumnado no tiene un vínculo con su entorno, ven el patrimonio como un instrumento para crearlo:**

*Lo que se intenta es trabajar con el paisaje, identificar aspectos patrimoniales... positivos, y con eso definir o contribuir a un paisaje más sostenible. (E2:5)*

*... que ellos vayan creando vínculos en los espacios... tienden a idealizar el sitio de procedencia de sus padres y a denostar este (E3:2)*

*... muchos alumnos vienen de fuera. ... noto como que hay más búsqueda. (E3:15)*

*... no es lo mismo hablar para niños de una zona en donde la mayor parte o casi todos son de esa zona, que hablar para niños que están viviendo ahí, pero que sus raíces, su identidad y sus familias no son de ahí... Por lo tanto, es muy personalizado. (E2:13)*

*... trabajo con una idea de patrimonio no solo vinculada al pasado. Puede estar vinculado a cualquier época, incluido al presente ... para no sentirse excluidos. ... en el pasado no tenían conciencia de hacer patrimonio, igual que ellos. (E2:47-49)*

**12. Conceden importancia al hecho de transferir resultados de la actuación didáctica a la comunidad:**

*... hacer ese inventario, un análisis y una propuesta de mejora. ... mi intención es que esa propuesta llegue a dirección, al consejo escolar y al ayuntamiento. (E3:29)*

*Este año quería hacer una propuesta al ayuntamiento de lo que concluyamos ... Las rutas que ellos proponen, por ejemplo, incorporarlas al sitio web del ayuntamiento. ... son pequeñas cosas que ellos van viendo. (E2:40)*

*Ojalá se creasen a raíz de todo esto encuentros educativos en torno a la ciudad ... Sería un sueño para mí. (E1:31)*

*... no estar tan centrados en el producto ... Cada vez te piden más un producto y cómo se puede transferir a otro lugar. ... No hay tanto un producto final vendible, sino el cambio que se produce en estos chicos, lo que aprenden ellos. (E2:55-56)*

**13. Coinciden en las posibilidades de la enseñanza crítica, siempre que esta esté apoyada por la sociedad:**

*... de nada sirve todo esto si no viene acompañado de una moralización de la sociedad que acompañe el discurso. (E1:63)*

*Leo muchas veces artículos que no tienen nada que ver con la enseñanza y al final siempre acaban culpando a la enseñanza de todo. ... si no se ve reforzado fuera no tenemos tanto poder como a veces se nos atribuye. Sin embargo, tenemos mucho, hay que pensar muy bien lo que hacemos porque tiene mucho impacto. (E2:49)*

**14. Frente a un discurso que mantiene cierta unidad, los objetivos, en cambio, se diversifican:**

*... me gustaría que cuando alguien diga Galicia supieran ubicar las cuatro provincias, los accidentes geográficos y espacios naturales más importantes y algunas de las ciudades más relevantes... Y luego que, además, lo valoraran. Ahí es donde crearían identidad ... Primero con respecto a este lugar y después con Galicia. (E3:25-26)*

*... hacerle ver que ese espacio cambió de una determinada manera pero que podría haber cambiado de otra si hubiera sensibilidad por el patrimonio, por las cosas antiguas, que no viejas (E1:33)*

*Pienso que el objetivo general es que conozcan el paisaje que los rodea y tomen decisiones sobre él, que contribuyan como ciudadanos activos... Que sean ellos los agentes patrimonializadores, los protagonistas. (E2:43)*

## Discusión

De las respuestas del profesorado se obtienen ideas que responden al primer objetivo: (a) ver cuáles son las RS del personal docente en torno a las oportunidades de innovación y práctica didáctica que ofrece la implementación de una materia nueva, y observar cómo influyen en su trabajo diario en la asignatura.

(1) Coinciden en una visión integral y crítica del contexto educativo. El profesorado entrevistado identifica posibles limitaciones a la innovación en la nueva materia, pero señala también sus posibilidades de formación.

<http://doi.org/10.15359/ree.24-3.24>  
<http://www.una.ac.cr/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

Los tres sujetos participantes de esta investigación coinciden en apreciar como una experiencia ilusionante el poder abordar una nueva materia que nace liberada de las fuertes ataduras que imponen los currículos. Sin embargo, esta ilusión no obvia las críticas, centradas en el contexto en el que han de desarrollar su trabajo. Se destaca la incongruencia de que la administración educativa aliente la innovación, a la vez que recrea un escenario de demasiados contenidos, indicadores y estándares que pueden dificultar el espíritu de esta materia y, como sucede con las disciplinas obligatorias, que pueda terminar supeditada a los libros de texto. Al mismo tiempo, son conscientes de la importancia de la existencia de equipos directivos verdaderamente eficaces y la mayor estabilidad profesional en los centros. Sus reflexiones respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje se muestran fundamentales para mejorarlo y actualizarlo. Depende prioritariamente del profesorado que se consiga mejorando la educación y alcanzando los objetivos que se declaran y rara vez se logran. Sus representaciones y su identidad como colectivo no dependen exclusivamente de su experiencia docente o sus particularidades personales, sino que están influenciadas también por el contexto escolar concreto o las macroestructuras educativas (Hamilton, 2017).

Más allá de una desconfianza que asumen como razonable, de los testimonios del profesorado también se extraen sus posicionamientos respecto a la materia de "Paisaje y sostenibilidad" en relación con el sistema educativo, su función docente y el papel del alumnado. Así, (2) otorgan importancia a la utilización de métodos activos y un enfoque crítico como clave del éxito de las propuestas. Sus representaciones al respecto influyen en su práctica docente, y son un reflejo de la manera en que inciden en la educación del conjunto de la sociedad (Alexandre, 2016; Anderson, 2015).

Del grupo de tres docentes, dos imparten esta asignatura a petición propia, la valoran positivamente al poder compararla con las posibilidades de trabajar con otras materias en las que deben aplicar directrices y criterios en los que no han participado. Poder trabajar con un currículo abierto les permite adoptar decisiones coherentes con lo que entienden como una educación de calidad. Esto implica un reto profesional que pasa, a su vez, por una práctica reflexiva y crítica. Se ofrece la posibilidad de estudiar una práctica profesional y objetivos didácticos de profesorado innovador en un contexto de educación formal, pero con una autonomía inusual para desarrollar un proyecto curricular.

Buena prueba del atractivo de la materia es la coincidencia que expresan sobre la motivación para el trabajo en el aula y en el entorno. Un estímulo que promueve una reflexión sobre la necesidad de incrementar su formación en relación con la de un alumnado al que quieren hacer más competente y comprometido. Esta posición corrobora los resultados de investigaciones en las que se muestra la influencia directa de las representaciones del profesorado sobre la actitud del alumnado hacia lo aprendido.



Precisamente, en este sentido, el análisis de sus respuestas permite confirmar el segundo objetivo de este trabajo. El profesorado ve en “Paisaje y sostenibilidad” una oportunidad para desarrollar una práctica docente más innovadora, con un gran potencial didáctico y social.

Disponer de libertad para desarrollar sus concepciones sobre el significado del aprendizaje del alumnado hace que impliquen y asuman el uso de modelos educativos alternativos a los transmisivos dominantes, que dos docentes aseguran tienden a emplear en las otras materias obligatorias que imparten. Resulta especialmente significativa la preocupación por obtener mejores resultados colectivos, antes que los individuales. Por eso adoptan, decididamente, metodologías constructivistas y estrategias participativas basadas en la investigación en grupo y el aprendizaje por descubrimiento dirigido, en línea con diversas investigaciones educativas disponibles (García-Valcárcel Muñoz-Repiso et al., 2012; Voet y de Weber, 2018). Al mismo tiempo, se proponen aprendizajes críticos y reflexivos en detrimento de la acumulación de información memorística. Coinciden también en el anhelo de generar actitudes de compromiso del alumnado con el paisaje o con algunos de los elementos del entorno, pasando de una educación cívica social, a otra también crítica y activa (Fernández-Vega y Cárcamo-Vásquez, 2017).

Para abordar dicho cometido, (3) en los tres casos se manifiesta un conocimiento sólido de la materia, en general, y del paisaje, en particular, completado con una visión interdisciplinar; conocimiento que se refleja en los contenidos de enseñanza que desarrollan en las aulas. Además, los contenidos desarrollados están en sintonía con una interpretación holística del paisaje. Incorporan, por una parte, la identificación de elementos materiales objetivos y, por otra, otorgan especial relevancia a la subjetividad de estos elementos junto a otros de carácter inmaterial, como vivencias de las generaciones mayores, canciones, gastronomía, celebraciones comunitarias, relaciones de la comunidad con la naturaleza, etc. Con ello se pretende promover la comprensión, la vivencia y la voluntad de participar en un paisaje en el que sus principales protagonistas son las personas y los contextos sociales; aspecto reflejado en la capacidad de reflexionar sobre la idea de sostenibilidad que define la materia. Son capaces de hacer trascender la sostenibilidad de la asociación exclusiva con el medio o, por lo menos, con un medio identificado exclusivamente por sus elementos físico-naturales, entendiéndolo también desde dimensiones sociales, como la justicia o la igualdad.

En las prescripciones curriculares de “Paisaje y sostenibilidad”, bastante genéricas, aparece el concepto patrimonio como un elemento novedoso. El profesorado que participó en este estudio fue capaz de integrarlo dándole un sentido didáctico, centrado en los posibles vínculos identitarios que su alumnado pudiese establecer con sus referencias paisajísticas locales, contempladas de forma crítica.

(4) El grupo de docentes coincide también en el objetivo de transferir lo generado en el aula a la sociedad y entorno local como una forma efectiva de desarrollar competencias cívicas en el alumnado. Esta idea conecta al profesorado con las tendencias actuales de innovación curricular



<http://doi.org/10.15359/ree.24-3.24>  
<http://www.una.ac.cr/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

centradas en la formación de un alumnado asociado a la idea de responsabilidad ciudadana en un mundo plural (Kwo y Fung, 2014). Además, es importante destacar que esta transferencia, más que en forma de un producto acabado, va encaminada a formar personas críticas y autónomas capaces de gestionar problemas complejos en entornos próximos y alejados.

Las notables coincidencias en los casos analizados, a pesar de las diferencias en la formación y en los contextos educativos en los que desarrollan su trabajo, coinciden con otras investigaciones sobre representaciones del profesorado cuyo objeto de estudio fueron otros aspectos de la educación (Biesta et al., 2015). Sin embargo, al no existir en este caso pautas curriculares cerradas, se pueden generar distintas interpretaciones sobre el currículo. Quizás la más evidente sea la de establecer objetivos. (5) En este apartado es donde sus representaciones divergen más, poniendo de manifiesto sus propias identidades profesionales o sociales. En dos casos explícitamente y de forma más indirecta en el tercero, el profesorado apuesta por objetivos distintos. E3, a través del paisaje local, busca fomentar un conocimiento espacial del territorio gallego que permita generar una identidad basada en lo que se entiende por una cultura propia del alumnado, en este caso, una identidad gallega. E1, a través de analizar y vivenciar espacios degradados en los entornos próximos, busca generar en el alumnado una actitud crítica que le permita intervenir en espacios conflictivos. E2, a través de la reflexión sobre los paisajes del entorno próximo, busca generar en el alumnado una actitud de empoderamiento y acción ciudadana con visos de universalidad.

En estas representaciones se aprecia el deseo de alejarse de prácticas docentes tradicionales. Pero, al mismo tiempo, ponen de manifiesto ciertas dificultades que pueden ir en detrimento de la perspectiva innovadora que pretenden conferir a la materia.

Aunque en todos los casos se explicita una voluntad interdisciplinar, se aprecia como en dos, fundamentalmente, se mantiene el peso de las disciplinas de referencia en sus representaciones. En uno de los casos (E3) la visión mediada por la formación en biología lleva a orientar la materia con un enfoque medioambiental. Pero al plantear la necesidad de generar en su alumnado identificaciones con su entorno, se debe trascender de la formación disciplinar inicial de base (Alexandre, 2009). Se opta, por la visión geográfica, cuyas limitaciones de formación en ese ámbito, llevan a la docente a una interpretación tradicional de la geografía descriptiva confundiendo, por ejemplo, mapa y paisaje. En los otros dos casos, la materia se organiza en torno a las ciencias sociales, lo que también presenta limitaciones. Una de las personas entrevistadas (E1) parte de aportaciones de la geografía, tanto física como humana. Promueve la reflexión crítica del alumnado sobre el paisaje prestando atención a las transformaciones experimentadas en el medio próximo, lo que propicia que adopte una defensa de valores ambientales en espacios fuertemente humanizados. Sin embargo, al considerar los elementos patrimoniales del paisaje del entorno, y aunque con matices, tiende a identificar el valor cultural con lo antiguo, sin contextualizarlo socialmente de forma amplia. Así, en el estudio

sobre construcciones tradicionales de siglos pasados predominan los aspectos formales sobre las condiciones materiales de quienes las habitaban, lo que puede suscitar una visión idealizada del pasado, asociado a sus huellas materiales. En la otra iniciativa (E2), se incorporan, de forma más equiparable, contenidos históricos y geográficos en la materia. El paisaje se enseña también como una construcción social. Se incide en la importancia de los seres humanos en los procesos patrimoniales del entorno en los que los elementos intangibles cobran la misma importancia que los materiales. Existe aquí una experiencia previa en el ámbito del patrimonio y la educación patrimonial por parte de la profesora que imparte la materia.

En líneas generales, existe una coincidencia al abordar la enseñanza y aprendizaje del paisaje desde una perspectiva holística. Pero se puede apreciar cierta discordancia, más evidente en dos de los casos (E1 y E3) entre esa orientación y la práctica docente encaminada a que el alumnado se identifique con elementos vinculados a lo estético, lo histórico o lo tradicional. En uno de ellos (E3) se explicita incluso la dificultad didáctica que supone crear vínculos afectivos del alumnado con un entorno urbano muy maltratado. Sin asumir que es precisamente en la crítica, la responsabilidad y la actuación en la transformación de esos espacios donde podría radicar un reto didáctico más significativo. Sobre este asunto, investigaciones precedentes han mostrado las posibilidades didácticas de la resignificación de paisajes (Domínguez Almansa y López Facal, 2017). Lo invisible o aquello sin aparente valor llega a adquirir importancia entre el alumnado que, tras un proceso de emoción y razón, se apropia de ello por la empatía con su significación social (Domínguez Almansa y Riveiro Rodríguez, 2017).

## Conclusiones y perspectivas

A partir de los testimonios de este grupo de tres docentes, se responde a los dos objetivos planteados en la investigación. Por un lado, se entrevisté cuáles pueden ser las RS de docentes a cargo de impartir "Paisaje y sostenibilidad" respecto a la materia en sí misma, el contexto educativo que posibilita innovar en el aula y cómo esto influye en su práctica profesional. Por otro, evidencia las implicaciones de la materia, entendida como una oportunidad para desarrollar un trabajo didáctico y social en el aula, con capacidad suficiente para ser transferida a la comunidad próxima.

Esta investigación ha permitido obtener información significativa sobre la influencia que tienen las concepciones del profesorado que condicionan su proceso de enseñanza y el de aprendizaje de sus estudiantes, cuando asume la responsabilidad de concretar el diseño curricular en una materia que no cuenta con estándares de aprendizaje y otras orientaciones prescriptivas cerradas. La manera en que este profesorado aborda la asignatura contrasta con su práctica docente habitual en las materias que cuentan con un currículo cerrado, en referencia a dos de los casos. Aunque con matices, sus prácticas están más vinculadas, entonces, a modelos tradicionales en aquellas materias obligatorias en la etapa educativa. Ante las posibilidades



<http://doi.org/10.15359/ree.24-3.24>  
<http://www.una.ac.cr/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

que les ofrece un currículo abierto en una asignatura sin fuertes condicionantes normativos, sus representaciones se sitúan en los modelos educativos alternativos y críticos. Esto pone de manifiesto una posible dualidad oculta en una parte del profesorado, difícil de cuantificar, que asume una tradición educativa por vías distintas a la convicción ideológica, relegando a otro plano su vocación innovadora. Determinadas situaciones, y en este caso las características peculiares de la materia "Paisaje y sostenibilidad", benefician la relación de compromiso del profesorado con lo enseñado en un contexto que favorece la innovación y la creatividad.

La elección y número de participantes no garantiza la representatividad de un colectivo profesional más amplio y plural, aunque los resultados podrían ser generalizables a todo el profesorado encargado de impartir esta materia u otras con características semejantes. Comprobar en qué medida se confirman los resultados de este estudio requiere de una nueva investigación que, a partir de los resultados de esta, incluya a otras personas docentes encargadas de impartir la misma materia, seleccionadas aleatoriamente entre los otros centros. De nuevo, deberán valorarse métodos y estrategias de enseñanza en relación con la formación disciplinar de base del profesorado, así como sus consideraciones, práctica docente y expectativas de resultados.

En la medida en que se puedan confirmar los resultados de este trabajo, se pone de manifiesto la existencia de contradicciones entre un profesorado que puede llegar a asumir prácticas más tradicionales, pero percibe el valor de innovar en el aula. Parece de interés conocer en qué medida los currículos abiertos favorecen prácticas educativas innovadoras y cuáles son las posibilidades de extenderlas a un mayor número de docentes, de forma que el alumnado pueda beneficiarse de ella a través de tácticas participativas, conocimientos en torno al paisaje próximo, sus elementos patrimoniales y la importancia de su sustentabilidad.

### Declaración de Material complementario

Este artículo tiene disponible como material complementario:

- La versión preprint del artículo en <https://doi.org/10.5281/zenodo.3344530>

### Referencias

- Alexandre, F. (2009). Epistemological awareness and geographical education in Portugal: the practice of newly qualified teachers. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 18(4), 253-259. <https://doi.org/10.1080/10382040903251067>
- Alexandre, F. (2016). The standardization of geography teacher's practices: A journey to self-sustainability and professional identity development. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 25(2), 166-188. <https://doi.org/10.1080/10382046.2016.1149339>



- Anderson, D. (2015). The nature and influence of teacher beliefs and knowledge on the science teaching practice of three generalist New Zealand primary teachers. *Research in Science Education*, 45(3), 395-423. <https://doi.org/10.1007/s11165-014-9428-8>
- Biesta, G., Priestley, M. y Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 21(6), 624-640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Domínguez Almansa, A. y López Facal, R. (2017). Patrimonios en conflicto, competencias cívicas y formación profesional en educación primaria. *Revista de Educación*, 375, 86-104. [10.4438/1988-592X-RE-2016-375-336](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-336)
- Domínguez Almansa, A. y Riveiro Rodríguez, T. (2017). Lo emocional y lo racional en la enseñanza de las ciencias sociales. En R. López Facal, P. Miralles Martínez, J. Prats Cuevas y C. J. Gómez Carrasco (Coords.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 49-66). Graó.
- Donoso, P., Rico, N. y Castro, E. (2016). Creencias y concepciones de profesores chilenos sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(2), 76-97. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56746946005>
- Duveen, G. y Lloyd, B. (2008). Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. En J. A. Castorina (Comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 29-39). Gedisa.
- Farr, R. M. (1993). The theory of social representations: Whence and whither? *Paper on Social Representations*, 2(3), 130-138. [http://www.psr.jku.at/PSR1993/2\\_1993Farr.pdf](http://www.psr.jku.at/PSR1993/2_1993Farr.pdf)
- Farr, R. M. (2008). De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: Ida y vuelta. En J. A. Castorina (Comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, (pp.153-175). Gedisa.
- Fernández-Vega, J. P. y Cárcamo-Vásquez, H. (2017). Noción de ciudadanía en estudiantes de pedagogía. *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 1-28. <https://doi.org/10.15359/ree.21-2.4>
- Calixto Flores, R. (2010). Medio ambiente y educación ambiental: Representaciones sociales de los profesores en formación. *Magis, Revista Internacional de Investigación Educativa*, 2(4), 401-413. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/issue/view/352>
- García Mínguez, J. (2005). Introducción. Las representaciones sociales de las drogas. En F. Añaños Bedriñana (Coord.), *Representaciones sociales de los jóvenes sobre las drogas (alcohol, tabaco y cannabis) y su influencia en el consumo* (pp. 19-40). Dykinson.
- García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A., Hernández Martín, A. y Recamán Payo, A. (2012). La metodología del aprendizaje colaborativo a través de las TIC: Una aproximación a las opiniones de profesores y alumnos. *Revista Complutense de Educación*, 23(1), 161-188. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2012.v23.n1.39108](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n1.39108)



<http://doi.org/10.15359/ree.24-3.24>  
<http://www.una.ac.cr/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- González Rey, F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad*. McGraw Hill.
- Hamilton, M. (2017). Pedagogical transitions among science teachers: How does context intersect with teacher beliefs? *Teachers and Teaching. Theory and practice*, 24(2), 151-165. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1367658>
- Jovchelovitch, S. (1996). In defence of representations. *Journal for the Theory Social Behaviour*, 26(2), 121-136. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1996.tb00525.x>
- Jovchelovitch, S. (2019). *Knowledge in context. Representations, community and culture*. Routledge.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Kwo, O. y Fung, D. (2014). Liberated to learn: Teacher education as transformation of relationships. *Education as Change*, 18(1), S47-S61. <https://doi.org/10.1080/16823206.2014.882267>
- Liceras Ruiz, Á. (2003). *Observar e interpretar el paisaje. Estrategias didácticas*. Grupo Editorial Universitario.
- Lobato-Junior, A. (2013). Representaciones sociales y didáctica: Construcción teórica de un espacio común. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 277-295. <http://www.redalyc.org/pdf/2810/281028437002.pdf>
- Macía Arce, X. M., Lois González, R. C., Rodríguez Lestegás, F. y Armas Quintá, F. X. (2017). Approach to student's social representations in the constructions of academic european geography: A case study of Spanish university students. *Quaestiones Geographicae*, 36(4), 159-170. <https://doi.org/10.1515/quageo-2017-0043>
- Mazzitelli, C. A. (2012). Representaciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias durante la formación docente inicial. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 392-408. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/viewFile/43442/25318>
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18(3), 211-250. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420180303>
- Nascimento, I. P. y Rodrigues, S. E. C. (2018). Representações sociais sobre a permanência na docência: O que dizem os docentes do ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-16. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201711166148>
- Prats, J. (2011). Qué son las ciencias sociales. En J. Prats (Coord.), *Geografía e historia. Complementos de formación disciplinar* (pp. 9-30). Graó.

- Sammut, G., Andreouli, E., Gaskell, G. y Valsiner, J. (Eds.). (2015). *The Cambridge handbook of social representations*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107323650>
- Silva, F. D. A. y Cunha, A. M. de O. (2016). Representações sociais de professores de Educação Infantil sobre o desenvolvimento da prática pedagógica em meio ambiente. *Ciência & Educação*, 22(4), 1013-1026. <https://doi.org/10.1590/1516-731320160040011>
- Verd, J.-M. y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Síntesis.
- Voet, M. y de Weber, B. (2018). Teachers' adoption of inquiry-based learning activities: The importance of beliefs about education, the self, and the context. *Journal of Teacher Education*, 70(5), 423-440. <https://doi.org/10.1177%2F0022487117751399>
- Wagner, W. (1998). Social representations and beyond: Brute facts, symbolic coping and domesticated words. *Culture and Psychology*, 4(3), 297-329. <https://doi.org/10.1177/1354067X9800400302>
- Wagner, W. (2015). Representations in action. En G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge handbook of social representations* (pp. 12-28). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107323650.004>
- Xunta de Galicia. (21 de julio de 2015). Consejería de cultura, educación y ordenación universitaria. Orden de 15 de julio de 2015 por la que se establece la relación de materias de libre configuración autonómica de elección para los centros docentes en las etapas de educación secundaria obligatoria y bachillerato, y se regula su currículo y su oferta. *Diario Oficial de Galicia*, Núm. 136, pp. 30343-30348. [https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2015/20150721/AnuncioG0164-160715-0001\\_es.html](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2015/20150721/AnuncioG0164-160715-0001_es.html)

