



VOLUMEN I

EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

EDITORES

NICOLÁS DE ALBA FERNÁNDEZ
FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ
ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ

ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES





EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

EDITORES

NICOLÁS DE ALBA FERNÁNDEZ
FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ
ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ

VOLUMEN I



ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

**EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA ENSEÑANZA
DE LAS CIENCIAS SOCIALES. Volumen I**

Derechos reservados:



©Asociación Universitaria de Profesorado
de Didáctica de las Ciencias Sociales



©Diada Editora, S. L.
Urb. Los Pinos, Bq. 4, 4º D, 41089 Montequinto. Sevilla
Tel. +34 954 129 216
WEB: www.diadaeditora.com

Editores:

NICOLÁS DE ALBA FERNÁNDEZ
FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ
ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ

Imagen de cubierta: “Ya no somos la voz dormida” de Paula. Con licencia **Creative Commons**
Dirección editorial y realización: **Paloma Espejo Roig**

Impreso en España

Primera edición, marzo 2012

ISBN: 978-84-96723-29-0

Depósito legal: SE-1654-2012

FINANCIADO POR EL MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACIÓN.
ACCIÓN COMPLEMENTARIA DE REFERENCIA EDU2011-14941-E

LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA PARA UNA PARTICIPACIÓN CRÍTICA

Antoni Santisteban Fernández*

Universitat Autònoma de Barcelona

La investigación que se presenta corresponde al proyecto de investigación *El desarrollo de la competencia social y ciudadana: problemas sociales actuales y pensamiento histórico y social*¹. En otras aportaciones ya hemos intentado demostrar que la competencia social y ciudadana sólo se puede desarrollar en el alumnado si trabajamos a partir de cuestiones centrales de la sociedad actual (Santisteban, 2009; González-Monfort y Santisteban, 2011). Esto quiere decir que la enseñanza de las ciencias sociales debe basarse en problemas sociales relevantes o temas controvertidos, según la tradición anglosajona, o en cuestiones socialmente vivas, según la tradición más actual del entorno francófono (Pagès y Santisteban, 2011). Este es el mejor aprendizaje para la participación crítica de la ciudadanía, aprender a valorar los problemas, aprender a pensar soluciones o alternativas y aprender a tomar decisiones.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

En el trabajo de Levstik y Tyson (2008) sobre el estado de la investigación en la enseñanza de las ciencias sociales se señalan las siguientes necesidades de la investigación: a) conocer el estado del desarrollo de la competencia histórica, social y ciudadana; b) centrar la investigación en las necesidades y el impacto sobre la práctica; c) aportar los elementos necesarios para convertir la enseñanza de la geografía la historia y las ciencias sociales en un conocimiento efectivo para la reflexión crítica sobre la realidad y la intervención social. Estas necesidades no son nuevas y ya fueron señaladas en otras revisiones anteriores de los años 90 del siglo pasado (Shaver, 1991; Marker y Mehlinger, 1992; Thornton, 1994).

En nuestra investigación pretendemos obtener información sobre las características de la competencia social y ciudadana, y sobre cuáles son las aportaciones a su desarrollo

¹ Proyecto de Investigación financiado por el MICINN. Referencia: EDU2009-10984. Investigador Principal: Antoni Santisteban. VI Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2008-2011.

* Grupo de Investigación GREDICS (<http://www.gredics.org/>). Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales. Universitat Autònoma de Barcelona. E-Mail: antoni.santisteban@uab.cat.

por parte de la enseñanza de la geografía, la historia y las ciencias sociales. Parece que existe un consenso sobre algunos aspectos del currículo de ciencias sociales y para la formación ciudadana, especialmente: a) incorporar el presente y las cuestiones socialmente vivas en los estudios sociales; b) formar el pensamiento histórico y social, como pensamiento crítico-valorativo y como pensamiento creativo-divergente-alternativo; y c) la importancia de la educación democrática y la intervención social.

Pero las premisas anteriores no parecen cumplirse, por lo cual no podemos asegurar que se esté formando la competencia social y ciudadana en las clases de ciencias sociales. La investigación debe dar respuesta a la situación actual, describir cuál es y cómo mejorarla, realizar propuestas educativas y dirigir la investigación a la experimentación en la práctica y la reflexión sobre la misma, implicando al profesorado de los centros en dicha investigación. En definitiva, cómo se forma y cómo se debería formar la competencia social y ciudadana, a través de una enseñanza basada en problemas actuales y en la formación del pensamiento histórico-social. En este sentido, los objetivos iniciales de este proyecto de investigación son:

1. Averiguar qué representaciones sociales y qué capacidades tienen los alumnos y alumnas de educación secundaria para solucionar problemas sociales y qué tipo de pensamiento histórico y social utilizan.
2. Elaborar criterios para la enseñanza de las ciencias sociales centrada en los problemas sociales actuales y en la formación del pensamiento.
3. Concretar dichos criterios en propuestas concretas de secuencias didácticas y materiales curriculares y experimentarlos en las clases de ciencias sociales.
4. Definir las características de la competencia social y ciudadana como comprensión de la realidad e intervención social, así como trasladar estas propuestas a la formación del profesorado.

REFLEXIÓN TEÓRICA QUE FUNDAMENTA LA INVESTIGACIÓN

En referencia a la competencia social y ciudadana como desarrollo de las capacidades para la participación democrática, Parker (2008) considera que el alumnado ha de ser capaz de realizar un tratamiento crítico de la información y un juicio argumentado de la misma, además de comprometerse a favor de la justicia social y en contra de las actitudes que no respeten los derechos humanos. No cabe duda de que la última finalidad de la escuela obligatoria debe ser ésta, la educación para una cultura democrática participativa, es decir de personas formadas en el compromiso social, en la intervención social para la mejora de la convivencia. Y las investigaciones señalan que para conseguirlo la solución de problemas sociales y la incorporación de la actualidad son aspectos básicos de un currículo basado en competencias.

Sobre el tratamiento de los problemas en la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia existe una bibliografía diversa. Para Sturani (2004) o para De Vecchis y Staluppi (2004) desde la geografía y para Landi (2006) desde la historia, la enseñanza debe basarse en el planteamiento de problemas sociales a los estudiantes. Para Mattozzi (2006) el alumnado debe llegar a tener una "*mente laboratorialé*". Para Di Caro

(2005) la actitud y la preparación del profesorado es fundamental, pensar el argumento, verificar las ideas del alumnado, diseñar el trabajo individual y en grupo, la discusión en clase y la reflexión sobre el aprendizaje, los ritmos de trabajo y la reconstrucción del conocimiento. Para De Vecchi y Carmona-Magnaldi (2002) o para Dalongeville (2006), es necesario plantear situaciones problema para la enseñanza de la historia: “*Faire vivre véritables situations problèmes*”.

¿Qué relación existe entre el desarrollo de la competencia social y ciudadana y el trabajo en el aula con problemas sociales? Existen propuestas que pretenden partir de problemas sociales actuales, latentes históricamente (Argelia para los franceses o algunos aspectos de la Guerra Civil para los españoles) o relevantes socialmente (la crisis económica, la situación de desigualdad de la mujer o los movimientos migratorios en el mundo), como los contenidos centrales del currículum de ciencias sociales. De esta forma la competencia social y ciudadana adquiere sentido, ya que parte de la realidad, se focaliza en ella y busca la acción consciente, responsable e informada.

Desde esta perspectiva destaca sin duda como referente la obra de Evans y Saxe (1996), que analiza el tipo de conocimiento social centrado en cuestiones problemáticas, la metodología más adecuada para el desarrollo de capacidades de análisis o interpretación, la investigación existente hasta el momento, entre otras cuestiones. Más actual, pero que sigue esta misma tradición, encontramos la obra de Hurst y Ross (2000), que proponen un cambio en la enseñanza de los estudios sociales basado en una educación democrática que promueva el cambio social. Y en una línea parecida existen las propuestas alrededor de lo que se ha dado en llamar “*questions sociales et historiques, socialement vives*” (Legardez y Simonneaux, 2006; Thénard-Duvivier, 2008); vivas socialmente, vivas en los saberes de referencia y vivas como saberes escolares (Lagardez, 2003).

Para la solución de problemas sociales necesitamos, en primer lugar, comprender la complejidad de la realidad actual; para lo cual se necesita formar el pensamiento histórico y social. El pensamiento histórico se basa en la interpretación de las fuentes, la contextualización, la conciencia temporal y las capacidades para la narración u otras formas de representación de la historia (Santisteban, González-Monfort y Pagès, 2010; Santisteban, 2010). El pensamiento social, más global, se divide en pensamiento crítico y pensamiento creativo. El primero permite valorar los problemas desde el conocimiento de las variables que intervienen. El segundo permite pensar alternativas o soluciones de futuro, desde los condicionantes que se presentan. Nos planteamos entonces la pregunta: ¿Qué relación existe entre la competencia social y ciudadana y la formación del pensamiento histórico y social?

Para Martineau (2002), el pensamiento crítico y el pensamiento creativo son fundamentales para la formación de la ciudadanía, sobre todo si tenemos en cuenta que en democracia la realidad social está expuesta a continuos cambios: “*On comprend mieux l'importance que l'on doit accorder à la capacité du citoyen d'observer de façon critique et rationnelle la réalité lorsque l'on saisit qu'en démocratie, la réalité sociale et politique est constamment sujette à changement*” (p. 285). En otro trabajo del mismo autor (Martineau y Déry, 2003) se considera que para aprender a pensar deben darse unas condiciones: a) que sea un objetivo explícito de la enseñanza; b) que esté propiciado por un contexto significativo; c) que se facilite desde un contexto de interacción social; d) que haya una

preocupación por la transferencia; e) que se contemple la metacognición como instrumento esencial.

La teoría crítica debe ser el fundamento para la formación del pensamiento social y el desarrollo de la competencia social y ciudadana, desde el trabajo con problemas sociales y para el aprendizaje de la participación. Leming y Nelson (1995) consideran que la perspectiva crítica no se ha consolidado ni en la investigación ni en la enseñanza, pero, a pesar de todas las deficiencias y dudas en su aplicación, es el instrumento más valioso de que disponemos para hacer frente a la vaguedad en la toma de decisiones.

En la obra de referencia de Evans y Saxe (1996) los diversos trabajos que la componen se ubican en la teoría crítica y señalan los criterios y condiciones para una enseñanza comprometida con el cambio social. Pero, como señala Evans (2011) en trabajos posteriores, los resultados esperados en relación a la divulgación y aplicación práctica de las propuestas didácticas han sido muy limitados, con continuas presiones de todo tipo contra un currículum de historia y estudios sociales para la acción social. A pesar de todo, la perspectiva crítica sigue siendo hoy por hoy nuestro legado más valioso para producir cambios en la enseñanza y en el aprendizaje de la participación.

LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestro propósito es participar en la elaboración de las competencias propias del currículo de ciencias sociales a través de ejemplos prácticos, y repensar las maneras de enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia. Y nos parece que la posibilidad que nos brinda el currículo por competencias puede ser una oportunidad para investigar cómo deben desarrollarse estas competencias en las aulas, así como para ofrecer ejemplos al profesorado para el cambio de sus prácticas. Es necesario que las investigaciones no se pierdan en debates inútiles y se centren en cambiar las prácticas (Legendre, 2008; Tutiaux-Guillon, 2008).

Este proyecto de investigación se propone analizar la situación y el desarrollo en la práctica educativa de la competencia social y ciudadana, poniendo el acento en la solución de problemas sociales, para la formación del pensamiento histórico y el pensamiento social crítico y creativo. En este sentido, nuestra metodología se basa en realizar un modelo de propuesta de organización del conocimiento y de intervención didáctica, la elaboración de secuencias didácticas y su experimentación práctica. Un aspecto importante del proceso es implicar al profesorado de los centros educativos en la investigación, para identificar los problemas reales de la enseñanza y para hacer de la investigación en didáctica de las ciencias sociales un instrumento de cambio educativo. El profesorado acaba siendo además un informante de la investigación.

Nuestra metodología de investigación es utilizar métodos interpretativos de debate y de experimentación, observación y análisis de la práctica, lo más alejados posible de situaciones artificiales que podríamos calificar de “laboratorio”, siguiendo en este sentido a autores como Barton (2006) o los criterios establecidos en otras investigaciones del grupo GREDICS (González-Monfort, Henríquez, Pagès y Santisteban, 2010; Santisteban, González-Monfort y Pagès, 2010), de tal manera que el desarrollo de la práctica por parte del profesorado no requiere ningún comportamiento especial. Eso sí,

el profesorado conoce los materiales curriculares elaborados o la secuencia didáctica, ha participado en su elaboración y está comprometido con el grupo de investigación y con sus objetivos. En este sentido, estamos ante una investigación-acción donde se comparte en el grupo el diseño del proceso, la observación de las clases y la interpretación de los resultados.

Este tipo de investigaciones tiene inconvenientes relativos en especial a la dificultad de controlar las múltiples variables que intervienen, pero una “investigación contextual” tiene una serie de ventajas muy valiosas, entre otras: a) las dinámicas que se producen en las aulas son “reales” y por lo tanto extrapolables a situaciones similares; b) los resultados que se obtienen pueden ser transferibles a contextos próximos; c) el profesorado que participa de una investigación que observa la práctica tal como es, por lo que se reduce la presión por la calidad de los resultados; d) la investigación interpretativa en la práctica del aula ofrece resultados imprevisibles, pero de una riqueza excepcional.

LA EXPERIMENTACIÓN DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS

Después del debate teórico en el grupo de investigación se han elaborado dos secuencias didácticas que recogen los criterios o principios establecidos, sobre cómo desarrollar la competencia social y ciudadana, cómo formar el pensamiento social para aprender a analizar problemas sociales y a participar. Una primera secuencia trata sobre “Límites, Fronteras y Muros” y una segunda sobre “Refugiados, Exiliados y Desplazados”. Las dos secuencias tienen un componente histórico y un componente de localización espacial, y hacen referencia de alguna manera a las desigualdades económicas y sociales, así como a los movimientos migratorios, a la aceptación de los otros y al conflicto o a la convivencia pacífica. Las dos secuencias se han experimentado en diversos grupos de educación secundaria y bachillerato.

En esta ponencia, por cuestiones de espacio, nos vamos a centrar en la secuencia didáctica sobre “Límites, Fronteras y Muros”. La idea inicial era trabajar sobre la existencia de muros en el mundo, sobre el concepto de muro, entre ciudades, países, culturas, comunidades divididas, etc., como una realidad del pasado y también actual, pero posteriormente optamos por un trabajo inicial más reflexivo con la inclusión de los conceptos de límite y frontera, que completaban el significado o los significados del concepto de muro.

Como problema social el interés es evidente, de hecho siempre han existido muros, para defenderse, para delimitar, para excluir o para aislar, para proteger, para conservar, para impedir que otros lleguen o, también, para evitar que algunos se vayan. Desde la Gran Muralla China al Muro de Adriano, desde el Muro de Berlín al Muro de Palestina, desde la sofisticada vigilancia de la frontera entre Estados Unidos y México hasta las alambradas entre Marruecos y España en territorio africano. Muros de la vergüenza y muros de la diferencia.

Nuestra intención ha sido proponer una mirada diferente y crítica sobre las naciones o los estados, no sobre su territorio, sino sobre sus límites o fronteras, sus miedos y los muros que a veces levantan contra sus miedos o contra los miedos de los otros. Muros físicos contra las migraciones o contra la pobreza, muros mentales o muros económicos. En este sentido queremos tratar también la existencia de muros construidos en el

interior de los propios países, incluso dentro de una misma ciudad, para separar zonas con desigualdades económicas, así como los muros invisibles que separan unos barrios de otros. En definitiva, cuestiones generales del problema y aspectos de la vida cotidiana del alumnado.

Es evidente que los tres conceptos que proponemos se complementan, el límite como algo que va de lo personal a lo territorial, de lo mental a lo físico, del obstáculo visible al impedimento invisible, del límite como concepto negativo al concepto positivo o lugar de encuentro o aprendizaje de la norma; la frontera como separación entre Estados o como evidencia del conflicto, como causa de la guerra o de la imposición militar; y el muro entre países o dentro de un mismo Estado, de separación física, de negación del otro o de exclusión.

En la actualidad disponemos de algunos resultados de la experimentación de esta secuencia didáctica, la cual se ha dividido en los siguientes apartados para el trabajo del alumnado:

1. Construcción conceptual sobre los límites, fronteras y muros, como conceptos del ámbito personal y social, mental y físico, psicológico y político, positivo y negativo.
2. La evolución histórica de límites, fronteras y muros. Una realidad presente en las diferentes épocas históricas: Catal Huyuk, el Muro de Adriano, la Muralla China, murallas medievales y modernas de Barcelona, el Muro de Berlín.
3. El mapa del mundo actual y el análisis de los puntos calientes y conflictos en las fronteras, a partir de las noticias de prensa y de informes de organismos internacionales. ¿Dónde están los conflictos y dónde están los muros y por qué? Un caso: “Incidente fronterizo entre Costa Rica y Nicaragua por culpa del Google Maps”.
4. Estudio de casos de muros en el mundo. ¿Cómo estudiamos un caso en cooperación? ¿Cómo lo exponemos a los demás? Irlanda del Norte–Belfast, Estados Unidos–México, Israel–Palestina (Cisjordania), España (Ceuta y Melilla)–Marruecos, Corea del Norte – Corea del Sur.
5. Los muros interiores, dentro del mismo Estado, de la misma ciudad, muros y desigualdad. La existencia de muros invisibles, por ejemplo entre barrios, y entre distintas ciudadanías en espacios cercanos.
6. Nosotros y las personas del otro lado del muro. Los muros: futuros posibles, probables y deseables. La cooperación, la argumentación y el debate sobre la existencia de muros y las capacidades para la empatía (posicionamiento por grupos), a partir de una simulación que representa una realidad posible.

Unas semanas antes se realizó una sesión que llamamos “0” donde se trabajaron una serie de actividades que tenían un doble objetivo: a) actuar como epítome inicial en términos de la teoría de la elaboración; y, b) analizar las representaciones sociales del alumnado sobre los conceptos de límite, frontera y muro. En esta aportación nos vamos a centrar en los resultados de estas actividades, teniendo en cuenta que son una buena representación del trabajo general realizado en la secuencia: nivel conceptual, temporal, espacial, análisis de casos, muros interiores, muros invisibles y opinión.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN Y CONCLUSIONES

La secuencia didáctica de “Límites, Fronteras y Muros” se ha experimentado, hasta el momento, en 4 centros de educación secundaria de Cataluña, de diferentes tipologías, 3 públicos y 1 privado concertado por la Generalitat de Catalunya, todos situados en la periferia de la ciudad de Barcelona, aunque uno de ellos corresponde a un entorno más rural. Han participado en total 234 alumnos de 2º, 3º, 4º de ESO y 1º de Bachillerato.

En primer lugar se pedía al alumnado que relacionara el concepto de frontera con 6 conceptos que debían seleccionar de entre una lista, algunos eran más o menos sinónimos, como límite o división, otros con una referencia a elementos naturales, como río o montaña, o una separación física, como pared o muralla, sobre desplazamientos, como turismo o vacaciones, el comercio, como transportes o moneda; también había conceptos relacionados con la división política, como aduana o extranjero, del control de las fronteras, como policía, vigilancia, defensa o protección, otros conceptos relativos a la desigualdad, inmigración, refugiados o globalización, y, por último, conceptos negativos, como guerra o enemigos, pero también positivos, como pacto, comunicación, vecindad, movilidad o lengua.

Los resultados sobre esta primera cuestión nos llevan a pensar que existe poca tradición en procesos de reflexión y aprendizaje conceptual, el alumnado evita establecer relaciones de diferentes categorías entre los conceptos propuestos. En general, relacionan mayoritariamente el concepto de frontera con otros conceptos que hacen referencia a su significado más evidente, podríamos decir que son entendidos como sinónimos; en primer lugar, separación, división; en segundo lugar, límite, muro, muralla; en tercer lugar, lo relacionan con conceptos relativos a su función política o administrativa, con conceptos como aduana o países. Y en un porcentaje parecido aparece el concepto inmigración.

Si comparamos los resultados obtenidos entre las respuestas, por un lado, de los cursos de 2º y 3º de ESO y, por otro, las de 4º de ESO y 1º de Bachillerato, podemos observar que en las elecciones mayoritarias existe una gran coincidencia, pero en los dos cursos superiores las opciones de conceptos como extranjero o seguridad, por ejemplo, aparecen con más fuerza que en los cursos más bajos. Parece que cuando aumenta la edad existe una cierta tendencia a valorar más la frontera como una forma de protección de lo propio frente a los “otros”.

Cuando se les pregunta sobre conceptos relacionados con el concepto de límite, en general lo relacionan con conceptos relativos a una cierta normativa y a su necesidad. En otra actividad se pedía a los alumnos y alumnas que comentaran imágenes que hacían referencia a diferentes representaciones de límites, como una señal de tráfico sobre el límite de velocidad, una prohibición a menores de edad, una recomendación de silencio, etc. En general, el alumnado demuestra comprensión de los significados y aceptación de la lógica que hay detrás de cada regla, pero en el momento de exponer su opinión ésta se limita fundamentalmente a aceptar la norma, sin profundizar en las causas que la han originado o en las consecuencias que prevén. A pesar de esto, existe una mayor reflexión en los dos cursos superiores, con algunas referencias a la libertad individual frente a la libertad colectiva.

Con respecto al concepto de muro, en general se relaciona con el concepto de división o separación, pero con el aumento de la edad aparece una mayor diversidad de concep-

tos, que demuestran una mayor comprensión de la complejidad conceptual del término, de tal manera que cada vez aparecen con más fuerza los conceptos relacionados con el control de la seguridad o la protección, al mismo tiempo que aumentan los conceptos relacionados con el conflicto y la desigualdad.

Otra actividad proponía comentar una imagen donde podía observarse una ciudad donde una gran avenida separaba dos barrios, uno de casas de autoconstrucción o chabolas y otro de grandes edificios, espacios verdes y calles bien diseñadas. En general, todo el alumnado distingue las dos zonas separadas por las diferencias económicas, pero mientras en los cursos inferiores aparecen en algunas ocasiones los aspectos más superficiales, como el tipo de casas, la extensión de las calles o la altura de las construcciones, en los cursos superiores, en 4º de ESO y 1º de Bachillerato, va apareciendo un razonamiento más detallado sobre la desigualdad y la injusticia social, aunque en muy pocas ocasiones se hace referencia a sus causas o a las posibilidades de cambio.

Otra actividad mostraba imágenes de diferentes muros: Muro de Adriano, Muralla China, muro del Guetto de Varsovia (Polonia), Muro de Berlín, muro en Cisjordania (Palestina), alambrada en la frontera de Ceuta (España) con Marruecos, alambrada en la frontera de Estados Unidos con México, muralla de una ciudad medieval. De estos muros el alumnado comenta tener un mayor conocimiento de la muralla de la ciudad medieval, de la cual se contextualiza en el tiempo y se comenta su función de defensa y protección. La mayoría de casos no se conocen, aunque se dan algunos datos de la Muralla China y en menor medida y con menos precisión se aporta información del Muro de Berlín, del cual se comenta sobre todo que separaba la ciudad y que fue derruido.

Una última pregunta proponía reflexionar y dar la opinión sobre el hecho de que algunos países ponen límites (muros) al acceso a determinadas páginas web de internet o redes sociales, países como China, Corea del Norte o Cuba. En general, la tendencia del alumnado es criticar este tipo de medidas y defender la libertad de acceso a toda la información de internet o a las redes sociales. Se muestra en contra de cualquier tipo de prohibición. En este caso sería necesario ir más allá de estas consideraciones, proponiendo una reflexión más detenida, un análisis y un debate de situaciones concretas contradictorias, para aportar más matices y conseguir un acercamiento mayor a la complejidad de este tipo de temas controvertidos.

En conclusión, podemos decir que estas actividades nos han aportado información sobre el pensamiento del alumnado y sus capacidades para acercarse a los problemas sociales. Algunos trabajos de investigación anteriores que se han realizado dentro de este proyecto de investigación han recogido las dificultades del alumnado para interpretar problemas relevantes y realizar argumentaciones fundamentadas (Canal, 2011; Call, 2011; Haro, 2011), aunque también mostraron -como este mismo trabajo ha intentado hacer- la viabilidad y la necesidad de trabajar con cuestiones socialmente vivas.

En la actualidad estamos analizando la totalidad de la práctica de las dos secuencias didácticas experimentadas y los informes del profesorado participante. Junto a éste reflexionamos sobre los puntos fuertes y débiles de nuestras propuestas. Nos parece que el desarrollo de la competencia social y ciudadana para la acción comprometida y crítica, debe basarse en la formación del pensamiento social, para la solución de problemas sociales. El horizonte es el cambio social. Este es el reto de la enseñanza de la participación democrática.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTON, K.C. (ed.) (2006). *Research Methods in Social Studies Education: Contemporary Issues and Perspectives*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- CANAL, M. (2011). *Una aproximació teòrica al pensament social*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona (Trellat de Recerca).
- CALL, T. (2011). *El concepte de frontera: del currículum a l'aula*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona (Trellat de Recerca).
- DALONGEVILLE, A. (2006). *Enseigner l'histoire à l'école*. Paris: Hachette.
- DE VECCHI, G.; CARMONA-MAGNALDI, N. (2002). *Faire vivre véritables situations problèmes*. Paris: Hachette.
- DE VECCHIS, G.; STALUPPI, G. (2004). *Didattica della geografia. Idee e programmi*. Torino: UTET.
- DI CARO, G. (2005). *La storia in laboratorio*. Roma: Carocci Faber.
- EVANS, R.W. (2011). La naturalesa tràgica de la reforma escolar nord americana. El cas dels estudis socials. En: PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (coords.). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona : Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 13-23.
- EVANS, R.W. & SAXE, D.W. (eds.) (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington: National Council for the Social Studies.
- GONZÁLEZ-MONFORT, N.; HENRÍQUEZ, R.; PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (2010). Empatía histórica para un presente cambiante. La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión histórica a través de una experiencia didáctica. En: PAGÈS, J. y GONZÁLEZ-MONFORT, N. (coord.). *La construcción de les identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia i de la Història*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 145-157.
- GONZÁLEZ-MONFORT, N. y SANTISTEBAN, A. (2011). Cómo enseñar ciencias sociales para favorecer el desarrollo de las competencias básicas. *Aula de Innovación Educativa*, 198, PP. 41-47.
- HARO, M. (2011). *Representacions de l'alumnat d'educació secundària sobre els problemes socials rellevants. Anàlisi de qüestions socialment vives amb alumnes de 2n d'ESO de l'INS Arraona de Sabadell*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona (Trellat de Recerca).
- HURST, D.W.; ROSS, E.W. (eds.) (2000). *Democratic Social Education. Social Studies for Social Change*. New York: Falmer Press
- LANDI, L. (2006). *Insegnare la storia ai bambini*. Roma: Carocci.
- LEGARDEZ, A. (2003). L'enseignement des questions sociales et historiques, socialement vives. *Le cartable de Clio*, 3, pp. 245-253.
- LEGARDEZ, A.; SIMONNEAUX, L. (coord.) (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Paris: ESF éditeur.
- LEGENDRE, M.-F. (2008). La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires: effet de mode ou moteur de changements en profondeur ? In: AUDIGIER, F.; TUTIAUX-GUILLON, N. (dir.). *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*, Bruxelles : De Boeck, pp. 27-50.
- LEMING, J.S. & NELSON, M. (1995). A citation analysis of the Handbook of research on social studies teaching and learning. *Theory and Research in Social Education*, 23(2), pp. 169-182.
- LEVSTIK, L.S. & TYSON, C.A. (eds.) (2008). *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York / London: Routledge.
- MARKER, G. & MEHLINGER, H.D. (1992). Social studies. In: JACKSON, P. (ed.). *Handbook of research on curriculum*, New York: Macmillan, pp. 830-851.
- MARTINEAU, R. (2002). La pensée historique, une alternative réflexive précieuse pour l'éducation du citoyen. In: PALLASCIO, R.; LAFORTUNE, L. *Pour une pensée réflexive en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec, pp. 281-309.
- MARTINEAU, R.; DÉRY, Ch. (2002). À la recherche de modèles transposés de raisonnement historique. Les modulations de la pensée en classe d'histoire. *Traces*, 40(4), pp. 10-25.

- MATTOZZI, I. (2006). La mente laboratoriale. In: BERNARDI, A. (a cura di). *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*. Torino: UTET, pp. 9-17.
- PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (coords.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. Col. Documents, 97.
- PARKER, W.C. (2008). Knowing and doing in democratic citizenship education. In: LEVSTIK, L.S. & TYSON, C.A. (eds.) (2008), *Handbook of Research in Social Studies Education*, New York/London: Routledge, 65-80.
- SANTISTEBAN, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 189, 12-15.
- SANTISTEBAN, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clio & Asociados. La Historia Enseñada*, 14, 34-56.
- SANTISTEBAN, A.; GONZÁLEZ-MONFORT, N. y PAGÈS, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En: ÁVILA, R.M.; RIVERO, P. y DOMÍNGUEZ, P.L. (Coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza,; Institución "Fernando El Católico" (C.S.I.C.) / Diputación de Zaragoza / AUPDCS, pp. 115-128.
- SHAVER, J. (ed.) (1991). *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. New York: Macmillan.
- STURANI, M.L. (2004). *La didattica della geografia. Obiettivi, strumenti, modelli*. Torino: Edizione dell'Orso.
- THÉNARD-DUVIVIER, F. (coord.) (2008). *L'enseignement des questions socialement vives en histoire et géographie*. Actes du Colloque organisé par le SNES et le CVUH. Paris: ADAPT Editions.
- THORNTON, S. (1994). The social studies near century's end: Reconsidering patterns of curriculum and instruction. *Review of Research in Education*, 20, pp. 223-254.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2008). Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire: l'histoire-géographie dans le secondaire français. In: AUDIGIER, F.; TUTIAUX-GUILLON, N. (dirs.), *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruxelles : De Boeck, pp. 117-146.