

Las representaciones sociales de los problemas contemporáneos en estudiantes de magisterio de Educación Primaria

Delfín Ortega Sánchez¹, Joan Pagès Blanch²

Universidad de Burgos¹, Universitat Autònoma de Barcelona²
España

Citación: Ortega Sánchez, D. y Pagès Blanch, J. (2017). Las representaciones sociales de los problemas contemporáneos en estudiantes de magisterio de Educación Primaria. *Investigación en la Escuela*, 93, 1-15. Recuperado de: <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R93/R93-1>

Resumen: El estudio pretende, de una parte, conocer las representaciones del alumnado de Magisterio de nuevo ingreso sobre los problemas sociales contemporáneos. De otra, busca determinar su relevancia curricular para el cambio y transformación social en Educación Primaria. A partir de estos objetivos, se implementó una práctica formativa en la que se demandó al alumnado participante la propuesta abierta de relatos iconográficos históricos, sociales o naturalistas. Los y las estudiantes debieron justificar su valor educativo y pertinencia para la construcción del conocimiento social en Educación Primaria. Los resultados informan de la identificación de problemas sociales relevantes, reconocibles en el contexto social más próximo del alumnado, y de la concreción de su importancia en el currículo de Educación Primaria. Sin embargo, fueron representativas las propuestas aún apegadas a concepciones curriculares tradicionales técnico-reproductivas.

Palabras clave: problemas sociales; enseñanza de las Ciencias Sociales; representaciones sociales; formación inicial del profesorado; Educación Primaria.

Social representations of contemporary problems in Elementary Education Teacher's student

Abstract: First, the study proposes to know the social representations of the trainee teachers on the social contemporary problems. Secondly, it seeks to identify the curricular significance of the education of the social problems in Primary Education. An educational experience was implemented in which the participants should have proposed iconographic historical, social or naturalistic narratives. These students also had to give proof of its educational relevance for the construction of the social knowledge in Primary Education. The results report of the identification of social relevant, recognizable problems in the most next social context, and of the concretion of its structuring importance in the curriculum of Primary Education. Nevertheless, the traditional educational proposals are still prevalent in the social representations of the trainee teachers.

Key words: social problems; social studies; social representations; initial teacher training; Primary Education.

Les représentations sociales des problèmes contemporains chez les étudiants de l'enseignement primaire

Resumè: L'étude vise, d'une part, de connaître les représentations des futurs enseignants sur les problèmes sociaux contemporains. D'autre part, cherche à déterminer la pertinence de ces représentations pour le changement et la transformation sociale dans l'enseignement primaire. À partir de ces objectifs, on a demandé à l'ensemble des élèves participant la proposition ouverte de récits iconographiques historiques, sociaux ou naturalistes sur des problèmes sociaux. Les étudiants ont dû justifier leur valeur éducative et pertinence pour la construction de la connaissance sociale dans l'enseignement primaire. Les résultats confirment l'identification de problèmes sociaux, reconnaissable dans le plus proche des étudiants de contexte social, et son importance dans le programme de l'enseignement primaire. Cependant, les propositions traditionnelles du curriculum ont été représentatives.

Mostscle: problèmes sociaux; l'enseignement des sciences sociales; les représentations sociales; la formation initiale des enseignants; l'enseignement primaire.

Introducción

La finalidad de trabajar problemas sociales en la enseñanza de las Ciencias Sociales parte de la necesidad de comprender críticamente la realidad, de la ineludible promoción educativa de la justicia social, y de aprender y enseñar a participar activa, comprometida y responsablemente en la construcción de respuestas o alternativas (Dam y Volman, 2004; Levstik y Tyson, 2008; Pagès y Santisteban, 2011). Educar para la intervención social o la participación precisa, por tanto, de la incorporación curricular y del planteamiento de problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas a los y las estudiantes (Evans y Saxe, 1996; Hess, 2009; Legardez, 2003; Santisteban, 2012), y de la adquisición de las competencias profesionales necesarias para enseñar *en y para* una ciudadanía democrática (Jiménez Martínez y Moreno Baró, 2012).

El tratamiento de problemas sociales en la formación del profesorado aparece vinculado al desarrollo del pensamiento social crítico, de la competencia social y ciudadana y, en consecuencia, de la educación para una cultura democrática participativa (Santisteban, 2012). Los problemas sociales, temas controvertidos o cuestiones socialmente vivas se presentan como elementos indispensables en el desarrollo integral de competencias cívicas y ciudadanas, a través de su relación con la formación del pensamiento social (Pagès y Santisteban, 2011, 2014). La conversión del conflicto o problema social en contenido ofrece una excelente oportunidad formativa (Huddleston, 2005; Santisteban,

2015) para la adquisición de aprendizajes verdaderamente competenciales con los que hacer frente, de forma responsable y comprometida, a los problemas sociales contemporáneos (Santisteban, 2009).

Desde el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, los planes de formación del profesorado, dirigidos a la comprensión crítica de la realidad y a la intervención social, resultarían infructuosos sin la incorporación estructural de problemas sociales al currículo de Ciencias Sociales (Benejam y Pagès, 1997). En este sentido, la educación para la participación democrática aparece unida a la formación del pensamiento social (Canal, Costa y Santisteban, 2012). Y es que, “el pensamiento social, crítico y creativo, se desarrolla cuando las personas se enfrentan a problemas sociales, que son aquellos que ocupan la mayor parte de nuestras vidas” (Pagès y Santisteban, 2014, p. 26). Desde una perspectiva social crítica, los problemas sociales y ambientales son, en efecto, los que han de proponerse como “objetos relevantes de enseñanza”, de forma que el conocimiento académico se sitúe al servicio del tratamiento de los mismos (García Pérez, 2014).

La investigación evidencia las ventajas de trabajar problemas sociales en la formación del profesorado y su impacto sobre las representaciones de los y las estudiantes. Averiguar las representaciones sociales del profesorado en formación sobre problemas sociales contemporáneos, y el tipo de pensamiento social que maneja, constituye uno de los primeros soportes con los que definir los criterios que han de guiar una enseñanza de las Ciencias Sociales pensada para la comprensión de la realidad y la intervención social, aunque, a priori, ello no suponga cambios efectivos en las prácticas docentes. No obstante, “no sólo debemos dar a conocer los problemas sociales relevantes a nuestros estudiantes, sino que es fundamental cómo lo hacemos y cómo se traducen sus representaciones en la práctica de enseñanza” (Santisteban, 2015, p. 390).

En esta línea, el trabajo presenta los resultados obtenidos en la última fase de una investigación más amplia sobre la evaluación de la competencia crítica receptiva y de la literacidad crítica en estudiantes de maestro y maestra de Educación Primaria. El estudio que presentamos se propone, de una parte, conocer las representaciones del alumnado de Magisterio de nuevo ingreso sobre los problemas sociales contemporáneos. De otra, busca determinar su relevancia curricular para el cambio y transformación social en Educación Primaria.

A partir de estos objetivos, la investigación pretende contribuir a la formación de un profesorado de Ciencias Sociales crítico, capaz de articular prácticas reflexivas adoptando posicionamientos activos y comprometidos (Bronckbank y McGill, 2007; Perrenoud, 2011) en torno a problemas sociales contemporáneos.

Método

Participantes

El total de la muestra objeto de estudio (N=23) se compone de 14 mujeres y 9 hombres y forma parte del alumnado de nuevo ingreso del Grado en Maestro y Maestra en Educación Primaria de la Universidad de Burgos. Sus edades se encuentran comprendidas entre los 18 y los 26 años.

La selección de los y las participantes, llevada a cabo mediante muestreos no probabilísticos y no estratificados, ha respondido a criterios selectivos intencionales, condicionados al grado de adecuación a los objetivos de la investigación (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996).

Instrumento

El instrumento aplicado consistió en un dossier de trabajo de cinco actividades, dirigidas a la formación de maestras y maestros reflexivos y críticos, de intelectuales críticos. En este sentido, su diseño partió de la convicción de que:

las escuelas no se limitan a transmitir de manera objetiva un conjunto común de valores y conocimientos. Por el contrario, las escuelas son lugares que representan formas de conocimiento, usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de la cultura general [...]. Las escuelas no son lugares neutrales y, por consiguiente, tampoco los profesores pueden adoptar una postura neutral” (Giroux, 1990, p. 177, citado en Pagès, 2011, p. 78).

Las dos primeras actividades presentaron a los y las estudiantes un compendio de trece fuentes iconográficas históricas y artísticas, y catorce fuentes textuales primarias y secundarias históricas, artísticas y literarias. La selección de estas fuentes respondió a su capacidad para definir un currículo basado en problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas (Evans y Saxe, 1996). Estos problemas, activos en los medios de comunicación y presentes en la actualidad como contenidos histórico-culturales latentes, fueron los que siguen: *injusticia social*, *desigualdad de género*, *identidad personal y social*, y *conflicto democrático*.

Del conjunto de fuentes seleccionadas por los investigadores, la primera y la segunda actividad requirieron la selección de cinco imágenes y de cinco textos, y la propuesta abierta -cuyos resultados presentamos en esta investigación- de una imagen y de un texto (otros relatos-problema no recogidos en el dossier) en relación lógica (no explicitada) con los textos e imágenes sobre distintos problemas sociales seleccionados. Seguidamente, se demandó a los y las estudiantes la lectura crítica de la selección realizada (tercera actividad), la explicación de su propósito y finalidad educativa (actividad cuatro), y la descripción de su viabilidad y empleo en el aula de Ciencias Sociales de Educación Primaria (actividad cinco).

Diseño y procedimiento

El estudio se adapta a los principios constructivistas de la teoría fundamentada (Bisquerra, 2004; Cohen y Manion, 2002). El vaciado y análisis de datos “transcurren de manera concurrente” (Padilla, Vega y Rincón, 2014, p. 26), siendo éstos proceso y producto de la investigación sin el propósito de verificar teorías preexistentes.

El diseño de las actividades se adaptó a las dimensiones para el desarrollo de la literacidad crítica de Cassany (2006): el alumnado debió describir las distintas narrativas visuales y textuales seleccionadas a partir del contexto histórico y sociocultural en que fueron producidas (*recursos del código y recursos del significado*), justificarlas con un propósito o finalidad educativa (*recursos pragmáticos*), y argumentar su empleo para la construcción del conocimiento social en Educación Primaria (*recursos críticos*).

Desde un enfoque descriptivo-interpretativo y exploratorio, la investigación se adscribe a metodologías cualitativas de análisis de contenido (López Noguero, 2002; Osses, Sánchez Tapia y Ibáñez Mansilla, 2006; Piñuel, 2002), valorando el alcance tanto del contenido explícito o manifiesto como del contenido latente (Tójar, 2006) devuelto por los y las estudiantes.

La definición de las variables emergentes ha sido obtenida de la interpretación de los datos vaciados (Rodríguez y Valldeoriola, 2009), pretendiendo generar aproximaciones explicativas completas de la realidad del fenómeno objeto de estudio. Según esto, han sido estimados los contenidos generados por los propios datos, necesarios en la definición de las variables e indicadores de análisis.

Mediante la aplicación del instrumento y la puesta en marcha de esta primera experiencia práctico-reflexiva, pretendimos determinar el grado de identificación y potencial respuesta curricular

a problemas sociales contemporáneos, con el propósito de trabajar la toma de decisiones curriculares por los y las futuras docentes (Mathison, Ross y Vinson, 2006; Pagès, 2012a; Pagès, 2012b). Cuando la concreción de los contenidos de las narrativas visuales propuestas podía atribuirse a tratamientos didácticos de problemas sociales explícitos e implícitos, se procedió a su adscripción a uno de los cinco grandes bloques de problemas relevantes de la vida social propuestos, tres de ellos definidos por el Grupo Cronos (Castán, Cuesta y Fernández Cuadrado, 2002) (Tabla 1).

Tabla 1

Bloques de problemas generadores de contenidos curriculares

Código de bloque	Bloque
B1	El conflicto, el cambio social y el ejercicio de la democracia.
B2	Las desigualdades/desequilibrios socioeconómicos.
B3	Las identidades individuales y colectivas.
B4	Las desigualdades de género.
B5	Crisis ambiental y desarrollo sostenible.

El desarrollo temporal de la práctica formativa se situó entre el 12 y el 21 de abril de 2016, durante el segundo y último semestre del curso académico 2015/2016.

En todo momento, se garantizó a los y las participantes el anonimato de sus respuestas y del posterior tratamiento de datos.

Análisis de datos

Para análisis de los datos devueltos, se ha procedido a codificar los registros iconográficos y textuales, identificando al maestro y maestra en formación que emitía su propuesta mediante series numéricas continuas (M1-M23).

Las ideas y proposiciones de los relatos generados han sido reducidas para su codificación en dos variables y diez indicadores de análisis emergentes, en ocasiones, adscritas a más de un indicador (Tabla 2).

Tabla 2

Variables e indicadores emergentes

C	Variable	Indicador	CB
ENFOQUE CURRICULAR	TÉCNICO- REPRODUCTIVO	Conocimiento del medio social y cultural: Patrimonio histórico-artístico	-
		Conocimiento del medio social y cultural: Progresos científicos y tecnológicos	-
		Conocimiento del medio natural	-
	CRÍTICO- TRANSFORMADOR	Autoritarismo <i>vs.</i> democracia	B1
		Desequilibrios socioeconómicos	B2
		Identidad personal	B3.1

Identidades colectivas	B3.2
Racismo y xenofobia	B3.3
Desigualdad de género	B4
Crisis ambiental	B5.1
Desarrollo sostenible	B5.2

Nota: C. Categoría de análisis. CB. Código de bloque.

Para el registro, organización y clasificación de la información, se ha utilizado el *software* ATLAS.ti, por su adecuación para tratamiento, análisis e interpretación de datos de naturaleza cualitativa.

Resultados

Modelo técnico-reproductivo. Vaciados los datos obtenidos, un significativo 14.81% de las propuestas devueltas informan de la reproducción de contenidos tradicionales y hegemónicos, distribuidas, de forma equitativa, en manifestaciones del patrimonio histórico-artístico y evidencias del progreso científico-tecnológico occidental. En el ámbito de este modelo, un 3.70% de los relatos iconográficos también integran aspectos disciplinares propios de las Ciencias de la Naturaleza sin mayor problematización (Gráfico 1).

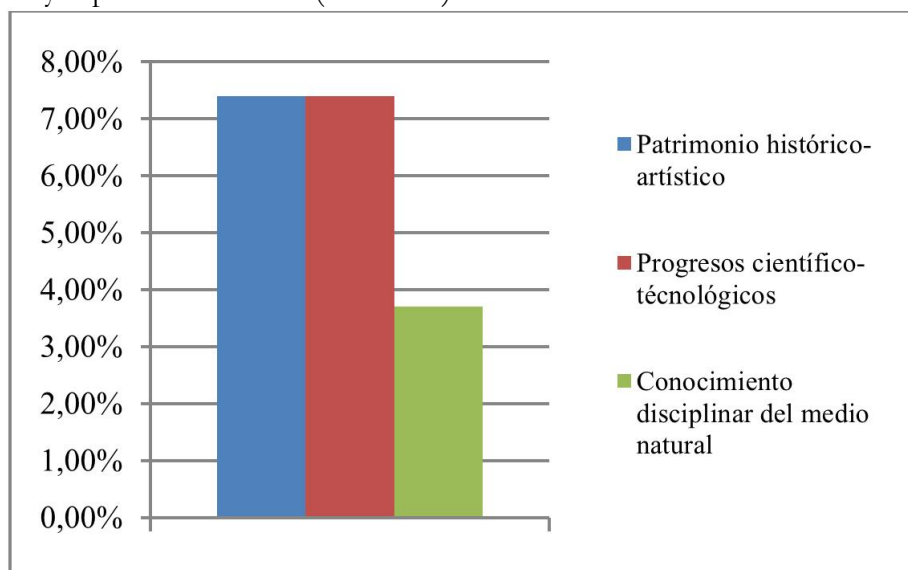


Gráfico 1. Modelo técnico-reproductivo

El grito de Munch o *La Gioconda* se proponen como narrativas iconográficas útiles para, en el primer caso, trabajar contenidos sociales sin aparente vinculación con el presente, y para estudiar el procedimiento tradicional de análisis de la obra pictórica, en el segundo:

Primero preguntaría a mis alumnos qué ven para después explicarles qué significa la pintura, quién es su autor y cuándo la realizó (M4).

Los progresos científicos y técnicos, como la máquina de vapor o la bombilla, también centra la atención de los y las estudiantes. Su tratamiento didáctico, nuevamente, se limita a la transmisión acrítica de contenidos:

La imagen de la máquina de vapor la utilizaría para explicar cuándo se inventó, quién la inventó, cuáles fueron sus usos y qué avances desencadenó (M8).

Utilizaría la imagen en la clase de Ciencias Sociales. Para atraer la curiosidad del alumno, centraría la atención en la bombilla, uno de los inventos más innovadores de la Historia (M9).

En esta misma línea, se incluyen narrativas naturalistas sobre la distribución de la fauna mundial, cuyo tratamiento didáctico se limitaría a su descripción:

La imagen que he propuesto la emplearía para explicar la fauna del mundo, y la razón por la que se encuentra en esos lugares y no en otros (M7).

Los discursos del maestro y maestra en formación proponen al alumnado como receptor de un conocimiento socialmente construido, sin posibilidad de reflexión y participación en su construcción. El profesorado, en cambio, centraliza el protagonismo del proceso de enseñanza-aprendizaje, en calidad de emisor experto del saber científico y metodológico.

Modelo crítico-transformador. Desde este modelo, los contenidos propuestos consideran el avance epistemológico y científico de las disciplinas sociales como soporte para la construcción de un currículo orientado al pensamiento crítico y creativo mediante el tratamiento de problemas sociales: crisis ambiental y desarrollo sostenible, autoritarismo/democracia, racismo y xenofobia, desequilibrios socioeconómicos, desigualdad de género, e identidad personal e identidades colectivas (Gráfico 2).

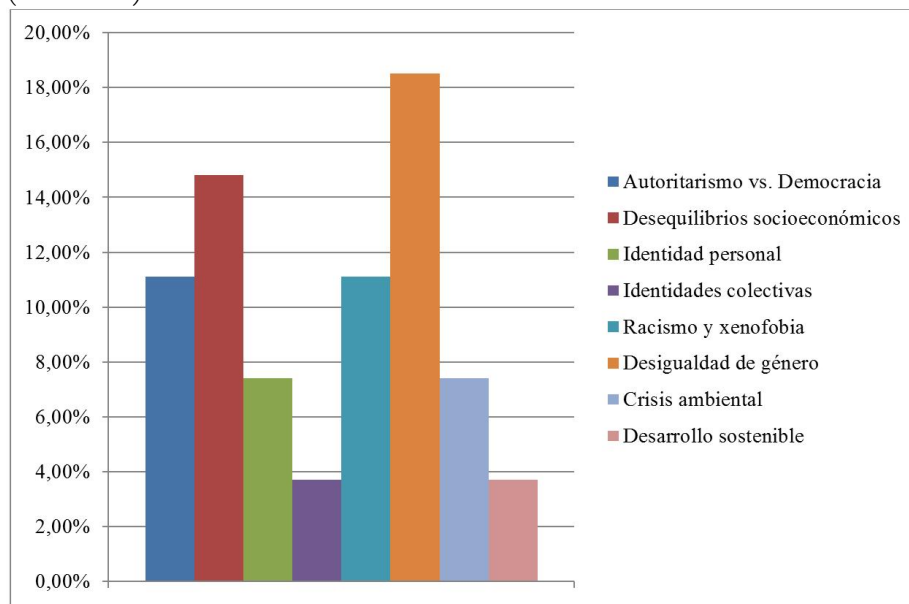


Gráfico 2. Modelo crítico-transformador

En relación con el primero de los problemas mencionados (crisis ambiental y desarrollo sostenible), registramos un 11.1% de propuestas referidas a la contaminación, la importancia del reciclaje y el cambio climático, en el que destacan las consecuencias de este último para la vida:

La imagen [oso polar en un mar sin hielo] podría utilizarse en la asignatura de Ciencias Sociales para tratar el problema del cambio climático. Con ella, intentaría concienciar a los niños del peligro y de las graves consecuencias de un problema que no sólo afecta al ser humano (M11).

Un 11.1% de las fuentes iconográficas y discursos del profesorado se presentan vinculados al tratamiento del autoritarismo frente a la democracia como eje generador de contenidos. A excepción de un caso, próximo a la descripción de la transición española a la democracia desde

enfoques historiográficos tradicionales, todas asocian el concepto de autoritarismo a otros problemas sociales como la xenofobia y el racismo:

Con esta imagen [el atleta estadounidense Jesse Owens gana 4 medallas de oro en los Juegos Olímpicos de Berlín (1936)], trabajaría la igualdad y el derecho a ser reconocidos como ciudadanos, sin importar la raza, el país de procedencia o el género (M3).

El fotograma de *La vida es bella*, que como futura docente propongo, estaría relacionado con la exterminación de los judíos en la Alemania nazi. Propondría la imagen en la asignatura de Ciencias Sociales o en Valores sociales y cívicos para trabajar valores como la igualdad y la riqueza de la diversidad (M10).

El tratamiento del racismo se completa con la selección de otras imágenes de carácter simbólico y con el diálogo como estrategia didáctica (Figura 1):

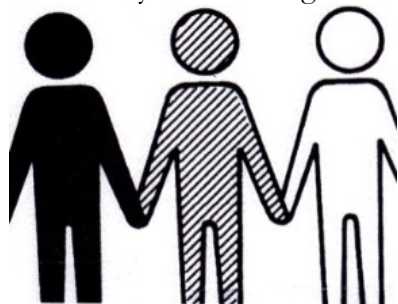


Figura 1. Diversidad racial

La imagen representa el rechazo al racismo. Muestra la unión que deberíamos tener todas las personas. Esta imagen ayudaría a los alumnos a ver el mundo de una manera más justa e igualitaria. Con ella, trabajaría también la expresión oral: les mostraría la imagen e interactuaría con ellos para comprobar qué opinan sobre ella (M19).

Trabajaría la imagen junto al texto siguiente:

Nadie nace odiando a otra persona por el color de su piel, su historia o su religión. La gente aprende a odiar y, si pueden aprender a odiar, pueden aprender a amar, pues el amor le viene más natural al corazón del hombre (Nelson Mandela, 1918-2013) (M19).

Un significativo 18.51% de los relatos iconográficos aluden a los desequilibrios socioeconómicos de la actualidad como uno de los problemas sociales más relevantes del presente. En su desarrollo y planteamiento, destacan los problemas para sobrevivir en la pobreza (Figura 2):



Figura 2. Desequilibrios socioeconómicos. Pobreza

La imagen muestra a dos niños desnutridos y tristes (M13).

[...] Trataría de hacer reflexionar a los niños [...] para explicarles con esta fotografía que, aunque haya habido crisis y también haya pobreza en España, a la mayoría no nos falta de nada. Por este motivo, no deben tirar alimentos que no les gustan o dejar comida en el plato, ya que muchas personas no tienen qué comer (M13).

O las limitaciones de acceso a los recursos educativos, también abordadas mediante estrategias como el diálogo y el debate:

Utilizaría la imagen de una escuela de un país subdesarrollado para mostrar las diferencias entre los recursos educativos de un país subdesarrollado y los que tenemos en un país desarrollado. Además, utilizaría un texto en el que un niño expusiera lo que hace en su día a día en una escuela de un país subdesarrollado. [...]. Haría uso del debate (M21).

Las consecuencias de estos desequilibrios también se hacen corresponder con otras relaciones de poder, entre ellas, las de género (Figura 3). A pesar de su difícil incorporación a la etapa de Educación Primaria, resulta especialmente interesante el relato iconográfico realizado por uno de los estudiantes, intitulado “Libertad”. Los contenidos asociados al “estudio de los poderes que más afectan al mundo” se plantean a partir del binomio “relaciones sociales y poder” (Labourdette, 2007).



Figura 3. Relaciones desiguales de poder

El dibujo narra la falsa libertad en la que creemos vivir en la actualidad. La imagen trata de abrir los ojos ante el control que ejercen las personas más poderosas sobre las personas. Sus protagonistas principales son los pobres y las mujeres (M5).

La propuesta se desarrolla en la concepción de un mundo social entendido desde los problemas sociales, con el objeto de revelar los mecanismos sociales de dominación:

Propondría esta imagen para trabajar qué es, realmente, la libertad y avanzar hacia ella. La aplicaría realizando un estudio de los poderes que más afectan al mundo (M5).

De forma similar a la inclusión de los desequilibrios socioeconómicos como problema social, la desigualdad de género concentra una frecuencia del 18.51%. Las propuestas desarrollan la conquista de derechos en el ámbito educativo, la corresponsabilidad en la realización de las tareas domésticas y, en particular, la deconstrucción de los estereotipos de género (7.4%):

Con esta imagen [una niña jugando al fútbol y un niño jugando con una cocina], trataría los estereotipos, valores como el respeto y la elección libre desde pequeños.

Desarrollaría este tema en todos los cursos de Primaria, ya que son muy importantes: tolerancia, respeto, empatía, igualdad... Son temas transversales que se pueden trabajar en cualquier asignatura y a cualquier edad (M23).

Asimismo, se contempla el tratamiento de las consecuencias de la hegemonía de los estereotipos de género en la vida social (Figura 4):



Figura 4. Estereotipos de género

La imagen corresponde a una viñeta de Mafalda sobre el rechazo de lo material y de los estereotipos de género (M6).

[...] Emplearía la imagen para promover la reflexión crítica en mi alumnado del último ciclo de Educación Primaria. Abordaría la manera en que afecta el hecho que narra la imagen en la forma de vida actual (M6).

Finalmente, valores como la responsabilidad, la constancia, el esfuerzo y la unión dan forma a las propuestas sobre identidad personal (7.4%) e identidades colectivas (3.7%), todas ellas desarrolladas desde la consideración del deporte y la música como ámbitos disciplinares preferentes:

Con esta figura del deporte pretendo mostrar a los alumnos que no se deben rendir y que deben luchar por sus objetivos (M16).

Esta imagen [orquesta sinfónica] la utilizaría en todos los cursos de Primaria [...]. Este contenido serviría para mostrar que, siguiendo una serie de pautas, todos podemos alcanzar nuestros objetivos personales (M17).

Utilizaría la imagen de este momento [un grupo de personas anima a la selección de fútbol española en el Mundial de 2010] para demostrar que la gente es más feliz cuando se logran objetivos comunes. Intentaría inculcar a mis alumnos que, unidos, todos somos más fuertes (M14).

Se evidencian, en consecuencia, planteamientos en los que el alumnado se propone como agente activo en la construcción del conocimiento social. Los docentes enfrentan al estudiante a problemas sociales, mediante la concepción y desarrollo de un currículo diseñado a partir del manejo de fuentes diversas y contenidos generados por los propios problemas que se seleccionan.

Discusión y conclusiones

Como muestran los datos obtenidos, el grado de compromiso social y educativo de los y las futuras docentes con los problemas sociales, por ellos y ellas mismas identificados, revela su valor

estructurante en el currículo de Educación Primaria. Sin embargo, también son representativas las propuestas apegadas a concepciones curriculares técnico-reproductivas, alejadas de un currículo pensado para el tratamiento de problemas y la intervención social. El aún representativo apego a estas concepciones confirma la escasa atención a los problemas sociales en el currículo escolar (Pagès, 2007).

Estos resultados refuerzan la necesidad de alcanzar “una mayor relación de los contenidos con los problemas sociales y ambientales, y con la comunidad de donde deberían proceder algunos de los problemas objeto de estudio” (Pagès, 2012a, p. 203), primer nivel de participación democrática.

El carácter diagnóstico de los resultados obtenidos en esta investigación pretende la implementación de acciones docentes específicas orientadas a repensar los contenidos, objetivos y competencias recogidas en las distintas Guías Docentes del área en el plan de estudios del Grado en Maestro y Maestra en Educación Primaria de la Universidad de Burgos.

Entendiendo el compromiso social como “un componente esencial de la identidad profesional docente, sobre todo, cuando se enseñan *problemas sociales*” (Claudino y Hortas, 2015, p. 465), nos proponemos orientar la futura toma de decisiones curriculares del profesorado hacia la construcción de un conocimiento social dirigido al compromiso, la intervención social responsable y la promoción de la justicia social, capaz de superar posicionamientos hegemónicos y unidireccionales.

En este sentido, como respuesta a la racionalidad tecnológica, aún dominante en la enseñanza de las Ciencias Sociales y en la formación de su profesorado, resulta necesaria la formación de maestros y maestras “como intelectuales críticos en el contexto de una práctica reflexiva” (Pagès, 2011, p. 78). Este modelo de formación es, sin duda, “uno de los caminos más eficaces para que los futuros docentes den sentido a su propia práctica, la comprendan y la valoren” (p. 78).

Referencias

- Benejam, P. y Pagès, J. (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació/Universitat Barcelona-Horsori.
- Bisquerra, R. (ed.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bronckbank, A. y McGill, I. (2007). *Facilitating Reflective Learning In Higher Education*. Berkshire-New York: Open University Press/McGraw-Hill.
- Canal, M., Costa, D. y Santisteban, A. (2012). El alumnado ante problemas sociales relevantes: ¿Cómo los interpreta? ¿Cómo piensa la participación? En N. de Alba, F. F. García Pérez y A. Santisteban (eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. 1 (pp. 527-535). Sevilla: AUPDCS-Diada Editora.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Castán, G., Cuesta, R. y Fernández Cuadrado, M. (2002). El conocimiento socialmente relevante: la enseñanza de las Ciencias Sociales entre problemas y disciplinas. En P. Benejam et al., *Las Ciencias Sociales: concepciones y procedimientos* (pp. 31-38). Barcelona: Editorial Laboratorio Educativo-Graó.
- Claudino, S. y Hortas, M. J. (2015). La formación del profesorado para una cultura de la ciudadanía. Contradicciones y expectativas de los discursos y prácticas. En A. M^a Hernández Carretero, C. R. García Ruiz y J. L. de la Montaña (eds.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 465-474). Cáceres: Universidad de Extremadura-AUPDCS.

- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Dam, G. y Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14, 359-379.
- Evans, R.W. y Saxe, D.W. (eds.). (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington: NCSS.
- García Pérez, F. F. (2014). Ciudadanía participativa y trabajo en torno a problemas sociales y ambientales. En J. Pagès y A. Santisteban (eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, vol. 1 (pp. 119-125). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona-AUPDCS.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Hess, D. (2009). *Controversy in the classroom. The democratic power of discussion*. New York/London: Routledge.
- Huddleston, T. (2005). Teacher training in citizenship education: Training for a new subject or for a new kind of subject? *Journal of Social Science Education*, 4 (3), 50-63.
- Jiménez Martínez, M^a D. y Moreno Baró, C. (2012). Formar para enseñar en participación ciudadana. Una experiencia integradora. En N. de Alba, F. F. García Pérez y A. Santisteban (eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. 2 (pp. 511-519). Sevilla: AUPDCS-Diada Editora.
- Labourdette, S. (2007). Relaciones sociales y poder. *Orientación y sociedad*, 7, 17-38.
- Legardez, A. (2003). L'enseignement des questions sociales et historiques, socialement vives. *Le Cartable de Cléo*, 3, 245-253.
- Levstik, L.S. y Tyson, C.A. (eds.). (2008). *Handbook of research in social studies education*. New York-London: Routledge.
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI, Revista de Educación*, 4, 167-179.
- Mathison, S., Ross, E. W. y Vinson, K. D. (2006). Defining the Social Studies Curriculum: Influence of and Resistance to Curriculum Standards and Testing in Social Studies. In E. W. Ross (Ed.), *The Social Studies Curriculum. Purposes, Problems and Possibilities* (pp. 99-114). Albany, NY: State University of New York Press.
- Osses, S., Sánchez Tapia, I. e Ibáñez Mansilla, F. M. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios pedagógicos*, 32 (1), 119-133.
- Padilla, J. E., Vega, P. L. y Rincón, D. A. (2014). Teoría fundamentada y sus implicaciones en investigación educativa: el caso de Atlas.ti. *Revista de investigaciones UNAD*, 13 (1), 23-39.
- Pagès, J. (2007). La enseñanza de las Ciencias Sociales y la Educación para la Ciudadanía en España. *Didáctica Geográfica*, 9, 205-214.
- Pagès, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar Ciencias Sociales? La Didáctica de las Ciencias Sociales y la formación de maestros y maestras. *EDETANIA*, 40, 67-81.
- Pagès, J. (2012a). Enseñar a enseñar a participar. En N. de Alba, F. F. García Pérez y A. Santisteban (eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. 2 (pp. 199-209). Sevilla: AUPDCS-Diada Editora.
- Pagès, J. (2012b). La formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales para la práctica reflexiva. *Nuevas dimensiones. Revista Electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 5-15. Disponible en <http://didacticadelascienciasocialesgnd.blogspot.com.es/>.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2014). Una mirada del pasado al futuro en la Didáctica de las Ciencias Sociales. En J. Pagès y A. Santisteban (eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, vol. 1 (pp. 17-39). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona-AUPDCS.

- Pagès, J. y Santisteban, A. (coords.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les Ciències Socials*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Perrenoud, Ph. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3 (1), 1-42.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, D. y Valdeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona: UOC.
- Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Anla de Innovación Educativa*, 187, 12-15.
- Santisteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. En N. de Alba, F. F. García Pérez y A. Santisteban (eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. 1 (pp. 277-286). Sevilla: AUPDCS-Diada Editora.
- Santisteban, A. (2015). La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. En A. M^a Hernández Carretero, C. R. García Ruiz y J. L. de la Montaña (eds.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 383-393). Cáceres: Universidad de Extremadura-AUPDCS.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

Información sobre los autores

Autor: Delfín Ortega Sánchez
Institución: Universidad de Burgos
Email: dosanchez@ubu.es

Autor: Joan Pagès Blanch
Institución: Universitat Autònoma de Barcelona
Email: joan.pages@uab.cat
Coordinador de GREDICS



Revista académica evaluada por pares y de acceso abierto

Número 93

28 de diciembre de 2017

ISSN 2443-9991



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Investigación en la Escuela, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o Investigación en la Escuela.



Revista Editada por la Universidad de Sevilla. <https://editorial.us.es/es/revista-investigacion-en-la-escuela>

Contribuya con comentarios y sugerencias en la [web de la revista](#). Por errores y sugerencias contacte a secretaria@investigacionenlaescuela.es

Investigación en la escuela

Consejo de dirección: **Ana Rivero García** (Universidad de Sevilla), **Nicolás de Alba Fernández** (Universidad de Sevilla), **Pedro Cañal de León** (Universidad de Sevilla), **Francisco F. García Pérez** (Universidad de Sevilla), **Gabriel Travé González** (Universidad de Huelva), **Francisco F. Pozuelos Estrada** (Universidad de Huelva)

Dirección: **Ana Rivero García** y **Nicolás de Alba Fernández**
Secretaría de edición: **Elisa Navarro Medina**

Consejo editorial

José Félix Angulo Rasco. Universidad de Cádiz
Rosa M^a Ávila Ruiz. Universidad de Sevilla
Pilar AzcárateGoded. Universidad de Cádiz
Juan Bautista Martínez Rodríguez. Universidad de Granada
Nieves Blanco García. Universidad de Málaga
Fernando Barragán Medero. Universidad de La Laguna
José Carrillo Yáñez. Universidad de Huelva
José Contreras Domingo. Universidad de Barcelona.
Luis C. Contreras González. Universidad de Huelva
Ana M^a Criado García-Legaz. Universidad de Sevilla
Rosario Cubero Pérez. Universidad de Sevilla
José M^a Cuenca López. Universidad de Huelva
Jesús Estepa Giménez. Universidad de Huelva
Rafael Feito Alonso. Universidad Complutense (Madrid)
Francisco José García Gallardo. Universidad de Huelva
Soledad García Gómez. Universidad de Sevilla
J. Eduardo García Díaz. Universidad de Sevilla

Fernando Hernández Hernández. Universidad de Barcelona
Salvador Llinares Ciscar. Universidad de Alicante
Alfonso Luque Lozano. Universidad de Sevilla
Rosa Martín del Pozo. Universidad Complutense (Madrid)
José Martín Toscano. IES Fernando Herrera (Sevilla)
Jaume Martínez Bonafé. Universidad de Valencia
F. Javier Merchán Iglesias. Universidad de Sevilla
Emilia Moreno Sánchez. Universidad de Huelva.
Rosario Ortega Ruiz. Universidad de Córdoba
Antonio de Pro Bueno. Universidad de Murcia
Fco. de Paula Rodríguez Miranda. Universidad de Huelva
Pedro Sáenz-López Buñuel. Universidad de Huelva
Antoni Santisteban Fernández. Universidad Autónoma (Barcelona)
Emilio Solís Ramírez. Catedrático de IES.
M^a Victoria Sánchez García. Universidad de Sevilla.
Magdalena Suárez Ortega. Universidad de Sevilla

Consejo asesor

Manuel Área Moreira. Universidad de La Laguna
Jaume Carbonell. Director Cuadernos de Pedagogía. Barcelona
César Coll. Universidad de Barcelona
Christopher Day. Universidad de Nottingham. U.K.
Juan Delval. Universidad Nacional de Educación a Distancia
John Elliott. Universidad de East Anglia. Norwich. U.K.
José Gimeno Sacristán. Universidad de Valencia
André Giordan. Universidad de Paris VII y Ginebra
Francisco Imbernón. Universidad de Barcelona
Ángel Pérez Gómez. Universidad de Málaga
Rafael Porlán Ariza. Universidad de Sevilla
Francesco Tonucci. Instituto de Pedagogía del C.N.R. Roma
Jurjo Torres Santomé. Universidad de A Coruña

