



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

EL ALUMNADO ANTE PROBLEMAS SOCIALES RELEVANTES: ¿CÓMO LOS INTERPRETA? ¿CÓMO PIENSA LA PARTICIPACIÓN?

Marta Canal, Daniel Costa y Antoni Santisteban*

Universitat Autònoma de Barcelona

CONTEXTO

Este trabajo se enmarca dentro de un proyecto de investigación que tiene como objetivo, entre otros, analizar el tratamiento de problemas sociales relevantes para la enseñanza y el aprendizaje de la participación¹. Surge del convencimiento de que la enseñanza en ciencias sociales debe estar orientada a la formación de una ciudadanía crítica, responsable y comprometida socialmente, para lo cual es necesario:

1. Ayudar a comprender la realidad social y sus problemas.
2. Formar el pensamiento social para gestionar la complejidad de esta realidad y ser capaz de valorar los problemas sociales y proponer soluciones o alternativas (pensamiento crítico y creativo).
3. Favorecer la participación para la construcción de la democracia y la mejora de la convivencia.

Esta última finalidad es tal vez la más importante que puede plantearse en la enseñanza de las ciencias sociales y en la educación en general, pero sin duda requiere de las dos primeras para su desarrollo efectivo. Así lo interpretan un buen número de autores que se sitúan en la teoría crítica desde diferentes tradiciones y países (por ejemplo: Fien, 1993; Thornton, 1994; Evans, 1996; Benejam, 1997; Audigier, 1999; Hurst y Ross, 2000; Parker, 2008; Pagès y Santisteban, 2010).

Así es como nuestro grupo de investigación entiende la participación democrática, unida a la formación del pensamiento social para el análisis, la propuesta de soluciones y la toma de decisiones en relación a los problemas sociales relevantes (Santisteban 2009; Pagès y Santisteban, 2011).

¹ EDU2009-10984 (MICINN).

* 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-Mails: marta.canal@uab.cat; danikosta89@gmail.com; antoni.santisteban@uab.cat.

Y si la enseñanza y el aprendizaje de la participación o la intervención social se relacionan con las capacidades para gestionar los problemas sociales, debemos conocer cómo estos problemas de la sociedad son interpretados por los alumnos y alumnas. Es aquí donde se sitúa la investigación que presentamos en este trabajo.

PREGUNTAS

Desde las reflexiones y las propuestas educativas de Dewey (por ejemplo, 1995 y 2002), para el desarrollo del pensamiento reflexivo aplicado a problemas reales de la sociedad y el aprendizaje de la participación en democracia, se han prologado las voces que reclaman un currículo de ciencias sociales basado en problemas. Pero tenemos muy pocos ejemplos que lo hayan llevado a la práctica, si no es en investigaciones o innovaciones puntuales.

Como pasa en tantas cuestiones educativas deberíamos apoyar con investigaciones fundamentadas -no sólo con intuiciones o algunas prácticas aisladas- sobre qué significa la opción de trabajar con problemas sociales, para poder llegar a construir un currículum de ciencias sociales para la enseñanza obligatoria. Y es evidente que una opción así implica cambios importantes en la enseñanza de las ciencias sociales, que debería superar las reticencias u obstáculos que los propios gobiernos y las voces más conservadoras anteponen o imponen.

La investigación que presentamos se plantea preguntas a dos niveles: a) en cuanto a la teoría y la naturaleza de los problemas sociales y su enseñanza; y, b) en cuanto a cómo piensan o cómo viven estos problemas sociales el alumnado.

- a) En primer lugar nos planteamos preguntas sobre: ¿Qué son los problemas desde la enseñanza de las ciencias sociales? ¿Qué tradiciones existen? ¿Qué propuestas actuales predominan? La respuesta a estas preguntas se pueden buscar en los trabajos existentes sobre enseñanza de problemas sociales, geográficos o históricos. Podemos distinguir dos grandes grupos. El primero defiende la problematización de cualquier contenido escolar. Son propuestas como el *aprendizaje basado en problemas* (ABP) y la *resolución de problemas* -desde perspectivas psicopedagógicas-, o las *situaciones-problema* -desde la didáctica de la historia o la geografía-. El segundo grupo defiende la conversión de problemas sociales en contenido escolar, como *controversial issues*, *issues-centered education*, *problemas sociales relevantes* o *“questions socialement vives”* (QSV).

Entre los autores del primer grupo destacamos Dalongeville (2003, 2006), De Vecchi y Carmona-Magnaldi (2002) o Le Roux (2004). Huber (2004, p. 34), propone la *situación-problema* como estrategia de problematización. Del segundo grupo, podemos destacar a Evans, Newmann y Saxe (1996, p. 2), que define *“issues-centered education”* como *“problematic questions that need to be addressed and answered, at least provisionally. Problematic questions are those on which intelligent, well-informed people may disagree. Such disagreement, in many cases, leads to controversy and discussion market by expression of opposing views”*. Y añade que este desacuerdo puede ser sobre hechos, definiciones, valores y creencias, así como que estos problemas pueden ser pasados, presentes o futuros.

El concepto de problema social relevante puede ejemplificarse también con las contribuciones de Benejam (1997, p. 41), para quien los problemas sociales relevantes (socialmente importantes y urgentes), pueden ser la estrategia para que el alumnado tenga “interés en encontrar políticas alternativas, permitiéndole un papel activo, una visión de futuro y desarrollar una actitud de compromiso social y político”. Por otro lado, Legardez (2003) define el concepto de “*Questions Sociatement Vives*” (QSV), como debates abiertos dentro de la sociedad y dentro de los saberes de referencia.

- b) El segundo bloque de preguntas que nos planteábamos tiene relación con las representaciones sociales que el alumnado tiene de los problemas de la sociedad, preguntas sobre: ¿Qué son los problemas sociales para nuestro alumnado? ¿Cómo los describen o interpretan? ¿Qué causas identifican y qué consecuencias? ¿Comprenden la necesidad de su compromiso y las posibilidades de solucionarlos? Estas cuestiones se tratan aquí de forma autónoma, aunque, como puede entenderse, forman parte de un proyecto de investigación más amplio que entra en la práctica de enseñanza de las ciencias sociales en las aulas, y que ha realizado y está experimentando secuencias didácticas centradas en el trabajo con problemas sociales.

INSTRUMENTO Y MUESTRA

En esta etapa de nuestro proyecto de investigación quisimos conocer cómo el alumnado se enfrentaba a determinados problemas, cómo los explicaba, si establecía causas y consecuencias, si identificaba intencionalidad, si ofrecía soluciones o a qué agentes responsabilizaba de su solución. Para hacerlo era necesario diseñar una herramienta que nos permitiera compartir con el alumnado un contexto real, en el que se pudiesen inferir problemas sin que éstos fueran señalados por la misma herramienta. Para conseguirlo utilizamos imágenes con el convencimiento de que éstas podían mostrar mucho sin necesidad de explicar demasiado.

Los criterios de selección de las imágenes fueron diversos:

1. Debían ser imágenes de tipo periodístico, no publicitario o artístico, pues en este caso habrían otras consideraciones que no nos interesaban.
2. Debían ilustrar algún problema social de relevancia en la sociedad actual.
3. Debían ser sugeridoras pero no explícitas para conseguir así la emergencia de sus representaciones sociales.

Los problemas sociales que se seleccionaron para que estuvieran presentes en las imágenes, directa o indirectamente, fueron:

- a) La sostenibilidad a partir de la imagen de una autopista con una cantidad enorme de carriles en los dos sentidos.
- b) La imagen de dos niños soldado fumando.

- c) Una ciudad donde se observan dos barrios separados por un muro, con grandes desigualdades entre ellos.
- d) Las fronteras vigiladas de Estados Unidos con México y de España con Marruecos.
- e) Un campo de refugiados.
- f) Además de estas fotografías, se interrogaba sobre si el problema de la contaminación requería una solución más individual, gubernamental o empresarial.
- g) En la misma línea se preguntaba sobre la responsabilidad en cuanto a la igualdad de género, si se podía conseguir desde la acción del poder o era una cuestión de concienciación personal, más allá de las leyes que la legislan.
- h) Por último, se planteaba una actividad de valoración crítica y de toma de decisiones ante un problema real que aparecía en una noticia periodística, relativa a la construcción ilegal de un hotel en la costa; aquí se presentaban las discrepancias de posiciones entre quienes defendían su construcción -por interés o para generar actividad económica- y quien defendía el medio ambiente a largo plazo, por encima, por ejemplo, de la creación de empleos, etc., lo cual planteaba un dilema moral.

Este instrumento de la investigación pretendía analizar las representaciones sociales del alumnado (Moscovici, 1993; Lautier, 2001), a partir del trabajo con fotografías o noticias reales presentes en los medios de comunicación. El trabajo con imágenes ha sido utilizado por investigadores en didáctica de las ciencias sociales, demostrando su viabilidad y eficacia; por ejemplo Knighton (2005), que presenta imágenes contrapuestas para analizar las ideas del alumnado sobre la sostenibilidad; otra investigación que utiliza fotografías antiguas de la vida cotidiana es la de Barton (2006), para trabajar con las narraciones del alumnado o interpretar cuestiones relacionadas con la identidad o la historia familiar; este autor defiende las posibilidades que ofrecen estas imágenes para provocar la reflexión espontánea del alumnado, desde un ambiente natural lo más alejado posible de una situación de laboratorio.

Para analizar las representaciones sociales de los alumnos se elaboró un dossier² de trabajo que fue aplicado en seis institutos de Cataluña y en diez grupos clase (en todos los niveles de ESO y Bachillerato). El total de encuestados que constituyó la muestra fue de 339 alumnos y alumnas, de los cuales 184 eran de primer ciclo, 83 de segundo ciclo y 72 de Bachillerato, posibilitando la comparación entre cursos más allá de los resultados globales.

RESULTADOS

Para analizar las respuestas obtenidas en las encuestas, se determinaron unas preguntas que guiaron el proceso de análisis:

- a) *¿Identifican problemas sociales? ¿Cuáles?*
- b) *¿Cómo explican, interpretan y valoran estos problemas sociales? ¿Cómo se aproximan a estos problemas (los relacionan con otros, explicitan consecuencias, se atreven a dar un por qué)?*

² El dossier puede consultarse en la página web del grupo de investigación GREDICS (www.gredics.org).

- c) *¿Incorporan en su discurso la necesidad de alcanzar una solución, o no?*
 d) *¿Cuál es el agente al que responsabilizan del problema y/o de su resolución?*
 e) *¿De dónde proceden las representaciones que tienen sobre los problemas sociales (escolar, medios de comunicación, familia)?*

¿Identifican problemas sociales?

La mayor parte del total de alumnos identifica problemas (95%). De éstos, un 72% identifica problemas relevantes desde la perspectiva de las ciencias sociales, mientras que un 27% identifica problemas menos relevantes. El 1% identifica problemas de ambos tipos. Finalmente, un 5% del total de alumnos no identifica ningún tipo de problema (Tabla 1).

CICLO	IDENTIFICA PROBLEMAS POCO RELEVANTES	IDENTIFICA PROBLEMAS RELEVANTES	IDENTIFICA AMBOS TIPOS DE PROBLEMA	NO IDENTIFICA PROBLEMAS	TOTAL
Primer ciclo	32%	61%	1%	6%	100%
Segundo ciclo	17%	70%	1%	12%	100%
Bachillerato	17%	77%	2%	4%	100%

Tabla 1: Identificación de los problemas sociales por parte de los alumnos.

Las respuestas de los alumnos, por otro lado, pueden ser relevantes en todas o en algunas de las 5 imágenes trabajadas: un 23% del total de alumnos ha mencionado algún aspecto relevante en cada una de ellas, si bien el porcentaje aumenta progresivamente al analizarlo ciclo a ciclo (20% en el primer ciclo, 29% en el segundo y 32% en el Bachillerato). Los alumnos que han mencionado aspectos relevantes en 4 de las 5 preguntas son un 29% del total (24% en el 1º ciclo, 41% en el 2º y 40% en Bachillerato). A partir de aquí, las diferencias más claras se establecen entre el primer ciclo y el resto del alumnado.

¿Qué problemas identifican?

Los problemas relevantes que mencionaron son de tres tipos: 1) en primer lugar, problemas de carácter económico, como la desigualdad social, la pobreza y la inmigración ilegal; 2) en segundo lugar, problemas vinculados a conflictos bélicos, como guerras, refugiados o conflictos fronterizos; 3) por último, problemas medioambientales, como la contaminación, el impacto del ser humano sobre el medio ambiente y los refugiados por desastres naturales.

¿Cómo explican, interpretan y valoran estos problemas sociales?

En su interpretación sobre las problemáticas sociales, destaca que el 73% utiliza algún tipo de explicación causal (73%, 70% y 73% en 1º ciclo, 2º ciclo y Bachillerato respecti-

vamente) y el 53% menciona alguna consecuencia (45%, 62% y 61% en 1º ciclo, 2º ciclo y Bachillerato, respectivamente).

Las explicaciones causales que ofrecen estos estudiantes pueden ser más o menos pertinentes o expresarse con más o menos acierto. Por ejemplo, al analizar una imagen sobre la desigualdad económica entre dos zonas de una misma ciudad, unos mencionan causas como “la mala distribución de la riqueza”, mientras que otros consideran que la causa es “la falta de ayuda de los más ricos hacia los pobres”.

También las consecuencias mencionadas tienen diferentes grados de pertinencia. Al analizar la imagen sobre unos niños soldados, unos mencionan la pérdida de la infancia y la muerte prematura, mientras que otros se fijan en la salud de los niños, que están fumando.

Un 86% de alumnos no establecen ninguna relación entre las problemáticas y su realidad o su entorno, aunque el porcentaje se reduce en Bachillerato más de 10 puntos respecto al primer ciclo. Un 10% considera que las problemáticas forman parte de su realidad más próxima, porcentaje que también aumenta ciclo a ciclo. El 4% restante identifica en las imágenes problemas relevantes a nivel mundial aunque también es en Bachillerato donde hay más proporción de respuestas en este sentido.

Sólo dos imágenes han suscitado algún tipo de empatía con los protagonistas de las imágenes (7% del total, 7% en el 1º ciclo, 5% en el 2º ciclo y 9% en Bachillerato).

¿Incorporan en su discurso la necesidad de alcanzar una solución, o no?

Sólo incorporan la necesidad de alcanzar una solución cuando se les pide explícitamente que busquen una, ciñéndose a lo que se pide en el enunciado. Cuando se les pide que lo hagan, la mayoría del alumnado ofrece alguna solución (el 10% no ofrece ninguna o no contesta). Las soluciones que proponen son heterogéneas, pero pueden diferenciarse por el grado de incidencia en el problema. Unos se refieren a solucionar el problema como tal y otros a la incidencia que ese problema puede tener para ellos. Por ejemplo, en la imagen de la autopista con exceso de tráfico unos mencionan soluciones como disminuir el uso del vehículo propio o compartirlo con más gente, mientras que otros hacen referencia a levantarse más temprano para no encontrar tráfico o ir en motocicleta para pasar entre los vehículos.

Por otro lado, cuando se les pide escoger entre distintas medidas (algunas a favor y otras en contra de construir un hotel en un parque natural), se aprecian respuestas contradictorias (así, se manifestarían en contra de la construcción del hotel al mismo tiempo que aseguran que dejarían que se construyese para dar trabajo a gente de la zona). Este tipo de contradicciones es de un 27% en primer ciclo, de un 25% en segundo ciclo y de un 36% en Bachillerato.

¿Cuál es el agente al que responsabilizan del problema y/o de su resolución?

Al ofrecer soluciones es interesante diferenciar el tipo de propuestas según sean públicas o individuales (por ejemplo, para reducir o evitar el tráfico, las primeras se referirían a la promoción del transporte público y las segundas a usar el transporte público) (Tabla 2).

	MEDIDAS PÚBLICAS	MEDIDAS INDIVIDUALES	No CONTESTAN	TOTAL
Total de respuestas	19% ³	71%	10%	100%
Primer ciclo	23%	65%	12%	100%
Segundo ciclo	11%	84%	5%	100%
Bachillerato	6%	87%	7%	100%

Tabla 2: Propuestas de soluciones a las que responsabilizan en relación con el problema.

En otra pregunta, ésta sin imágenes, se les pide que se posicionen sobre la construcción de un hotel en un parque natural. El dato más relevante es el número de alumnos que no saben posicionarse. Así, el 15% de primer ciclo, el 24% de segundo ciclo y el 30% de Bachillerato responden que “no saben dónde debería construirse el hotel”, mientras que el 9%, el 1% y el 12% de 1º ciclo, 2º ciclo y Bachillerato, respectivamente, no contesta la pregunta. El hecho de que el alumnado de Bachillerato tenga más dificultades para tomar decisiones parece que tiene que ver con un mayor grado de conocimiento del problema.

Al analizar los responsables de resolver el problema de la contaminación identificados por los alumnos, emerge un dato especialmente interesante: el alumnado considera más eficaces las acciones que puedan tomar particulares o empresas que las que pueda ofrecer el gobierno (Tabla 3).

EL RESPONSABLE DE RESOLVER EL PROBLEMA ES:				
%	Empresa	Gobierno	Individuo	Total
Total de alumnos	36%	27%	37%	100%
Primer ciclo	33%	27%	40%	100%
Segundo ciclo	41%	25%	34%	100%
Bachillerato	37%	28%	35%	100%

Tabla 3. Responsables de resolver el problema.

¿De dónde proceden las representaciones que tienen sobre los problemas sociales (escolar, medios de comunicación, familia)?

El vaciado del dossier no nos ofreció demasiados datos sobre el origen de las representaciones del alumnado. Aun así, es posible identificar el papel de la propia experiencia, pues utilizan lo vivido para *explicar* aquellas fotografías más próximas a su realidad

³ En este caso, la pregunta era abierta. El total, pues, no es el total de alumnos sino el total de propuestas mencionadas por ellos en la pregunta.

conocida, y para *comparar* su situación con la de los protagonistas de las imágenes. También la actualidad aparece en sus respuestas, sobre todo cuando mencionan aquello que les preocupa (como la crisis o el paro). En el caso casi exclusivo del Bachillerato, también se puede apreciar el uso de conceptos teóricos y de ejemplos históricos.

CONCLUSIONES

La mayor parte del alumnado identifica problemas relevantes para las ciencias sociales. No parece, pues, que tengan dificultad en identificar elementos como la pobreza, la guerra, la discriminación o la contaminación.

El alumnado articula sus respuestas mencionando causas y consecuencias aunque no estén sistematizadas y aunque no siempre son relevantes. El alumnado maneja más y mejor las causas que las consecuencias de los problemas. Esto puede indicar más facilidad para comprender cómo se ha producido una situación que para imaginar sus efectos.

La mayoría del alumnado percibe los problemas con una cierta distancia y le resulta difícil establecer conexiones entre diferentes realidades. Esta situación mejora sensiblemente en el alumnado de Bachillerato.

Las soluciones que el alumnado ofrece para los problemas (cuando se le pide hacerlo) muestran una propensión a las medidas individuales por encima de las públicas o colectivas, propensión que aumenta con la edad (más de 13 puntos de diferencia de 1º con respecto a Bachillerato). Parece que con el paso del tiempo pierden confianza en las instituciones y en la acción colectiva.

La experiencia personal, la actualidad informativa de los medios de comunicación y la enseñanza son factores que influyen en la construcción de su discurso. En Bachillerato se hace más evidente el uso de conceptos propios de las ciencias sociales y de ejemplos históricos tratados en el medio escolar.

Los alumnos que tienen más dificultades para posicionarse ante un problema son los alumnos de Bachillerato, aunque sus conocimientos y su competencia social y ciudadana tienen un mayor grado de desarrollo.

Esta última conclusión nos parece muy relevante, ya que la investigación demuestra, en los casos de educación secundaria que hemos analizado, que cuando el alumnado posee más información y más capacidades de interpretación, es decir, comprende mejor la complejidad de la realidad, esto no se traduce necesariamente en un posicionamiento claro ante los problemas sociales o en una mayor facilidad para la toma de decisiones.

Podemos pensar que la maduración y el aprendizaje aumentan las capacidades para entender el relativismo (se tienen en cuenta las perspectivas desde diferentes ángulos, se comprenden los aspectos positivos y negativos de las decisiones que se pueden tomar...). La racionalidad aumenta, pero también las dificultades para la elección de alternativas. A más responsabilidad y más compromiso también le corresponde un aumento del miedo al error.

A partir de estas conclusiones, nuestra investigación se dirige hacia una práctica de la enseñanza de las ciencias sociales, a partir de materiales curriculares que tengan en cuenta las investigaciones, donde se aborden los problemas sociales relevantes como contenidos fundamentales de las clases de ciencias sociales, para comprender y debatir en toda su extensión la complejidad de la participación democrática.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUDIGIER, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris: INRP.
- BARTON, K. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, pp. 97-114.
- BENEJAM, P. (1997). Las finalidades de la Educación Social. En: BENEJAM, P. y PAGÈS, J. (coords). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE-UB/Horsori, pp. 33-51.
- DALONGEVILLE (2003). Noción y práctica de la situación-problema en historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, pp. 3-12.
- DALONGEVILLE, A. (2006). *Enseigner l'histoire à l'école*. Paris: Hachette.
- DE VECCHI, G.; CARMONA-MAGNALDI, N. (2002). *Faire vivre véritables situations problèmes*.
- DEWEY, J. (1995). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata (edición original de 1916).
- DEWEY, J. (2002). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós. (edición original de 1910).
- EVANS, R. W.; NEWMANN, F.M. & SAXE, D.W. (1996). Defining Issues-Centered Education. In: EVANS, R.W. & SAXE, D.W. (ed.). *Handbook On Teaching Social Issues*. Washington: National Council for the Social Studies (NCSS), pp. 2-5.
- FIEN, J. (1993). Geografía, sociedad y vida cotidiana. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 21, pp. 73-90.
- HUBER, M. (2004). La situación problema como facilitador de la actividad del profesor de historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 3, pp. 29-38.
- KNIGHTON, J. (2005). Developing Students' Arguments: Citizenship Aspects of Business and Economics. *Teaching Business and Economics*, 9(1), pp. 21-27.
- LAUTIER, N. (2001). *Psychosociologie de l'éducation. Regard sur les situations d'enseignement*. Paris: Armand Colin.
- LE ROUX, A. (coord.) (2004). *Enseigner l'histoire-géographie par le problème?* Paris: L'Harmattan.
- LEGARDEZ, A. (2003). L'enseignement des questions sociales et historiques, socialment vives. *Le Cartable de Clio*, 3, pp. 245-253.
- HURST, D.W. & ROSS, E.W. (Eds.) (2000). *Democratic Social Education. Social Studies for Social Change*. New York: Falmer Press.
- MOSCOVICI, S. (1993): *Psicología social*. Barcelona: Paidós.
- PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, pp. 8-18.
- PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (coords.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, col. Documents, núm. 97.
- PARKER, W.C. (2008). Knowing and Doing in Democratic Citizenship Education. In: LEVSTIK, L. & TYSON, C. (Eds.). *Handbook of Research on Social Studies Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 65-80.
- SANTISTEBAN, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 189, pp. 12-15.
- 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.