



Percepciones docentes sobre ciencias sociales: el caso de Nosotros Proponemos*

Teacher's Perceptions about Social Sciences:
The Case of Nosotros Proponemos

Percepções docentes sobre Ciências Sociais:
o caso de Nós Proponemos

Diego García Monteagudo** 

Luis Filipe Gonçalves Mendes*** 

Andrea Coelho Lastória**** 

Para citar este artículo: García Monteagudo, D., Gonçalves Mendes, L. F. y Coelho Lastória, A. (2024). Percepciones docentes sobre ciencias sociales: el caso de Nosotros Proponemos, *Revista Colombiana de Educación*, (90), 7-32. <https://doi.org/10.17227/rce.num90-14391>



Recibido: 18/08/2021
Evaluado: 01/03/2022

* Esta investigación se desarrolla en el marco del proyecto de I+D+i INCLUCOM-"Modelos curriculares y competencias histórico-geográficas del profesorado para la construcción de identidades inclusivas (PID2021-1225190B-I00)", financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y por "FEDER Una manera de hacer Europa". Igualmente pertenece al Proyecto de Innovación Educativa Emergente (PIEE), "Formación y praxis docente en problemas socioambientales con una perspectiva internacional: análisis y ejecución de propuestas didácticas para una ciudadanía sostenible (UV-SFPIE_PIEE-2710783)" financiado por la Universitat de València.

** Doctor en Didácticas Específicas (didáctica de las ciencias sociales). Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Universitat de València. Diego.Garcia-Monteagudo@uv.es.

*** Máster en Geografía (Estudios Urbanos), Facultad de Artes, Universidad de Lisboa (Portugal). Centro de Estudios Geográficos del Instituto de Geografía y Ordenación del Territorio de la Universidad de Lisboa. luis.mendes@campus.ul.pt.

**** Doctora en Educación (Enseñanza de Geografía). Universidad de São Paulo (Brasil). Departamento de Educación, Información y Comunicación. Universidad de São Paulo. lastoria@ffclrp.usp.br.

Resumen

Nosotros Proponemos es un proyecto de innovación surgido en Portugal y centrado en la enseñanza de las Ciencias Sociales (Geografía e Historia) en la educación básica, que se ha extendido a otros países como Brasil, España, México, Perú, Colombia y Mozambique. El profesorado ha formado al alumnado en aprendizajes comprometidos con las problemáticas reales y con la participación activa en la ciudadanía mediante el constructivismo social, pero todavía no se ha investigado acerca de la formación de los docentes que participan en este proyecto. El objetivo de esta investigación es analizar las percepciones que tiene el profesorado de educación secundaria que participa en ese proyecto, acerca de las ciencias sociales (Geografía e Historia) y la enseñanza de los problemas sociales con una metodología de aprendizaje-servicio. De tipo cuantitativo, esta recoge las respuestas de 136 docentes de tres países iberoamericanos (Portugal, Brasil y España) acerca de sus percepciones sobre aspectos que se desarrollan en ese proyecto (currículo, evaluación, materiales curriculares, salidas de campo y trabajo por proyectos) y que orientan la enseñanza sobre problemas sociales. Los resultados indican un contraste entre el interés manifestado por trabajar con esta metodología en torno a la enseñanza de problemas sociales y los elementos que obstaculizan el proceso de desarrollo de este proyecto en los centros escolares. Una de las limitaciones halladas es la falta de comparación de los resultados con los de otros países iberoamericanos que participan en este proyecto.

Palabras clave

profesor; ciencias sociales; educación básica; percepción; problemas sociales

Keywords

teacher; social sciences; basic education; perception; social problems

Abstract

Nosotros Podemos is an innovation project that emerged in Portugal and focused on the teaching of Social Sciences (geography and history) in basic education, which has spread to other countries such as Brazil, Spain, Mexico, Peru, Colombia and Mozambique. The teachers have educated students in learning that is committed to real problems and active participation in citizenship through social constructivism, but the training of teachers who participate in this project has not yet been investigated. The objective of this research is to analyze the perceptions that secondary education teachers who participate in Nosotros Podemos project regarding Social Sciences (geography and history) and the teaching of social problems from a service-learning methodology. The quantitative methodology collects the responses of 136 teachers from three Ibero-American countries (Portugal, Brazil and Spain) about their perceptions on aspects that are developed in this project (curriculum, evaluation, curricular materials, field trips and project work) that guide the teaching of social problems. The results show a contrast between the interest expressed in working with this methodology around the teaching of social problems and the elements that hinder the development process of this project in schools. Among the limitations found, it is necessary to compare the results with those of other Ibero-American countries participating in this project.

Resumo

Nosotros Proponemos é um projeto de inovação que surgiu em Portugal e teve como foco o ensino das Ciências Sociais (geografia e história) na educação básica, que se espalhou para outros países como Brasil, Espanha, México, Peru, Colômbia e Moçambique. Os professores têm formado alunos em uma aprendizagem comprometida com os problemas reais e na participação ativa na cidadania por meio do construtivismo social, mas a formação dos professores participantes desse projeto ainda não foi investigada. O objetivo desta pesquisa é analisar as percepções que os professores do ensino médio participantes do projeto Nós Proponemos têm sobre as Ciências Sociais (geografia e história) e o ensino de problemas sociais a partir de uma metodologia de aprendizagem-serviço. A metodologia quantitativa recolhe as respostas de 136 professores de três países ibero-americanos (Portugal, Brasil e Espanha) sobre as suas percepções sobre os aspectos que se desenvolvem neste projeto (currículo, avaliação, materiais curriculares, viagens de campo e trabalhos do projeto) e que orientam o ensino dos problemas sociais. Os resultados indicam um contraste entre o interesse manifestado em trabalhar com esta metodologia em torno do ensino de problemas sociais e os elementos que dificultam o processo de desenvolvimento deste projeto nas escolas. Dentre as limitações encontradas, é necessário comparar os resultados com os de outros países ibero-americanos participantes deste projeto.

Palavras-chave

professor; ciências sociais; educação básica; percepção; problemas sociais

Introducción

El proyecto Nosotros Proponemos (en adelante, Nós Propomos)¹ se ha desarrollado en el undécimo año del sistema escolar de Portugal, en el que ha ido definiéndose un modelo de aprendizaje-servicio (en adelante, APS), y se ha difundido progresivamente a otros municipios del mismo país, además de Brasil, España, México, Perú, Colombia y Mozambique. El propósito de este proyecto es formar al alumnado de educación secundaria en torno a la participación en la ciudadanía (Martínez-Odriá, 2007; Santisteban y González-Monfort, 2019) y su compromiso con los problemas reales (Batlle, 2013; Ortega-Sánchez y Olmos, 2018; Tonge *et al.*, 2012), siguiendo las finalidades de las ciencias sociales (Davies *et al.*, 2018; Pagès, 2019). De hecho, son fines compartidos en proyectos de renovación pedagógica como *RedLadgeo* (Souto *et al.*, 2012), *Gea-Clío* (Ramírez y Souto, 2017) y el mismo Nós Propomos (Claudino *et al.*, 2019; Claudino y Mendes, 2021), que son parte de la formación docente en ciencias sociales (Geografía e Historia) a escala internacional.

En Nós Propomos se prioriza el aprendizaje socioconstructivista del alumnado, que trabaja en equipos a partir de la selección de problemas sociales o ambientales que detectan en sus localidades de residencia. Los proyectos didácticos promueven la intervención del estudiantado a través del trabajo de campo y su contribución a la solución de problemas reales que afectan a la ciudadanía (García-Yepes, 2020; Rodríguez y Claudino, 2018; Walkington *et al.*, 2018; Wei *et al.*, 2018). Recientemente, este proyecto se incardina en el enfoque de la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible (Granados y Medir, 2021; Mesa, 2019) mediante la promoción de la educación socioambiental (Ferguson *et al.*, 2021; Wei *et al.*, 2020) con el APS y la búsqueda de la relación efectiva con las instituciones locales (Guérin *et al.*, 2013; Hillyard y Bagley, 2015).

Este estudio se sustenta en el APS porque es la metodología utilizada en el proyecto Nós Propomos, con el cual se pretende que la formación docente minimice la separación entre la investigación académica y la innovación escolar, propias del área de ciencias sociales (Curiel-Marín y Olmedo, 2019; Levstik y Tyson, 2008). De hecho, el APS permite aunar la investigación y la innovación mediante la metodología de investigación-acción (Elliot, 2000; Sánchez, 2009; Simmons *et al.*, 2021) y formar al profesorado según un modelo investigador y reflexivo (Pruzzo, 2014; O'Siochru *et al.*, 2021; Rincón y Rincón, 2000). Este modelo docente formativo se nutre del Proyecto Investigación y Renovación Escolar (IRES) (Estepa y García Pérez, 2021; García Pérez y Porlán, 2017), que ha organizado

1 El nombre completo es Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica. Más información en <http://nospropomos2016.weebly.com/>

la formación docente con base en los “ámbitos de organización profesional” o conjuntos de “problemas prácticos profesionales”, que están relacionados entre sí y movilizan concepciones del profesorado que van contrastándose progresivamente para construir un conocimiento profesional significativo (Cárdenas y Fonseca, 2020). De esta forma, se promueve una enseñanza de los problemas globales a escala local, en consonancia con los tres ejes de ese proyecto (aprendizaje, ciudadanía e inclusión) (Claudino *et al.*, 2019) y su incardinación en la modalidad del APS.

Este ha venido aumentando su importancia en la formación del profesorado (Álvarez Castillo *et al.*, 2017; López-Fernández y Benítez-Porres, 2018; Uribe, 2018) a escala internacional (Rodríguez, 2014), aunque es una metodología más compleja que el servicio comunitario y el voluntariado, de los que debe diferenciarse (García Romero y Lalueza, 2019; Gezuraga, 2017). La variante reflexiva del APS permite el desarrollo crítico entre el alumnado y el profesorado acerca de temas asociados al poder, las desigualdades sociales y una serie de problemas que fomentan el compromiso social con un enfoque transformador (Aramburuzabala, 2013; Öhrn y Beach, 2018), además de los beneficios que reporta para otros agentes (alumnado, instituciones educativas y la misma sociedad), entre los que destaca el profesorado (Carrica, 2013; Prentice y Robinson, 2010; Roz y Pascual, 2021). Según las ciencias sociales, se ha demostrado que existen dificultades para formar al profesorado en el tratamiento didáctico de los problemas sociales relevantes, en la formación inicial y continua (López, 2000; Miralles y Molina, 2008; Ortega-Sánchez *et al.*, 2020; Palma, 2019; Tapiero, 2015), los cuales se han resuelto parcialmente mediante el trabajo en proyectos curriculares (Souto *et al.*, 2019), como se destacará más adelante.

La perspectiva didáctica de los problemas socialmente relevantes proviene de la tradición de los *Social Studies* de Estados Unidos y de los intentos por renovar la enseñanza de las ciencias sociales en el contexto francófono, en el que la terminología homónima traducida al castellano son cuestiones socialmente vivas (Thénard-Duvier, 2008). Ambos aspectos suponen la búsqueda de alternativas a la enseñanza de las ciencias sociales, entre las que se pretende la aplicación de competencias educativas para orientar la actuación docente hacia el compromiso, la intervención social y la promoción de la justicia social (Pagès y Santisteban, 2011).

Los problemas socialmente relevantes se trabajan en un ámbito interdisciplinar y plantean que el alumnado seleccione temas que vayan a investigarse escolarmente (Ocampo y Valencia, 2019), como ha venido haciéndose en el grupo de renovación pedagógica IRES. Por su parte, las cuestiones socialmente vivas hacen más hincapié en la participación ciudadana del alumnado ante conflictos candentes en la sociedad, tal como se ha reivindicado en grupos como Aula Sete y Cronos. En el caso de los temas controvertidos en la enseñanza de las ciencias sociales, se ha

pretendido que el alumnado sea capaz de elaborar juicios de valor éticos sobre problemas que se prestan para interpretarse según diversas casuísticas (González y Santisteban, 2020). Pese a estas diferencias conceptuales, las investigaciones apuntan a que la mayoría del profesorado de educación secundaria no defiende una enseñanza de los problemas sociales, a pesar de que la legislación curricular en el área de ciencias sociales permite la introducción de temas socialmente conflictivos en el aula (Santidrián y López-Facal, 2011). En la formación inicial, las propuestas didácticas del futuro profesorado de ciencias sociales están bastante alejadas del tratamiento de problemas y la intervención social (Ortega-Sánchez y Jiménez, 2019; Ortega-Sánchez y Pagès, 2017).

En consecuencia, este estudio pretende comprender la percepción del profesorado en actividad y su conducta en los contextos escolares de Portugal, Brasil y España para promover una enseñanza de los problemas sociales. Por esto, vale la pena introducir la teoría de las representaciones sociales, pues estas ayudan a aclarar el conocimiento que los y las docentes construyen en relación con el mundo educativo (Castorina, 2017; Lobato, 2013; Moscovici, 2019). Las representaciones sociales permiten conocer las características sociales y familiares que percibe el profesorado y que condicionan su visión del sistema escolar y su formación (Domingos, 2000). En concreto, la representación social de la Geografía influye en los motivos para elegir la profesión docente (Saraiva, 2007) y en la construcción posterior que realiza el alumnado en torno a la interpretación de derechos y deberes en el contexto de las ciencias sociales (Palacios y Herrera, 2013).

A los anteriores condicionantes, se suman otros que dificultan el desarrollo de la educación geográfica e histórica a escala internacional. La burocratización del sistema escolar se evidencia en las evaluaciones internacionales (caso de las pruebas PISA: Programme for International Student Assessment), que influyen en la representación que la sociedad tiene de la Geografía y la Historia en el sistema escolar (Claudino *et al.*, 2018). La presión que ejercen estas evaluaciones, según los y las docentes, limita su autoridad profesional y reconocimiento social, con un aumento del distanciamiento de los centros escolares que acogen al alumnado procedente de barrios marginales (Sanz *et al.*, 2020), en los que la educación es un valor fundamental para su desarrollo ciudadano.

La evaluación por competencias debe tener un sentido formativo y promover el desarrollo de aprendizajes y autoaprendizajes que regulen las prácticas pedagógicas, fomentándose el pensamiento crítico y responsable del alumnado (Evans, 2019; Ríos y Herrera, 2017). Esta modalidad evaluativa que opta por medir las competencias docentes y del alumnado induce a modificar algunas prácticas pedagógicas arraigadas en el sistema escolar. En el caso de las ciencias sociales, las salidas de campo han sido

una metodología activa de enseñanza y aprendizaje según la misma institucionalización de las disciplinas (Geografía e Historia), y han supuesto una alternativa educativa a las clases magistrales. Sin embargo, y pese a que sus beneficios en el aprendizaje del alumnado son una evidencia para el conocimiento crítico de la realidad, el profesorado destaca una serie de reticencias a su desarrollo. La propia legislación curricular, los problemas de logística y de organización en los centros escolares terminan condicionando los fines didácticos de las salidas de campo (Sousa *et al.*, 2016), que finalmente adquieren un carácter más lúdico que didáctico, si no se persiguen unas metas pedagógicas (Sánchez, 2021).

Hasta el momento, las propuestas didácticas desarrolladas en Nós Propomos se han conseguido en el contexto de funcionamiento de los proyectos curriculares. Estos son grupos de profesionales de la educación que trabajan activamente en equipo con un modelo educativo (Souto *et al.*, 2019). Esto implica el diseño de materiales curriculares alternativos y la formación continua del profesorado participante, para garantizar la innovación escolar basada en su relación con la investigación académica. En el caso que nos ocupa y las referencias que hemos realizado a grupos como IRES, Gea-Clío, ELO y el propio Nós Propomos, el profesorado implicado defiende un modelo educativo sociocrítico, coherente con las finalidades de las ciencias sociales, la enseñanza de los problemas sociales y el funcionamiento del APS.

Con este intento de formar al profesorado participante en este estudio en la metodología de APS y en el contexto de los proyectos curriculares, se evidencia que se han conseguido algunos logros con anterioridad al desarrollo de esta investigación. Por ejemplo, pueden señalarse algunos elementos que se orientan a estos principios metodológicos: la primacía de los contenidos urbanos y la inclusión de algunos principios de gestión social en Brasil (Bazzoli y Cardoso, 2019), el diálogo entre la universidad y las comunidades externas (el caso de la Universidad Federal de Tocantins, la Universidad de Castilla-La Mancha y la Universitat de València) (Bazzoli *et al.*, 2017; Rodríguez y Campo, 2018) y la ciudadanía territorial que se ha defendido originalmente en Portugal (Rodríguez y Claudino, 2018; Claudino y Mendes, 2021). Por todo esto, se requiere conocer las percepciones del profesorado y discernir los elementos que intervienen en el desarrollo de su quehacer docente con una perspectiva ética y comprometida con los problemas sociales.

Metodología

El estudio se encuadra en una investigación descriptiva concretada en un enfoque cuantitativo. De esa forma, se exploran las percepciones del profesorado de educación secundaria acerca de las ciencias sociales y su ense-

ñanza, según la óptica de los problemas sociales relevantes. En este estudio participaron 136 docentes correspondientes a tres países (Brasil, Portugal y España), en concreto procedentes de Ribeirão Preto (Brasil), Lisboa (Portugal) y la provincia de Valencia (España). Por países, la procedencia del profesorado fue de 42 en Brasil, 50 en Portugal y 44 en España. Las edades de los profesores oscilaban en un promedio de 48 años, tal como se recoge en la tabla 1. La selección de la muestra de profesorado fue de tipo incidental (Otzen y Manterola, 2017), cuyo requisito fue que el profesorado hubiese participado en el proyecto Nós Propomos durante un mínimo de tres cursos académicos, pues se considera que ese es el periodo suficiente para extraer conclusiones y reflexiones más sólidas que ayuden al profesorado de nuevo ingreso a formar parte de esta red de docentes innovadores en ciencias sociales. Esta muestra conforma un subgrupo de un estudio más amplio que les compete a otros países iberoamericanos que no han sido seleccionados en este estudio.

Tabla 1

Datos de la muestra por país de origen

País	Promedio de edad	Número de profesores participantes
Brasil	46	42
Portugal	47	50
España	51	44
Total	48	136

Con la intención de analizar las percepciones del profesorado de los tres países participantes en la enseñanza de los problemas sociales, se utilizó un cuestionario de representaciones docentes sobre la formación en ciencias sociales, diseñado y validado en el seno de un proyecto de investigación.² El cuestionario fue pilotado y validado, y se obtuvo un alfa de Cronbach de 0,89, lo cual indica una buena consistencia interna para una escala unidimensional. Se trata de un instrumento que incluye siete ítems, tres de los cuales corresponden a preguntas con formato de respuesta múltiple; los otros cuatro contienen preguntas que se adscriben al formato de respuesta escala tipo Likert. En este segundo caso, el profesorado debía indicar el grado de conformidad o disconformidad con una serie de afirmaciones (1 significa totalmente en desacuerdo y 4, totalmente de acuerdo).

2 Es el proyecto "Educación y formación ciudadana del profesorado iberoamericano: conocer la representación del saber geográfico e histórico para promover una praxis escolar crítica (GV/2021/068)", financiado por la Conselleria d'Innovació, Universitats, Ciència i Societat Digital de la Generalitat Valenciana.

Las preguntas se relacionan con el conocimiento del currículo, la evaluación, el diseño de materiales curriculares, las salidas de campo y el trabajo por proyectos.

Como corresponde a los protocolos de investigación, se siguió una serie de normas y unos procedimientos de participación con documentos, en los que el profesorado manifestó por escrito su consentimiento. En cada uno de los países, el cuestionario se administró en papel y se respondió de forma conjunta en varias sesiones de trabajo, entre febrero y abril de 2021. Durante la respuesta al cuestionario, un representante del proyecto, en cada país, explicó algunas dudas que surgieron y se garantizó el anonimato de los y las participantes durante todo el proceso.

Como características propias del contexto de los tres países participantes, conviene señalar algunos elementos que aportan datos relevantes al estudio. En Portugal, se trabajó con centros escolares del municipio de Cascais; en Brasil, con Ribeirão Preto, y en Ontinyent, en España. En Cascais se tuvo contacto directo con la coordinación del proyecto Nós Propomos y se sensibilizó al profesorado y al alumnado mediante una metodología *bottom up*, de lo cual resultó una red de escuelas que representa casi el 30% de todo el país, y cubrió sesenta centros escolares desde el curso 2019-20 (Clemente, 2020). El grupo Estudos da Localidade (ELO) apoyó el desarrollo de Nós Propomos en Ribeirão Preto, con la intención de promover la formación ciudadana (Davies *et al.*, 2018; Pagès, 2019) y el protagonismo del alumnado en la construcción de un espacio público (Balbim, 2016). En España, el proyecto Gea-Clío (Ramírez y Souto, 2017) aportó la formación de equipos de profesorado para apoyar el desarrollo de Nós Propomos en Ontinyent, en cuyos centros escolares se configuró un equipo docente interdisciplinar que abordó la enseñanza del clima y del paisaje según una vertiente interdisciplinar (Martínez y Campo, 2017).

Los datos obtenidos se analizaron mediante el programa *Atlas.ti* (versión 7.5.4), el cual proporcionó la clasificación de las respuestas en categorías, que posteriormente se analizaron cuantitativamente con el programa IBM SPSS Statics 22. Este programa estadístico permitió relacionar algunas variables del estudio y evidenciar algunas hipótesis que refuerzan los objetivos de la investigación. En concreto, la estadística descriptiva se complementó con algunos análisis de distribución normal de probabilidad, como se muestra en el siguiente apartado.

Resultados

Los resultados de este estudio se organizaron en dos dimensiones: primera, la percepción docente sobre la enseñanza de los contenidos y la evaluación de las ciencias sociales, con el enfoque de los problemas sociales

en educación secundaria para los tres países; y segunda, la percepción sobre la metodología utilizada por el profesorado que desarrolla esta modalidad de enseñanza en el proyecto. En primer lugar, se presentan los resultados relacionados con los elementos que intervienen en sus prácticas docentes en torno a las temáticas consideradas como problemas sociales y el sistema de evaluación. En segundo lugar, se analizan las percepciones sobre la metodología desarrollada en las aulas, lo que supone contrastar los resultados de la primera dimensión respecto a la actuación docente en aspectos como el diseño de materiales curriculares, el desarrollo de salidas de campo y el trabajo por proyectos. En cada una de estas dimensiones, se presenta una serie de tablas que sintetizan el análisis de los datos, que en algunos casos proviene de estadísticos descriptivos.

En la tabla 2 se sintetizan unos estadísticos descriptivos para conocer algunas experiencias didácticas (temáticas y contenidos) que desarrolla el profesorado en torno a la enseñanza de los problemas sociales en educación secundaria.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de actividades sobre problemas sociales

Actividad	Promedio	Desviación típica	Rango
Contaminación acústica	3,81	0,952	1-4
Desempleo	2,74	0,861	1-4
Cambio climático	3,38	1,125	1-4
Despoblación	1,25	0,824	1-4
Impacto del turismo	3,86	0,923	1-4
Disminución de espacios de ocio	1,92	0,916	1-4

Nota: el promedio se ha obtenido de los rangos expresados entre 1 y 4 (1 = casi nunca; 2 = durante un trimestre; 3 = entre uno y dos trimestres; 4 = durante todo el curso académico).

Respecto a estos primeros resultados, se aprecia que las actividades que más se realizan por cada curso académico son las relacionadas con los impactos del turismo y la contaminación acústica (3,86 y 3,81 veces por curso académico, respectivamente), y las que menos se llevan a cabo son la disminución de los espacios de ocio y la despoblación (1,92 y 1,25 veces por curso académico, respectivamente).

El análisis más detallado de la frecuencia de desarrollo de las actividades que abordan la enseñanza de los problemas sociales (tabla 3) muestra que el 79,9% del profesorado dedica menos de un trimestre a la despoblación, que suele asociarse a los problemas de la sociedad rural. De forma similar, las actividades relacionadas con la disminución de espacios de ocio se realizan casi nunca o como máximo una vez por

trimestre en un 70,8% de los casos. En lo que concierne a las actividades que se desarrollan durante más de un trimestre, destacan el turismo y su impacto (28,5%) y el cambio climático (18,7%). Entre las actividades que pueden considerarse proyectos, debido a que su duración ocupa un curso académico, están las dos anteriores (impacto del turismo y cambio climático), además de la contaminación acústica (36,1%). En esa misma tabla se muestran los valores correspondientes que resultan de aplicar la distribución de probabilidad, en relación con las mismas actividades desarrolladas por el profesorado en torno a los problemas sociales.

Tabla 3

Frecuencia en la enseñanza de problemas sociales

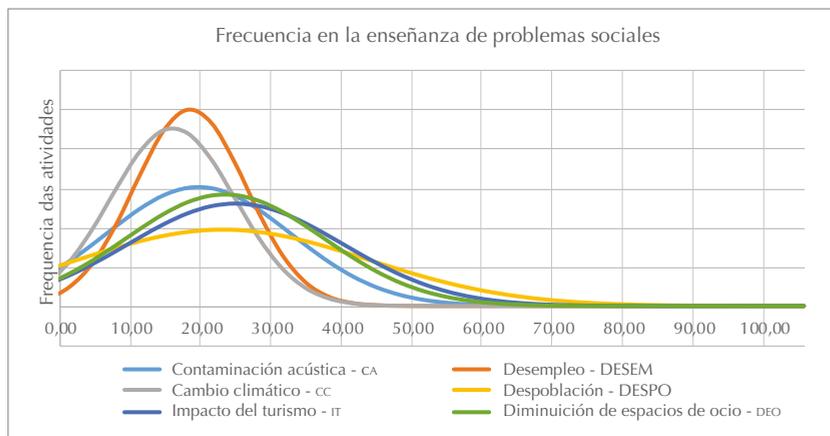
Actividad	Casi nunca	Durante un trimestre	Entre uno y dos trimestres	Todo el curso académico	Media (x)	Desviación típica (y)	$X + 4y$	$X - 4y$
Contaminación acústica (CA)	4,8	15,4	22,6	36,1	19,73	13,13	72,27	-32,82
Desempleo (DESEM)	21,3	28	9,4	15,5	18,55	7,95	50,37	-13,27
Cambio climático (CC)	7,3	11	18,7	27,2	16,05	8,82	51,33	-19,23
Despoblación (DESPO)	48,7	31,2	7,5	5,4	23,2	20,63	105,74	-59,34
Impacto del turismo (IT)	5,5	23,6	28,5	42,3	24,98	15,2	85,8	-35,85
Disminución de espacios de ocio (DEO)	37,6	33,2	14,3	8,8	23,48	14,06	79,74	-32,79

Nota: solamente los valores de frecuencia se corresponden con porcentajes.

A partir de la tabla 3 se han considerado los análisis de frecuencia por distribución normal de probabilidad, que se representan en la figura 1. Las curvas más acentuadas hacen referencia al desempleo y al cambio climático, lo cual indica que el profesorado ha sido más uniforme en el tratamiento didáctico de esas temáticas. Las curvas que representan el impacto del turismo y la contaminación acústica presentan una mayor variabilidad en las respuestas, de entre la totalidad de la muestra seleccionada en el estudio. Se trata de actividades que fueron más trabajadas por el profesorado, pese a que existe una mayor variabilidad en su frecuencia.

Figura 1

Frecuencia en la enseñanza de problemas sociales



Nota: los datos se pueden consultar en el anexo I.

La evaluación que se ha realizado de esas actividades y su contextualización en proyectos es de tipo competencial (tabla 4). La dificultad para evaluar por competencias se evidencia cuando solo el 27,7% del profesorado la ha ejecutado en más de dos cursos académicos. En el otro extremo, el 42,4% manifiesta que casi nunca ha evaluado según esta modalidad, pese a que ya es una realidad en dos (Portugal y España) de los tres países participantes.

Tabla 4

Frecuencia en la utilización de la evaluación por competencias

Evaluación por competencias	Porcentaje
Casi nunca	42,4
Un curso académico	30,3
Entre dos y tres cursos académicos	18,6
Más de tres cursos académicos	8,7
Total	100

En la tabla 5 se presentan los estadísticos descriptivos sobre la percepción docente acerca del diseño de materiales curriculares. Los datos revelan que el predominio de materiales didácticos diseñados por el profesorado tiene un marcado enfoque disciplinar (3,85 puntos de media), mientras que presentan más dificultades para crear materiales con carácter interdisciplinar (2,4 puntos de media), más si cabe cuando hacen referencia a problemas sociales (1,96 puntos de media). Se evidencia que el profesorado no encuentra facilidades para coordinarse con otros docentes que permitan buscar la interdisciplinariedad en sus materiales curriculares.

Tabla 5*Percepciones de los docentes sobre el diseño de materiales curriculares*

Diseño de materiales curriculares	Promedio	Desviación típica
Enfoque puramente disciplinar	3,85	0,452
Enfoque multidisciplinar	3,14	0,571
Enfoque interdisciplinar	2,4	0,484
Enfoque interdisciplinar con referencia a problema sociales	1,96	0,393

Como metodología de enseñanza arraigada en las ciencias sociales, las salidas de campo presentan una serie de obstáculos y ofrecen algunas posibilidades didácticas para el conocimiento del medio (tabla 6). Entre los obstáculos, los aspectos logísticos (organización de la propia salida, los recursos económicos de las familias, ...) son la principal barrera para su desarrollo (3,83 puntos de media). A esto se suman las dificultades internas de los centros escolares que, básicamente, tienen que ver con la escasa disponibilidad mostrada por el profesorado para acompañar a otros docentes en las salidas de campo (3,25 puntos de media). Por el contrario, el profesorado destaca la utilidad de las salidas de campo para formar una visión más compleja de la realidad en términos de espacio vivido (2,86 puntos de media), aunque siga siendo un recurso del que no cuentan con demasiadas facilidades para integrarlo en sus programaciones didácticas (1,74 puntos de media).

Tabla 6*Percepciones de los docentes sobre el desarrollo de las salidas de campo*

Elementos que influyen en las salidas de campo	Promedio	Desviación típica
Aspectos logísticos	3,83	0,475
Dificultades en el seno de la comunidad escolar	3,25	0,511
Complemento a la programación didáctica del aula	1,74	0,262
Formación de una visión más compleja sobre el espacio vivido	2,86	0,386

En último término, la percepción docente del trabajo por proyectos indica que existe un cierto desconocimiento sobre las oportunidades que ofrecen los proyectos para aunar la investigación académica y la innovación escolar (tabla 7). De entrada, se constata que menos del 4 % del profesorado conoce que existen proyectos que trabajan con el APS. El funcionamiento como proyectos de renovación pedagógica (casos de Gea-Clío e IRES en España, ELO en Brasil y el mismo Nós Propomos con

origen en Portugal), que aportan la posibilidad de formar al profesorado, es el elemento más valorado (55,2 %) debido, en parte, a que participan docentes en actividad. La existencia de grupos de trabajo específicos es escasamente conocida por el profesorado (31,3 %), que desconoce que estos grupos de docentes puedan acompañar en la fase de servicio (9,6 %).

Tabla 7

Frecuencia de elementos valorados en el trabajo por proyectos

Elementos del trabajo por proyectos	Porcentaje
Conocimiento sobre la existencia de proyectos de APS	3,9
Creación de grupos de trabajo sobre temas específicos	31,3
Oferta de cursos de formación	55,2
Acompañamiento en la fase de servicio	9,6
Total	100

Discusión

El objetivo de este estudio fue analizar las percepciones que tiene el profesorado de educación secundaria de tres países iberoamericanos (Portugal, Brasil y España) sobre las ciencias sociales (Geografía e Historia) y la enseñanza de problemas sociales, que ha venido participando en el proyecto de aprendizaje-servicio Nós Propomos. Los resultados del cuestionario que respondieron los 136 docentes muestran una escasa variedad de temáticas relacionadas con la enseñanza de los problemas sociales con bastantes similitudes respecto al profesorado en formación. La diferencia es que el profesorado en actividad ha contado con más tiempo para experimentar y debatir con otros agentes educativos acerca de los modelos didácticos más coherentes para fomentar la enseñanza de problemas socioambientales, si bien es cierto que aparecen algunos elementos más propios del estilo de docente técnico que investigador, con bastante consonancia con lo que han apuntado otros estudios en la formación inicial del profesorado (Ortega-Sánchez y Jiménez, 2019; Ortega-Sánchez y Pagès, 2017).

A escala general, se aprecia que las temáticas elegidas por el profesorado concuerdan con un aumento de la preocupación didáctica por abordar temas sociales conflictivos en la enseñanza. Esto supone reconceptualizar algunos contenidos y tratar aspectos que generan opiniones contrapuestas y conflicto en las aulas, en la línea de la corriente de las cuestiones socialmente vivas (Thénard-Duvier, 2008). El ejemplo de este estudio es la enseñanza del cambio climático y los impactos que tiene el turismo en la ciudadanía. Por tanto, se infiere que el tratamiento didáctico de estos

problemas es más efectivo para incentivar el compromiso ciudadano del alumnado y la educación en competencias de sostenibilidad cuando se realiza a escala local (Wei *et al.*, 2018). No obstante, el profesorado de los tres países analizados presenta algunos problemas para promover la educación socioambiental y realizar propuestas efectivas que alcancen el paradigma global de la sostenibilidad, como también han señalado otros estudios internacionales (Ferguson *et al.*, 2021; Granados y Medir, 2021; Wei *et al.*, 2020).

Respecto a las temáticas que mayor frecuencia han tenido en el desarrollo de proyectos didácticos, se puede afirmar que se ha superado el estadio de la percepción, y los resultados son parte de una representación social. La representación social cobra importancia en la explicación de las decisiones que toma el profesorado (Domingos, 2000) y ayuda a comprender la influencia que ejercen las características sociales y familiares del profesorado en su visión del sistema escolar y la formación continuada (Saraiva, 2007). De hecho, el tratamiento del cambio climático y los impactos del turismo ofrecen estereotipos similares en las explicaciones que han proporcionado los docentes en los tres países analizados. Esto influye en la definición didáctica de los problemas sociales y su incorporación al currículo escolar, como también se ha evidenciado en estudios previos a escala iberoamericana (Claudino *et al.*, 2018; Claudino y Mendes, 2021).

En la línea del APS y su fase final de servicio, las relaciones efectivas con las instituciones son mejorables. Portugal es el país que más apoyo institucional tiene respecto a Brasil y España, lo cual explica que aun exista un margen considerable para que los proyectos didácticos tengan repercusiones en la vida familiar y en la ciudadanía. Esas dificultades son propias de proyectos que funcionan con la metodología APS (Prentice y Robinson, 2010) y pretenden que las instituciones locales tengan un papel activo en la promoción de la ciudadanía (Guérin *et al.*, 2013; Hillyard y Bagley, 2015).

De los condicionantes que más preocupan al profesorado de este estudio destaca la evaluación. En concreto, el profesorado presenta dificultades similares a las detectadas por Martínez y Mercado (2015) para diseñar instrumentos y apoyarse en otros agentes educativos, que favorezcan el desarrollo de una evaluación que comprenda el diagnóstico, la contextualización y los registros continuados mediante evidencias y resultados de la praxis escolar. Los resultados concuerdan con Ríos y Herrera (2017), cuando afirman que se requiere un cambio en la práctica evaluativa que favorezca la integración entre las competencias y las vinculaciones existentes entre los conocimientos y los contextos en los que se pueda transferir la toma de decisiones. De hecho, en este estudio se ha demostrado que más del 40 % del profesorado de los tres países participantes tiene algunas reticencias para coordinarse y evaluar por competencias de forma regular.

En el trasfondo de la situación que dio a conocer el profesorado de este estudio se evidencia una falta de flexibilidad curricular, con la que también coinciden otras investigaciones en la formación docente en ciencias sociales (López, 2000; Miralles y Molina, 2008; Palma, 2019). Esta rigidez que afecta a la metodología docente se concreta en una acusada visión disciplinar de la enseñanza y de las áreas de conocimiento, así como de las funciones docentes, que han ido incluyendo una serie de tareas burocráticas en detrimento de la formación e investigación necesarias para ser un docente innovador (Estepa y García Pérez, 2021; Sanz *et al.*, 2020). De hecho, esta falta de tiempo para organizar la enseñanza de las ciencias sociales mediante proyectos es una de las quejas que más apareció en las respuestas abiertas a algunas preguntas del cuestionario.

Una de las consecuencias más notorias de ese déficit de flexibilidad curricular se constata en las escasas posibilidades que tiene el profesorado para diseñar materiales curriculares alternativos a los libros de texto, y otros recursos didácticos alternativos a los proporcionados por las empresas editoriales. Entre estos materiales didácticos, el profesorado pudo conocer los elaborados por un grupo de docentes de Lisboa y Valencia (Claudino, 2016; Campo *et al.*, 2018) y que han servido de modelo para la formulación de actividades didácticas en los centros escolares en los que imparten docencia. En el diseño de estas actividades apareció de nuevo la barrera de la evaluación y del carácter interdisciplinar de los contenidos, aspectos que crean dudas en el profesorado, ya que les supone un conflicto entre sus principios de actuación y las rutinas asumidas previamente al ingreso en este proyecto (Cárdenas y Fonseca, 2020).

Otra de las consecuencias de esas carencias en la flexibilidad curricular es la que afecta al desarrollo de las salidas de campo y el trabajo de campo con el alumnado. Se trata de aspectos que ofrecen ciertas dificultades en su organización y posterior desarrollo, ya que se requiere la movilización de recursos personales y materiales. Esto concuerda con los obstáculos logísticos y de organización del profesorado señalados por Sousa *et al.* (2016) en su investigación sobre la representación docente de las salidas de campo. La legislación curricular y la misma planificación de una salida de campo empeoran otros elementos que no favorecen su desarrollo, como las carencias de recursos económicos y humanos, que terminan por trastocar el desarrollo y los objetivos de esta metodología activa de enseñanza, y pone de manifiesto el estudio de Sánchez (2021). Por tanto, se constata una evidente complejidad para que las salidas de campo se incardinan en las programaciones didácticas, aunque son de gran utilidad para incitar a que el alumnado reflexione sobre problemas sociales locales con trascendencia global.

La experiencia del profesorado en el proyecto Nós Propomos le ha ayudado a descubrir una serie de potencialidades del trabajo por proyectos y del APS, en particular. Los docentes han tomado conciencia de las

características sociales y profesionales que intervienen en el camino hacia la innovación escolar, adentrándose en algunos principios del modelo docente investigador (Pruzzo, 2014; Rincón y Rincón, 2000). Una parte de estas reflexiones ya se habían recopilado en publicaciones científicas del mismo profesorado participante en *Nós Propomos* a escala internacional (Clemente, 2020; Martínez y Campo, 2017; Rodríguez y Campo, 2018; Rodríguez y Claudino, 2018) con anterioridad al desarrollo de este estudio. Estos materiales curriculares ayudan al profesorado participante en este estudio a orientar la participación ciudadana del alumnado en el momento de diseñar las actividades, y coincide con lo que ha venido haciéndose en otros grupos de renovación pedagógica que han funcionado como proyectos curriculares (Ocampo y Valencia, 2019; Ramírez y Souto, 2017). De entre los elementos que forman los proyectos curriculares, la formación docente es un pilar para mejorar la innovación que se pretende impulsar mediante *Nós Propomos*.

Conclusiones

En este estudio se efectuó un análisis profundo de los elementos que intervienen en la formación del profesorado que desarrolla sus proyectos didácticos en el proyecto *Nós Propomos*. Esto no es un asunto frecuente respecto a las publicaciones científicas derivadas de este proyecto curricular, tan extendido a escala internacional. De modo similar, la información más abundante sobre el proyecto *Nós Propomos* estriba en mostrar los resultados de aprendizaje del alumnado, mientras que ha sido más difícil penetrar en el pensamiento docente que sigue trabajando con esta metodología didáctica.

La percepción a la que se alude en el título de la investigación se ha convertido en una representación social. El tamaño de la muestra y la coincidencia de resultados entre países, así como las similitudes en torno a la cosmovisión de las ciencias sociales y la enseñanza de problemas socioambientales respaldan esta afirmación. Pese a la abundante bibliografía científica acerca de enseñar ciencias sociales con base en problemas socialmente relevantes y otros postulados similares, este estudio demuestra que existen algunas barreras entre la didáctica de las ciencias sociales y ese enfoque problematizador, que deben tenerse en cuenta para proyectar estrategias didácticas relacionadas con la sostenibilidad y la nueva agenda educativa para los próximos años. No es suficiente que el profesorado reproduzca las temáticas o problemáticas que están en la agenda de las instituciones, si no es capaz de tomar conciencia de sus limitaciones en la formación docente y cuestionarse algunos comportamientos que forman parte de una representación que interfiere en su quehacer profesional.

Con todo lo expuesto anteriormente, se evidencia que la formación docente en el contexto del APS y Nós Propomos debe continuar según las orientaciones de los proyectos curriculares (Souto *et al.*, 2019). Esto es un asunto clave porque permite cuestionar la representación sobre las temáticas que el profesorado elige para diseñar sus proyectos didácticos, y se evita así la hegemonía de los problemas sociales urbanos frente a los de otros espacios geográficos de menor entidad, como se ha demostrado en Brasil (Bazzoli y Cardoso, 2019). Para lograr que se aúne la investigación académica con la innovación escolar se requiere que el profesorado universitario y el de educación secundaria puedan trabajar desde una óptica horizontal, como ya ha venido haciéndose en algunas regiones de Brasil y España que participan en Nós Propomos (Bazzoli *et al.*, 2017; Rodríguez y Campo, 2018). De esta forma, se garantizará el cumplimiento de promoción de la ciudadanía territorial que se ha defendido originalmente en Nós Propomos en Portugal (Rodríguez y Claudino, 2018; Claudino y Mendes, 2021) y se afianzará la fase de servicio del APS.

En síntesis, este estudio analizó algunos elementos relevantes de la formación docente en ciencias sociales según los efectos del proyecto Nós Propomos con repercusión en la enseñanza de problemas sociales. El profesorado de los tres países declaró su interés por esta metodología, pero se muestra relativamente reticente a cambiar sus hábitos de trabajo (formar equipos interdisciplinarios, reuniones con otros centros escolares, búsqueda de apoyo institucional...), sobre todo cuando se dan recomendaciones en los centros universitarios. En plena consonancia con Aramburuzabala (2013), sostenemos que estas barreras que apunta el profesorado son limitaciones propias del APS, que requieren del apoyo institucional y de las universidades como espacios de formación y de búsqueda de sinergias con los agentes locales que deben participar en la fase de servicio, para que esta metodología no se reduzca a un proceso más simple de voluntariado (Gezuraga, 2017).

Una de las limitaciones de esta investigación es la falta de comparación de estos resultados con los de profesorado de otros países participantes para obtener generalizaciones y analizar el aprendizaje del alumnado (revisión de trabajos, proyectos didácticos...), así como la mejora de la fase de servicio (implicando más directamente a las instituciones) para que se minimice la falta de vinculación entre la investigación y la innovación escolar (Curiel-Marín y Olmedo, 2019; Levstik y Tyson, 2008), con la intención de iniciar otro ciclo de formación y actuación docente más participativo. Esto debe hacerse con entrevistas y grupos de discusión en los que afloren explicaciones más detalladas de las fortalezas y las debilidades que encuentra el profesorado que forma parte de Nós Propomos y se compromete con la enseñanza de los problemas sociales, que cuenta con el apoyo del marco de la Agenda 2030.

Referencias

- Álvarez Castillo, J. L., Martínez Usarralde, M. J., González González, H. y Buenestado Fernández, M. (2017). Service-learnig in teacher training in Spanish universities. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 199-217. <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-02>
- Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-servicio: una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 5-11. <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/editorial.pdf>
- Balbir, R. (2016). *Geopolítica das cidades: velhos desafios, novos problemas*. Instituto de Pesquisa Económica Aplicada.
- Batlle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. PPC.
- Bazzoli, J. A. y Cardoso, A. (2019). Nós propomos: uma análise sob a ótica da gestão social. En S. Claudino, X. M. Souto, M. A. Rodríguez, J. Bazzolli, R. Lenilde, C. Gengnagel, L. Mendes y A. Silva (eds.), *Geografia, educação e cidadania* (pp. 346-360). ZOE/Centro de Estudos Geográficos, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa.
- Bazzoli, J. A., Costa, M. V. y Rocha, S. (2017). *Manual Nós Propomos*. Editora da Universidade Federal de Tocantins (EDUFT).
- Campo, B., Martínez, M. y Castellà, M. (2018). *Ens seguirem banyant en el Pou Clar? Unitat didàctica 1r ESO*. Nau Llibres.
- Cárdenas, D. M. y Fonseca, A. P. (2020). El profesor como constructor de conocimiento, una mirada que resignifica. *Educación y Ciudad*, 38, 35-46. <https://doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2313>
- Carrica, S. (2013). Aprendizaje y servicio: un buen medio de educación para el desarrollo. En L. Rubio, E. Prats y L. Gómez (eds.), *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad* (pp. 316-321). Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/46344>
- Castorina, J. A. (2017). Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza/aprendizaje de conocimientos sociales. *Psicología da Educação*, 44, 1-13. <http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20170001>
- Claudino, S. (2016). Projeto nós Propomos!: tentar mudar a educação geográfica em pequenos passos. En R. Sebastiá y E. M. Tonda (eds.), *La investigación e innovación en la enseñanza de la geografía* (pp. 661-667). Ediciones de la Universidad de Alicante.
- Claudino, S. y Mendes, L. (2021). Project "We Propose!" territorial citizenship and curricular innovation in Portuguese geographical education. *Didáctica Geográfica*, (22), 47-71. <https://doi.org/10.21138/DG.564>

- Claudino, S., Souto, X. M. y Araya, F. R. (2018). Los problemas socioambientales en geografía: una lectura iberoamericana. *Revista Lusófona de Educação*, 39(39), 55-73. <http://dx.doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle39.04>
- Claudino, S., Souto, X. M., Rodríguez M. A., Bazolli, J., Lenilde de Araújo, R., Gengnagel, C., Mendes, L. y Silva, A. (eds.) (2019). *Geografia, educação e cidadania*. zoe/Centro de Estudos Geográficos, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa.
- Clemente, F. (2020). A importância do Projeto *Nós Propomos* para uma cidadania participativa. *Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II*, 6(11), 17-26. <http://dx.doi.org/10.33025/grgcp2.v6i11.2461>
- Curiel-Marín, E. y Olmedo, E. M. (2019). Definiendo el área de didáctica de las ciencias sociales mediante entrevistas a los expertos españoles en el área: la importancia de la complementariedad metodológica en evaluación de la investigación y en ciencimetría. *Publicaciones*, 49(2), 255-271. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i2.11347>
- Davies, I., Ching, Li., Kiwan, D., Peck, C., Peterson, A., Sant, E. y Waghid, Y. (2018). *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-59733-5>
- Domingos, M. (2000). Habitus e representações sociais: questões para o estudo de identidades coletivas. En A. S. P. Moreira y D. C. Oliveira (eds.), *Estudos Interdisciplinares de Representação Social* (pp. 117-159). AB.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Estepa, J. y García Pérez, F. F. (2021). El modelo del profesor investigador en el aula del proyecto IRES. *ÍBER: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (100), 22-28.
- Evans, T. L. (2019). Competencies and pedagogies for sustainability education: A roadmap for sustainability studies program development in colleges and universities. *Sustainability*, 11(5526). <https://doi.org/10.3390/su11195526>
- Ferguson, T., Roofe, C. y Cook, L. D. (2021). Teacher's perspectives on sustainable development: The implications for education for sustainable development. *Environmental Education Research*, 27(9), 1343-1359. <https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1921113>
- García Pérez, F. F. y Porlán, R. (2017). Los principios didácticos y el modelo didáctico personal. En R. Porlán (ed.), *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 93-104). Morata.
- García Romero, D. y Lalueza, J. L. (2019). Procesos de aprendizaje e identidad en aprendizaje servicio universitario: una revisión teórica. *Educación XXI*, 22(2), 45-68. <https://doi.org/10.5944/educxx1.22716>
- García-Yepes, K. (2020). Papel del docente y de la escuela en el fortalecimiento de los Proyectos de Vida Alternativos (PVA). *Revista Colombiana de Educación*, 1(79). <https://doi.org/10.17227/rce.num79-7453>

- Gezuraga, M. (2017). El aprendizaje-servicio y su contribución a la función de extensión universitaria. *Desarrollo en la Universidad del País Vasco. REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 5-18. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.001>
- González, N. y Santisteban, A. (2020). Alfabetización crítica para interpretar problemas sociales. *ÍBER: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 99, 39-45.
- Granados, J. y Medir, R. (2021). *Enseñar y aprender geografía para un mundo sostenible*. Octaedro.
- Guérin, L. J. F., Ploeg, P. A. y Sins, P. H. M. (2013). Citizenship education: The feasibility of a participative approach. *Educational Research*, 55(4), 427-440. <https://doi.org/10.1080/00131881.2013.844945>
- Hillyard, S. y Bagley, C. (2015). Community strikes back? Belonging and exclusion in rural English villages in networked times. *International Journal of Inclusive Education*, 19(7), 748-758. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2014.964569>
- Levstik, L. y Tyson, C. (2008). *Handbook of Research in Social Studies Education*. Routledge.
- Lobato, A. (2013). Representaciones sociales y didáctica: construcción teórica de un espacio común. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 277-295. <https://doi.org/10.11144/javeriana.m5-11.rsdc>
- López, J. I. (2000). Al otro lado de la academia: el conocimiento empírico del profesorado. *Revista de Educación*, 321, 245-268. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2000/re321/re321-15.html>
- López-Fernández, I. y Benítez-Porres, J. (2018). El aprendizaje servicio en la universidad: una experiencia en el marco de una asignatura del Grado en Educación Primaria. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 16(2), 195-210. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.9127>
- Martínez-Odriá, A. (2007). *Service-learning* o aprendizaje-servicio. La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la Ciudadanía. *Bordón*, 59(4), 627-640. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/36336>
- Martínez, M. y Campo, B. (2017). Saber geografía mediante un problema escolar: ¿nos seguiremos bañando en el Pou Clar? En D. García-Monteagudo, S. Ramírez y X. M. Souto (eds.), *Las buenas praxis escolares: investigar desde la práctica del aula* (pp. 141-152). Nau Llibres.
- Martínez, F. y Mercado, A. (2015). Estudios sobre prácticas de evaluación en el aula: revisión de la literatura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 17-32. <http://redie.uabc.mx/vol17no1/contenido-mtnzrizo-mercado.html>

- Mesa, M. (2019). La educación para la ciudadanía global y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una agenda para la transformación social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/10977>
- Miralles, P. y Molina, S. (2008). Docencia, innovación e investigación. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos títulos de posgrado de la Universidad de Murcia. En R. M. Ávila, M. Alcázar y M. C. Díez (eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado* (pp. 191-205). Universidad de Jaén.
- Moscovici, S. (2019). Trois présupposés sur les représentations sociales. En N. Kalampalikis (ed.), *Psychologie des représentations sociales* (pp. 9-16). Editions des Archives contemporaines.
- Ocampo, L. y Valencia, S. (2019). Los problemas sociales relevantes: enfoque interdisciplinar para la enseñanza integrada de las ciencias sociales. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 60-75. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.60>
- Öhrn, E. y Beach, D. (2019). *Young people's life and schooling in rural areas*. Tufnell.
- Ortega-Sánchez, D. y Jiménez-, A. (2019). Project-based learning through information and communications technology and the curricular inclusion of social problems relevant to the initial training of infant school teachers. *Sustainability*, 11(22), 6370. <https://doi.org/10.3390/su11226370>
- Ortega-Sánchez, D. y Olmos, R. (2018). Los problemas sociales relevantes o las cuestiones socialmente vivas en la enseñanza de las ciencias sociales. En M. A. Jara y A. Santisteban (coords.), *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp. 203-2014). Universidad Nacional del Comahue - Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ortega-Sánchez, D. y Pagès, J. (2017). Las representaciones sociales de los problemas contemporáneos en estudiantes de magisterio de Educación Primaria. *Investigación en la Escuela*, 93, 1-15. <https://hdl.handle.net/11441/71885>
- Ortega-Sánchez, D., Alonso, A. y Corbí, M. (2020). Socio-environmental problematic, end-purposes, and strategies relating to Education for Sustainable Development (ESD) through the perspectives of Spanish Secondary Education trainee teachers. *Sustainability*, 12(14), 5551. <https://doi.org/10.3390/su12145551>
- O'Siochru, C., Norton, L., Pilkington, R., Parr, E., Anderson, B. y Maslen, J. (2021). Active learning: How can you contribute to a collaborative action pedagogical research process? *Educational Action Research*, 29(2), 191-205. <https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1850495>

- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35, 227-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 5-22. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.5>
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2011). *Les Qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Bellaterra. https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2011/197111/quesocvivenciesoc_a2011.pdf
- Palacios, N. y Herrera, J. D. (2013). Subjetividad, socialización política y derechos en la escuela. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 411-437. <https://doi.org/10.11144/javeriana.m5-11.sspd>
- Palma, A. (2019). Caballos de Troya en la formación inicial del profesorado de ciencias sociales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94, 145-162. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i2.73034>
- Prentice, M. y Robinson, G. (2010). *Improving student learning outcomes with service learning*. American Association of Community Colleges. <http://www.aacc.nche.edu/>
- Pruzzo, V. (2014). La enseñanza entre la praxis y la poiesis. Aportes a la didáctica general. *Revista Pilquen*, xvi(11), 1-13. <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/2103>
- Ramírez, S. y Souto, X. M. (2017). GEA-CLIO. La praxis escolar para mejorar la autonomía ciudadana. En D. García-Monteagudo, S. Ramírez y X. M. Souto (eds.), *Las buenas praxis escolares: investigar desde la práctica de aula* (pp. 153-177). Nau Llibres.
- Rincón, D. y Rincón, B. (2000). Revisión, planificación y aplicación de mejoras. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 39, 51-73. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/31247>
- Ríos, D. y Herrera, D. (2017). Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 1073-1086. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201706164230>
- Rodríguez, M. A. y Campo, B. (2018). Soluciones escolares a los problemas ciudadanos. La experiencia de "Nos Propomos". *IBER: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 93, 22-28.
- Rodríguez, M. A. y Claudino, S. (2018). ¡Nosotros proponemos! *Ciudadanía, sostenibilidad e innovación geográfica ante los desafíos educativos de la sociedad*. Graó.
- Rodríguez, M. R. (2014). El aprendizaje-servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 1, 95-113. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41157
- Roz, C. C. y Pascual, I. (2021). Beneficios de la investigación-acción en un programa de formación docente. *REICE: Revista Iberoamericana*

- sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 19(2), 73-88. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.005>
- Sánchez, E. (2009). La práctica reflexiva, una pedagogía para formar profesionales. *Revista Temas*, 3, 61-86. <https://doi.org/10.15332/rt.v0i3.784>
- Sánchez, J. (2021). La cohesión salida de campo y geografía como recurso educativo. *GeoGraphos: Revista Digital para Estudiantes de Geografía y Ciencias Sociales*, 12(132), 1-37. <https://doi.org/10.14198/GEOGRA2021.12.132>
- Santidrián, V. M. y López-Facal, R. (2011). Los “conflictos socialmente candentes” en el aula. *ÍBER: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 8-20.
- Santisteban, A. y González-Monfort, N. (2019). Education for citizenship and identities. En J. A. Pineda-Alfonso, N. de Alba-Fernández y E. Navarro-Medina (eds.), *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity* (pp. 551-567). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7110-0>
- Sanz, R., Serrano, A. y González, A. (2020). PISA: el precio pedagógico de una evaluación internacional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(e22), 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e22.2673>
- Saraiva, J. (2007). *Habitus docente e representação social do “ensinar geografia” na Educação Básica de Teresina-Piauí* [Tesis de posgrado]. Programa Posgraduação em Educação. Universidade Federal Río Grande do Norte.
- Simmons, M., McDermott, M., Eaton, S. E., Brown, B. y Jacobsen, M. (2021). Reflection as pedagogy in action research. *Educational Action Research*, 29(2), 245-258. <https://doi.org/10.1080/09650792.2021.1886960>
- Sousa, S. A., García, D. y Souto, X. M. (2016). Educación geográfica y las salidas de campo como estrategia didáctica: un estudio comparativo desde el Geoforo Iberoamericano. *Biblio3W: Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, XXI(1155), 1-22. <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-1155.pdf>
- Souto, X. M., Moreno, N. y Lastoria, A. (2012). La formación ciudadana en las sociedades tecnocráticas: una perspectiva crítica desde el Geoforo Iberoamericano de Educación. *Investigación en la Escuela*, 76, 65-76. <https://core.ac.uk/download/pdf/41577558.pdf>
- Souto, X. M., Palacios, N. y Rodríguez, L. A. (2019). Un congreso para imitar. Cuando el compromiso y la coherencia convergen. *Biblio3W, Revista Bibliográfica y de Ciencias Sociales*, XXIV(1279), 1-25. <https://doi.org/10.1344/b3w.0.2019.28493>
- Tapiero, E. (2015). Obstáculo epistemológico sistémico del sistema colombiano de formación de educadores. *Revista Colombiana de Educación*, 1(68), 267-291. <https://doi.org/10.17227/01203916.68rce267.291>

- Thénard-Duvier, F. (2008). *L'enseignement des questions socialement vives en histoire e géographie*. ADAPT.
- Tonge, J., Mycock, A. y Jeffery, B. (2012). Does citizenship education make young people betterengaged citizens? *Political Studies*, 60(3), 578-602. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.2011.00931.x>
- Uribe, P. A. (2018). Percepción de los estudiantes de educación inicial frente al desarrollo de experiencias formativas en modalidad A+S. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 110-122. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1826>
- Walkington, H., Dyer, S., Solem, M., Haigh, M. y Waddington, S. (2018). A capabilities approach to higher education: Geocapabilities and implications for geography curricula. *Journal of Geography in Higher Education*, 42(1), 7-24. <https://doi.org/10.1080/03098265.2017.1379060>
- Wei, C. A., Brown, M. y Wagner, M. (2018). Pursuing the promise of case studies for sustainability and environmental education: Converging initiatives. *Case Studies in the Environment*, 2(1), 1-8. <https://doi.org/10.1525/cse.2018.001065>
- Wei, C. A., Deaton, M., Shume, T., Berardo, R. y Burnside, W. (2020). A framework for teaching socio-environmental problem-solving. *Journal of Environmental Studies and Sciences*, (10), 467-477. <https://doi.org/10.1007/s13412-020-00603>

Anexo I. Datos de frecuencia de probabilidad normal de la enseñanza de problemas sociales

Eje X	CA	DESEM	CC	DESPO	IT	DEO
	FPM	FPM	FPM	FPM	FPM	FPM
-59,35	4,146E-10	7,659E-23	6,1682E-18	6,48516E-06	5,52711E-09	8,42262E-10
-55,98	1,877E-09	4,425E-21	1,50114E-16	1,22957E-05	1,84237E-08	3,3529E-09
-52,61	7,961E-09	2,137E-19	3,15731E-15	2,26992E-05	5,84703E-08	1,26032E-08
-49,24	3,161E-08	8,626E-18	5,7392E-14	4,08028E-05	1,76675E-07	4,47327E-08
-45,87	1,175E-07	2,91E-16	9,01616E-13	7,14157E-05	5,08274E-07	1,49919E-07
-42,50	4,091E-07	8,206E-15	1,22413E-11	0,000121708	1,3922E-06	4,7443E-07
-39,13	1,333E-06	1,934E-13	1,43639E-10	0,000201963	3,63066E-06	1,41767E-06
-35,76	4,07E-06	3,81E-12	1,45663E-09	0,000326322	9,01472E-06	4,00003E-06
-32,39	1,163E-05	6,273E-11	1,27663E-08	0,000513386	2,13108E-05	1,06571E-05
-29,02	3,112E-05	8,633E-10	9,66979E-08	0,000786441	4,79655E-05	2,68101E-05
-25,65	7,799E-05	9,93E-09	6,33002E-07	0,001173036	0,000102787	6,36859E-05
-22,28	0,000183	9,547E-08	3,5812E-06	0,001703651	0,000209716	0,000142848
-18,92	0,000402	7,672E-07	1,75101E-05	0,002409202	0,000407384	0,000302547
-15,55	0,0008269	5,153E-06	7,39922E-05	0,003317337	0,000753458	0,000605057
-12,18	0,0015927	2,893E-05	0,000270221	0,00444764	0,001326767	0,001142577
-8,81	0,0028726	0,0001357	0,000852881	0,005806217	0,002224396	0,002037327
-5,44	0,0048513	0,0005322	0,00232645	0,007380411	0,003550674	0,003430218
-2,07	0,0076713	0,0017446	0,00548448	0,00913464	0,005396237	0,005453414
1,30	0,0113586	0,0047798	0,011174123	0,011008445	0,007808229	0,008186554
4,67	0,0157479	0,0109455	0,019675587	0,012917669	0,010757106	0,011604318
8,04	0,0204439	0,0209493	0,029941821	0,014759307	0,014109765	0,015531877
11,41	0,0248509	0,0335135	0,039379028	0,016419934	0,017620795	0,01962972
14,78	0,0282855	0,0448108	0,044759789	0,01778691	0,020951378	0,023425567
18,15	0,0301457	0,0500795	0,043969076	0,018760881	0,023718166	0,026396842
21,52	0,0300835	0,0467791	0,037328703	0,019267688	0,02556413	0,028086632
24,88	0,0281108	0,0365223	0,027388909	0,019267688	0,026233867	0,028218453
28,25	0,0245957	0,023833	0,017367721	0,018760881	0,025631557	0,026770259
31,62	0,0201505	0,0129991	0,009518033	0,01778691	0,023843449	0,023980475
34,99	0,015458	0,005926	0,004508041	0,016419934	0,0211176	0,020283778
38,36	0,0111035	0,002258	0,00184529	0,014759307	0,017807437	0,016200401
41,73	0,0074681	0,0007191	0,000652797	0,012917669	0,014296828	0,012217673
45,10	0,0047033	0,0001914	0,000199585	0,011008445	0,01092847	0,008700357
48,47	0,0027735	4,259E-05	5,27367E-05	0,00913464	0,007953539	0,005850211
51,84	0,0015315	7,92E-06	1,2043E-05	0,007380411	0,005511158	0,003714427
55,21	0,0007918	1,231E-06	2,3768E-06	0,005806217	0,003635856	0,002226885

	CA	DESEM	CC	DESPO	IT	DEO
Eje X	FPM	FPM	FPM	FPM	FPM	FPM
58,58	0,0003833	1,599E-07	4,05404E-07	0,00444764	0,002283768	0,001260636
61,95	0,0001738	1,736E-08	5,97611E-08	0,003317337	0,001365773	0,000673857
65,32	7,376E-05	1,576E-09	7,61352E-09	0,002409202	0,000777654	0,000340119
68,68	2,931E-05	1,195E-10	8,38279E-10	0,001703651	0,000421576	0,000162099
72,05	1,091E-05	7,579E-12	7,97679E-11	0,001173036	0,000217594	7,29484E-05
75,42	3,802E-06	4,017E-13	6,56E-12	0,000786441	0,00010693	3,09983E-05
78,79	1,24E-06	1,779E-14	4,66247E-13	0,000513386	5,00302E-05	1,24378E-05
82,16	3,79E-07	6,586E-16	2,86394E-14	0,000326322	2,22868E-05	4,71234E-06
85,53	1,084E-07	2,038E-17	1,52037E-15	0,000201963	9,45244E-06	1,68584E-06
88,90	2,904E-08	5,271E-19	6,97541E-17	0,000121708	3,817E-06	5,69482E-07
92,27	7,284E-09	1,139E-20	2,76584E-18	7,14157E-05	1,46751E-06	1,81648E-07
95,64	1,711E-09	2,059E-22	9,47808E-20	4,08028E-05	5,37182E-07	5,471E-08
99,01	3,762E-10	3,109E-24	2,80705E-21	2,26992E-05	1,87216E-07	1,55593E-08
102,38	7,747E-11	3,924E-26	7,18482E-23	1,22957E-05	6,21222E-08	4,17827E-09
105,75	1,494E-11	4,14E-28	1,58934E-24	6,48516E-06	1,9626E-08	1,05947E-09