

LA INVESTIGACIÓN DE LOS PROBLEMAS EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LAS DISCIPLINAS SOCIALES EN CONTEXTOS ESCOLARES. LA CONSTRUCCIÓN DE UN COLECTIVO DE DOCENTES E INVESTIGADORES EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

Carmen R. García Ruiz. Universidad de Málaga

Ivo Mattozzi. Presidente de “Clio '92. Associazione di insegnanti e ricercatori in didattica della storia”

La Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS): una historia realizada, una historia para reconstruir y dar a conocer.

La AUPDCS ha sido un agente de la historia y ha dejado muchos restos de la historia que ella misma ha realizado. Entre ellos están los boletines, las actas de los simposios, los documentos que dan muestra de su organización y de la publicación de dichas actas, los documentos que contienen sus opiniones y sus posturas acerca de los problemas de la enseñanza de las Ciencias Sociales, su página web que generosamente pone ahora a disposición de los usuarios las actas de los simposios, etc. Sobre todo, los restos se encuentran en la memoria de centenares de estudiosos y de jóvenes investigadores que han asistido a los simposios. La historia realizada por la AUPDCS se ha entrelazado con la historia de la sociedad española, con la historia de la escuela en España y con la historia de la universidad y de la formación del profesorado de Ciencias Sociales. Como resultado de esta historia se han producido cambios importantes en la Didáctica de las Ciencias Sociales y en los procesos de formación del profesorado de Educación Primaria y universitaria. La AUPDCS ha llevado a cabo una actividad de organización de investigadores y docentes universitarios, ha impulsado la investigación sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales y ha ofrecido a muchos investigadores marcos de referencia, inspiración, tribunas, posibilidades de publicación, etc.

Pasados 25 años, es el momento de contar la historia de esta historia y de hacer balance de los cambios. Nosotros sólo podemos poner los cimientos, pero serán otros quienes deberán llevar a cabo la tarea de leer los cientos de textos, estudios y documentos y de afrontar las cuestiones que éstos plantean para así delinear el desarrollo y la articulación de las ideas generadas gracias a la AUPDCS sobre una gama muy amplia de problemas en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Basta con leer los

títulos de los simposios para generar algo así como un diagrama de la mente colectiva ha sido la AUPDCS.

En nuestra opinión, es posible identificar una lógica en la secuencia de los temas recogidos en las actas de los simposios y es posible considerarla como el eje constitutivo de los ciclos en espiral de las investigaciones:

1. *Formación del profesorado → Los valores → Un currículum de Ciencias Sociales*

Con razón, la formación del profesorado ha estado al centro de los primeros simposios. En primer lugar, en la fase en la que se establecieron los primeros cursos de Didáctica de las Ciencias Sociales, era necesario comprender cuáles eran los procesos más eficaces en dicha formación; después, a estos primeros simposios, le siguió un encuentro sobre los valores, un tema que se ha convertido en un hilo conductor de la investigación impulsada por la AUPDCS; Y, por último, la consideración del currículum como campo de aplicación de las competencias de los profesores y de la educación en valores ha acompañado las leyes que han regulado los planes de estudios en la educación española.

2. *Identidades y territorios → Nuevos horizontes en la formación del profesorado*

Los valores y el currículum son especificados y se articulan en la investigación sobre la identidad y precisamente tras la reflexión sobre el tema de los valores y del currículum se abren nuevos horizontes en la formación del profesorado.

3. *El patrimonio y Didáctica de las Ciencias Sociales → Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas → en una Sociedad Multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo*

Los valores inspiran nuevas reflexiones sobre la formación de la ciudadanía y lo hacen en relación con el patrimonio, con los recursos digitales y, posteriormente, con los problemas planteados por la intensificación de la multiculturalidad en las sociedades europeas.

4. *Formar para investigar, investigar para formar → La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado → Metodología de investigación → La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales.*

Más adelante, se inicia un nuevo ciclo de simposios pensados para poner en relación lo ya adquirido sobre la formación y la didáctica con los métodos de investigación psicopedagógica y didáctica. Además, se presentan también nuevos temas como la educación para la ciudadanía europea o la evaluación del aprendizaje.

5. Educar para la participación ciudadana →Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social.

Los últimos dos simposios vuelven a impulsar la investigación sobre la formación de la ciudadanía poniendo el acento en dos aspectos cruciales: la participación activa en la vida social y democrática y el uso didáctico de los medios de comunicación con el fin de formar el pensamiento crítico como bagaje necesario para el ciudadano participativo.

Además, en los simposios siempre se ha estado presente la atención a las propuestas de investigadores de otros países y regiones como América Latina, el mundo anglosajón, Francia, Portugal, Italia, etc. Dicha atención se ha manifestado no sólo invitando a investigadores extranjeros para que comunicasen directamente sus propuestas sino también mediante la consideración y el estudio de la literatura extranjera disponible.

1. El caleidoscopio de la investigación.

En los títulos de los simposios también es posible leer los hilos conductores que componen una especie de madeja que es desliada con paciencia y regularidad por la comunidad de investigadores que anima los encuentros divulgando sus investigaciones sobre los problemas actuales de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Pero además, cada simposio se presenta como un caleidoscopio capaz de refractar con sus innumerables espejos todos los aspectos de la investigación sobre Didáctica de las Ciencias Sociales. Así, los temas están relacionados entre sí, se entrelazan y forman capas subyacentes incluso cuando el programa temático pone en primer plano sólo uno o dos temas en particular.

En esta ocasión, vamos a explorar sólo algunos de estos temas tratando de observar cómo la AUPDCS ha impulsado el desarrollo de esas refracciones y conexiones temáticas en sus simposios. Razones evidentes de espacio y tiempo (como, por ejemplo, la imposibilidad de leer miles de páginas) nos han llevado a aprovechar las lúcidas introducciones en las actas y a considerar sólo algunas ponencias y comunicaciones como casos de estudio. En primer lugar, vamos a tratar sólo tres de los muchos temas presentes en las actas: la educación para la ciudadanía activa, la formación del pensamiento crítico y la narrativa. Después, trataremos las investigaciones sobre los instrumentos disponibles en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

En primer lugar, la ciudadanía: de 1998 a 2012.

¿Por qué empezar por la ciudadanía? Porque el concepto de ciudadanía y la elaboración didáctica para llevar a cabo la educación para la ciudadanía han centrado cuatro de los simposios pero, sobre todo, porque este concepto, conforme iba siendo articulado, se ha convertido en el principal núcleo de inspiración de las investigaciones. Así, la educación para la ciudadanía ha sido identificada como el objetivo último de la Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Historia y de la Geografía y ha sido considerada como fundamental en el currículo de los estudios sociales. De hecho, el resto de ámbitos de estudio (la formación del pensamiento crítico, el desarrollo del currículo, la formación del profesorado, la metodología de la investigación) dependen en cierta medida de la educación para la ciudadanía y, es más, convergen en ella.

En 1998, el simposio estuvo dedicado a la educación para la ciudadanía desde un enfoque elaborado a través de la reflexión sobre los valores. En la introducción de las actas, Joan Pagés (1998) reivindica el mérito de la AUPDCS a la hora de plantear «uno de los problemas sociales más serios a los que debe dar respuesta la educación y, en concreto, la enseñanza de las Ciencias Sociales, de la Geografía y de la Historia», y exalta la sintonía del simposio convocado sobre este tema con una decena de revistas en inglés, francés y español, que entre 1994 y 1997 habían «dedicado interesantes reflexiones y aportaciones a la educación en valores, a la formación democrática, a la educación cívica o a la formación de la ciudadanía desde la enseñanza de las Ciencias Sociales, de la Geografía y de la Historia», y también con las denuncias en los periódicos sobre la penetración del racismo en la juventud española.

La urgencia y la relevancia son conectadas «a la supuesta pérdida de valores en la juventud» y a la reforma curricular española que incluye los valores entre los contenidos curriculares y atribuye su gestión a la transversalidad. El simposio tenía la tarea de reivindicar para la enseñanza de las Ciencias Sociales la máxima responsabilidad y eficacia en la educación en valores.

«La enseñanza de las Ciencias Sociales, de la Geografía y de la Historia tal como está concebida suele tener poco impacto, aunque lo tiene, en la formación de la visión del mundo y en la práctica social del alumnado tal como han demostrado distintas investigaciones (véase, por ejemplo, Evans, 1990 y 1993).» [...] «¿Podrá algún día la enseñanza de las Ciencias Sociales, de la Geografía y de la Historia hacer descubrir a nuestro alumnado las falacias y las medias verdades que se ocultan detrás de informaciones y conocimientos que se presentan como verdades

objetivas? ¿Podremos quiénes nos ocupamos de la enseñanza de las Ciencias Sociales, de la Geografía y de la Historia preocupamos más de los problemas reales de la ciudadanía o seguiremos dejándola perpleja ante debates tan poco cercanos a sus intereses y a sus inquietudes como los que acabamos de vivir con el debate de las Humanidades?» (Pagès, 1998, pp. 8-9).

El análisis de Pagés termina denunciando la contradicción entre la exigencia de una **formación ciudadana** y la falta de democratización del sistema educativo y, más en concreto, de la democratización de las escuelas.

«...la democracia [...] es mucho más que un sistema político e institucional, es un sistema de vida, una manera de organizar la convivencia y de tomar decisiones sociales basadas en los principios de la equidad, la igualdad, el diálogo, la tolerancia, la solidaridad y la diversidad». Su conclusión es que los valores deben convertirse en «el eje vertebrador de nuestros saberes y de nuestras enseñanzas» y que la condición imprescindible para ello es convertir la escuela en un lugar en el que profesores y alumnos puedan experimentar y practicar la vida democrática, según las propuestas de Apple y Beane (1997).

En las ponencias, en las comunicaciones y en las experiencias expuestas en el simposio las palabras claves son igualdad y desigualdad, género, sexismo, educación intercultural, etc., aunque sólo una de las experiencias hace evidente el concepto de participación en una sociedad democrática (Santisteban y Pagès, 1998). Los autores argumentan que existen dos principios cardinales en la formación realizada por la enseñanza de las Ciencias Sociales:

1. La base del aprendizaje de la participación democrática ha de ser la formación para intervenir en la vida pública en todos sus ámbitos.
2. «... la función educativa de la escuela requiere una comunidad de vida, de participación democrática, de búsqueda intelectual, de diálogo y aprendizaje compartido, de discusión abierta sobre la bondad y sentido antropológico de los influjos inevitables del proceso de socialización» (Pérez Gómez, 1997).

El concepto de participación se convierte así en un principio cardinal para fundar la educación para la ciudadanía y para orientar la enseñanza de las Ciencias Sociales 14 años después en el simposio celebrado en Sevilla en 2012.

2012: la participación en el centro de la educación para la ciudadanía.

El simposio número XXIII en 2012 también estuvo dedicado por entero a la educación para la ciudadanía, igual que en 1998. Sin embargo, en esta ocasión las palabras claves son diferentes: el concepto de participación es el núcleo generador de las investigaciones, de las ideas y de las experiencias expuestas en las 115 comunicaciones. El simposio se presentaba como la culminación y el momento de balance de un proceso de crecimiento en la investigación sobre la educación para la ciudadanía. La introducción a las actas evidencia lucidamente este aspecto:

«Los contenidos de esta obra se organizan en torno a un tema central de la Didáctica de las Ciencias Sociales: *la educación para la participación ciudadana*. [...] Desde la enseñanza de las ciencias sociales la formación para la participación democrática debe ser su finalidad última y más importante, pues supone la culminación de un proceso de formación del pensamiento social en el alumnado y de inserción en los diversos contextos sociales.

En este sentido debe interpretarse, en último término, la relevancia de la competencia social y ciudadana en relación con todas las áreas del currículum, y en especial en relación con la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. No cabe duda de que ser competentes para la convivencia en la sociedad o para formar parte de la ciudadanía, en definitiva ser ciudadano o ciudadana y ejercer como tal con responsabilidad y compromiso, requiere conocimientos sobre el pasado y el presente de la sociedad así como capacidades para pensar soluciones o alternativas a los problemas sociales, pero también requiere participar, aplicar de alguna manera los conocimientos sociales a la realidad social, política o cultural.

Debe ser un aprendizaje y, por tanto, una enseñanza que promueva el camino que va desde la reflexión a la acción, desde la valoración de las situaciones a la toma de decisiones y la comprensión de las consecuencias».

Y reitera su convicción de que la enseñanza de las Ciencias Sociales aporta perspectivas imprescindibles para el aprendizaje de la participación ciudadana. Pero ¿en qué condiciones? O ¿cómo deben ser enseñadas las Ciencias Sociales para que produzcan los efectos formativos indicados?

La enseñanza puede mantener las promesas de formar ciudadanos activos y dispuestos a la participación democrática si es capaz de hacer que aprendan

conocimientos útiles para la comprensión del mundo actual con el fin tomar decisiones fundadas y si se lleva a cabo en las condiciones oportunas que permitan ejercitar la participación democrática ya en la escuela.

Los recursos didácticos de las Ciencias Sociales que favorecen la formación del ciudadano activo y dispuesto a la participación en la vida social y política son reconocidos por las ponencias y comunicaciones recogidas en la sección *Investigaciones y experiencias innovadoras sobre la enseñanza de la participación ciudadana*. Mientras que las actividades formativas apropiadas para adaptar las competencias profesionales de los profesores a la tarea de educar a los alumnos para la participación democrática son presentadas en las ponencias y en las comunicaciones que hacen referencia a la *Formación del profesorado para la enseñanza de la participación ciudadana*.

Por lo tanto, en el simposio de Sevilla en 2012, se llevó a escena el ciclo completo de las investigaciones: a) el análisis de los problemas sociales y ambientales que exigen respuestas creativas, críticas y comprometidas por parte de los ciudadanos activos; b) la propuesta de teorías y experiencias sobre la decisiva aportación de la enseñanza de las Ciencias Sociales; c) la formación de los docentes dotados de competencias profesionales para incluir los problemas cruciales del mundo actual en las actividades para la educación de la participación ciudadana.

Las etapas de la investigación.

La aceptación de la idea de ciudadanía activa, crítica y participativa como fin último de la enseñanza de las Ciencias Sociales ha sido preparada por los simposios precedentes al de Sevilla 2012. Estos han ido articulando los temas que en el simposio de 1998 sobre los valores estaban presentes sólo de forma colectiva sin que fuera posible profundizar en ellos. Los distintos enfoques de los simposios celebrados a 3 o 4 años de distancia entre sí demuestran la atención persistente hacia este tema y la voluntad de orientar la investigación hacia los problemas de la convivencia civil que las circunstancias socioeconómicas y tecnológicas han hecho cada vez más graves. La cuestión de la identidad en un mundo globalizado (2001), la ciudadanía en el mundo digital (2004), la multiculturalidad en el mundo mediterráneo (2005), la ciudadanía europea (2009) son las etapas de un proyecto de investigación que se ha ido enriqueciendo con aportaciones cada vez más numerosas. La gama temática de la ciudadanía ha sido explorada progresivamente hasta culminar en el tema que reúne y

exalta todas las articulaciones temáticas alrededor de la misma: el tema de la participación.

Entre los simposios clave que han marcado las distintas etapas de un proyecto investigador y creativo a largo plazo, nos limitamos a recordar el celebrado en Bolonia en 2009 que se caracterizó por afrontar el tema, cada vez más urgente, de la educación para la ciudadanía europea. Las vicisitudes de la crisis económica europea han hecho que las instituciones políticas y económicas en Europa sean todavía menos prometedoras y atractivas de cuanto lo eran en la fase de buena salud de la economía y hacen necesario todavía más que la Europa de los pueblos sea percibida y concebida como una gran comunidad multicultural que comparte una civilización formada a lo largo de miles de años gracias a los movimientos demográficos, a las interacciones culturales, a los intercambios económicos y a la mezcla étnica. Por consiguiente, de lo que se trata es de elaborar una visión que haga superar la idea de que la comunidad europea coincide con las instituciones burocráticas y con la comisión que las gobierna, lo que implica representarse a sí mismos como ciudadanos que pueden tomar parte en la vida política y cultural de cada comunidad local y nacional para condicionar e influir en la historia que se va construyendo en Europa. En resumen, la Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Historia y de la Geografía carga con la responsabilidad de proporcionar respuestas constructivas a la pregunta “¿Cómo promover el ejercicio de la ciudadanía activa en la comunidad local y nacional con la participación en la construcción de la comunidad europea de los pueblos y de las personas?”

El ciudadano capaz de participar activamente en la vida democrática debe ejercitar un pensamiento crítico que se expresa en la comunicación social. Por ello, se produce una fecundación recíproca entre la formación y el desarrollo del pensamiento crítico y la formación y el desarrollo de las habilidades para comprender y criticar textos e imágenes de cualquier medio de comunicación y para comunicar a través de la elaboración oral y escrita de textos. ¿De qué forma están presentes en los simposios las propuestas de actividades formativas dirigidas a activar, desarrollar y consolidar las competencias que manifiestan el pensamiento crítico?

Pensamiento crítico y narrativas.

Para responder a esta pregunta creo que es conveniente analizar en primer lugar las ponencias y comunicaciones del simposio número XXIV celebrado en Guadalajara en 2013, ya que su programa hace explícita la relación entre el uso didáctico de los

medios de comunicación y la formación del pensamiento crítico convirtiendo el simposio en un cauce en el que confluyen todos los flujos de ideas y de investigaciones de los simposios anteriores. De hecho, las propuestas de actividades o los informes de las actividades ya realizadas en el aula hacen referencia a todos los medios de comunicación impresos y digitales, resaltan temas relevantes y socialmente vivos e incluyen actividades de adquisición de la información, de su descomposición crítica, de comparación entre versiones opuestas y actividades que ejercitan las habilidades de descripción, narración y argumentación.

Por lo tanto, las investigaciones presentadas en las ponencias y comunicaciones examinan los problemas de la didáctica del pensamiento crítico, de la didáctica de los medios de comunicación y de los recursos digitales, de la Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Historia y de la Geografía, de la didáctica del patrimonio y de la didáctica de la lectura y de la escritura. La mayor parte de las investigaciones hacen referencia a la Educación Secundaria y al Bachillerato y tratan la construcción del conocimiento histórico, especialmente de la historia contemporánea. ¿Cuáles son los estándares de los procedimientos de investigación, los resultados y los problemas que ponen de manifiesto?

En todas las investigaciones hay una exaltación de los medios de comunicación como recursos dotados de una gran potencialidad para animar las actividades didácticas, para promover el aprendizaje activo y crítico de conocimientos, para consolidar las competencias cognitivas y para formar a un ciudadano activo. Sin duda, su incorporación en los procesos de enseñanza y aprendizaje obstaculiza la didáctica transmisiva y fuerza a los profesores a diseñar procesos de laboratorio y de *cooperative learning* y a asumir la responsabilidad de orientar y guiar el proceso de aprendizaje. En las ponencias y en las comunicaciones se manifiesta una confianza predispuesta a que los medios de comunicación sean por sí mismos capaces de hacer que los alumnos se interesen más a los conocimientos propuestos y estén más dispuestos a involucrarse en el proceso de aprendizaje. En realidad, sólo la mediación didáctica permite realizar las potencialidades que están implícitas en cualquier tipo de recurso. Por lo tanto, es en la cadena de actividades que componen el proceso de enseñanza y aprendizaje en donde debemos poner atención para saber si la incorporación de los medios de comunicación en el aula mantiene sus promesas.

Desde este punto de vista, las experiencias todavía en proyecto o ya realizadas revelan la atención prestada a la hora de proponer conocimientos significativos y

actividades estimulantes y también el cuidado en la preparación de materiales de apoyo para las actividades. Sin embargo, se observan algunas carencias durante el proceso. Tomemos algunos ejemplos de actividades y veamos cómo podemos sintetizarlas en un esquema que represente como han sido diseñadas o efectivamente llevadas a cabo.

1. Se propone a los alumnos reconstruir un proceso de la historia contemporánea usando la hemeroteca digital como archivo con el fin de producir la información necesaria para la construcción del conocimiento (Albert Tarragona, 2013). Se preparan adecuadamente las actividades de introducción y de base, se organiza el trabajo de los grupos colaborativos, se elabora un índice del texto a producir y se proporciona la guía para la lectura y la clasificación de los artículos de los periódicos. Hasta aquí ningún problema. Sin embargo, no se da relevancia a la crítica de las fuentes y de la información y no se concibe que puedan producirse dificultades a la hora de organizar la información seleccionada y los elementos interpretativos en un texto coherente y lógico. La gran ausente es la atención a las operaciones cognitivas que son indispensables para llevar a cabo la crítica de la información, para desarrollar la información mediante procesos inferenciales, para atribuirle significado y para construir la información desde el punto de vista temático, temporal y espacial. Si no se construyen las condiciones adecuadas para ejercitar las operaciones cognitivas de forma consciente no es posible generar el pensamiento crítico y la capacidad de escribir la historia.

También la relación entre los estudiantes y los medios de comunicación, al igual que la relación con cualquier otro recurso, requiere la invención y el diseño de una mediación didáctica que esté basada en la epistemología y en la metodología de las disciplinas. Si faltan las referencias y los anclajes a los procesos metodológicos disciplinares la mediación puede tener eficacia didáctica pero no tendrá los efectos formativos adecuados para hacer frente a los retos y a las exigencias de la promoción del pensamiento crítico. En este sentido, otra prueba.

2. Otra experiencia ha involucrado a estudiantes de entre 13 y 17 años utilizando la tecnología de la realidad aumentada para hacer que tomen conciencia como ciudadanos frente al problema ambiental del deterioramiento de un bosque y para que adquieran conocimiento del pasado del bosque y hagan previsiones sobre su futuro. La experiencia está “programáticamente” diseñada para hacer que se ejerciten en la elaboración de textos descriptivos, narrativos y argumentativos. El balance final detecta la habilidad de describir y explicar pero también la incapacidad de los estudiantes para

interpretar y argumentar (Monal et al., 2013). La evaluación ha sido realizada sin reflexiones útiles que permitan comprender las dificultades de los estudiantes. En la comunicación se da mucha importancia a la realidad aumentada «ya que una de sus potencialidades es ayudar a simular líneas de tiempo». Ahora bien, todas las potencialidades atribuidas a la realidad aumentada podrían también ser atribuidas a fotografías y a fuentes escritas o de memoria. En el informe falta tanto la reflexión sobre cómo guiar a los alumnos para escribir textos como la documentación y el análisis sobre los textos que han escrito. Y no se puede atribuir a los alumnos el defecto en la habilidad de argumentar si el profesor no se ha encargado de enseñarles a elaborar argumentaciones.

No es el instrumento –en este caso la realidad aumentada– el que favorece la formación del pensamiento social y crítico, sino que son los procesos cognitivos, que deben ser involucrados en el tratamiento de la información y en la elaboración de los textos, los que forman las competencias para poder ejercer el pensamiento crítico. Es tarea del profesor diseñar las condiciones y las actividades para enseñar cómo aplicar las operaciones cognitivas implicadas en la escritura de textos y este diseño va precedido de la reflexión epistemológica y metodológica sobre la estructura de los textos en las diversas disciplinas. No se trata sólo de una cuestión lingüística, sino de un aspecto y un problema de la comunicación disciplinar.

Tercer caso: enseñar a dudar y a argumentar (López Facal y Armas Castro, 2013). Los autores teorizan de forma impecable la importancia para un ciudadano crítico y activo de aprender a dudar de las noticias publicadas por la prensa y de aprender a argumentar. Demuestran como es posible criticar algunas informaciones periodísticas que se presentan como indudables gracias al uso de datos cuantitativos y argumentan con razón que «la capacidad de argumentación es un aspecto fundamental para el desarrollo intelectual de todas las personas, para lograr la necesaria autonomía e iniciativa personal que corresponde a una ciudadanía plenamente democrática». Sin embargo, no se plantean el problema de identificar cuáles son los pasos metodológicos y didácticos del proceso de aprendizaje de la crítica de las fuentes periodísticas, de la selección de información ni de la producción de inferencias gracias al uso de conocimientos previos y de esquemas cognitivos. Y tampoco hacen frente a la cuestión de cómo enseñar a los estudiantes a comprender los textos y a elaborar un texto argumentativo.

Sería posible analizar otras experiencias comunicadas y en todas ellas se podría comprobar la excelente defensa de las razones para incorporar los medios de comunicación en el ciclo de enseñanza y aprendizaje y de la contribución que el trabajo de los alumnos sobre los mismos aportaría a la formación de sus competencias críticas y constructivas de conocimientos. Sin embargo, también se podría constatar que no existe la transposición didáctica metódica de los procedimientos de uso de los instrumentos de información y de construcción de conocimientos de las diferentes disciplinas.

Además es posible señalar también otras dos indicaciones de investigación sobre los problemas de la enseñanza y del aprendizaje que inspiran las comunicaciones del simposio: 1. Las actividades pensadas, diseñadas y en ocasiones ya realizadas para promover el uso de los medios de comunicación en los procesos de formación del pensamiento crítico pueden ser todas ellas aplicadas en el uso “laboratorial” de los instrumentos tradicionales (incluidos los libros de texto). 2. Todos los proyectos y experiencias son considerados unidades autosuficientes que producen por sí mismas efectos formativos formidables. No son situadas en la perspectiva del currículo y, sin embargo, es sabido que la formación de competencias que preparan para pensar críticamente es el resultado de una larga concatenación de procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan año tras año durante toda la vida escolar de los alumnos.

Si estas carencias se manifiestan en el simposio número XXIV entonces podemos suponer que en los simposios precedentes la investigación sobre los problemas de la enseñanza y del aprendizaje en la Educación Primaria y Secundaria también carecía de las debidas reflexiones epistemológicas y metodológicas.

Hagamos algunas comprobaciones. Por ejemplo, en las actas del simposio de 1999 sobre el currículo de las Ciencias Sociales para el siglo XXI, leemos el proyecto de un proceso de enseñanza sobre la civilización romana en España para alumnos de Educación Primaria que utiliza un cómic como recurso didáctico (Herrero Suárez, 1999, pp. 113-122). El guión es muy detallado y preciso y en siete páginas de cómic se ilustran los lugares y los monumentos romanos y se proporciona información sobre la vida cotidiana en la España romana. Sin embargo, no se asume la perspectiva curricular: el proyecto da origen a una unidad didáctica episódica y no se aborda la cuestión teórica sobre de qué forma las operaciones cognitivas están involucradas en la transición de la lectura divertida e informativa del cómic a la construcción del conocimiento histórico. También en este caso, no se tienen en cuenta las operaciones cognitivas ni se plantean cuestiones sobre la comprensión de los textos o sobre el uso de los monumentos como

fFuente de informaci3n. No nos es posible saber cu3les han sido los procesos y los resultados de aprendizaje, ni tampoco de comunicaci3n, realizados u obtenidos con la aplicaci3n de la unidad did3ctica. 3sta est3 llena de consideraciones pedag3gicas gen3ricas y de consideraciones sobre el grado de satisfacci3n respecto a la actividad por parte de los alumnos, pero no contiene ninguna observaci3n relevante acerca del conocimiento adquirido ni sobre la educaci3n al patrimonio involucrada en las visitas a una villa romana y a un museo arqueol3gico.

2. Los materiales, TIC y nuevos recursos de ense1anza y de aprendizaje de las Ciencias Sociales en contextos escolares.

Las investigaciones en torno a *materiales, TIC y nuevos recursos* de ense1anza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, es un campo de trabajo fecundo que, a pesar de los hallazgos alcanzados, no han tenido su necesario traslado a los contextos escolares. En tal sentido, 3stas han resultado limitadas y escasas a la vez que relevantes. Limitadas por la precaria conexi3n que ha existido entre las diferentes tipolog3as de investigaciones que, a pesar de estar centradas en el curriculum, no han podido modificar pr3cticas educativas obsoletas. Escasas porque no han llegado a profundizar en la relevancia que tienen en el proceso de ense1anza y aprendizaje, siendo entendidos en la mayor3a de las ocasiones como meros instrumentos y en menor medida como herramientas intelectuales. Relevantes por desvelar el papel que ejercen como mediadores culturales en los procesos de ense1anza/aprendizaje y c3mo influyen en la profesionalizaci3n o no del profesorado.

En gran medida, podemos decir que, la investigaci3n educativa no ha tenido capacidad para trasladar resultados a contextos escolares y promover la necesaria ruptura con un tipo de ense1anza tradicional y transmisiva; independientemente de que el soporte sea anal3gico o digital. Es por ello que, en funci3n al planteamiento inicial recogido en la introducci3n de este trabajo, queremos valorar qu3 representatividad tiene esta l3nea de investigaci3n en las publicaciones de la AUPDCS.

Diferentes autores, m3s o menos vinculados a la actividad de la asociaci3n, han resaltado la necesidad de profundizar en ella, sum3ndole los recursos inform3ticos. Sin embargo, hasta hace bien poco, estos an3lisis han alcanzado una escasa representatividad en el conjunto de publicaciones de la asociaci3n. En primera instancia,

observamos en ellas un formato de propuesta didáctica global (Santisteban y Pagés, 1998), de carácter innovador (Comes, 2001), que aporta bases de datos o aplicaciones multimedia que señalan estrategias para la selección de recursos y pautas para su elaboración (Pérez Castelló, 2004); así como instrumentos para la investigación sobre ellos (Granados, 2010). La presentación y justificación de los materiales curriculares trabajados, han contado con una fundamentación teórica y criterios de uso pero sin ser validada en la práctica. En una segunda toma de contacto, de carácter cualitativo, nos hemos querido detener en tres elementos de análisis que intentan recoger evidencias de la permanente preocupación por construir un cuerpo teórico en el área de conocimiento: el interés de la investigación, el enfoque teórico-metodológico y su relevancia en la construcción de conocimiento didáctico social.

Interés de la investigación.

La investigación y reflexión teórica realizada en las publicaciones de la AUPDCS responde a enfoques y temáticas relevantes. Los materiales curriculares y recursos didácticos, en general, se conectan con tópicos como pensamiento crítico (Rico y Ávila, 2003), educación para la ciudadanía (Comes, 2004), simulación histórica (Sánchez Agustí, 2004), sistemas de información geográfica o educación patrimonial (Fontal, 2003). En ello observamos que el acercamiento a esta línea de investigación, se ha realizado engarzando los trabajos con las propuestas temáticas de la asociación, participando de un cuerpo conceptual que ha ido configurando, progresivamente, el conocimiento didáctico de nuestra área.

La preocupación principal que ha dado forma a estos trabajos, aunque resulte paradójico, ha girado en torno a la selección y secuenciación de los contenidos para responder a finalidades educativas concretas (Trigueros, 2005). No se ha llegado a abordar la particularidad de los materiales y recursos para la enseñanza del conocimiento social pero sí los escenarios virtuales (Pérez Castelló, 2004), en los que se puede desarrollar, presentando en algunos casos resultados para la elaboración de materiales (Ibáñez, 2004) o sobre la experimentación de los mismos (Trigueros, 2004,); incluso valorando la viabilidad de recursos didácticos validados en la práctica (Guerra de la Torre et al, 2004).

En ese sentido, podemos decir que ha influido la concepción globalizadora de nuestra área de conocimiento, participando de un marco teórico que se ha ido diseñando, elaborando y evolucionando; siendo visible en los simposios celebrados por

la asociación. Investigaciones y reflexiones, escasamente se han detenido en la particularidad que pueden representar materiales y recursos propios de las diferentes disciplinas sociales escolares. Pero dentro de esa uniformidad, se han abierto nuevas líneas de experimentación, innovación e investigación que después han dado interesantes frutos; especialmente en el ámbito de la Educación Patrimonial (Ballesteros et al, 2003) y las TIC (Vera y Pérez, 2004; Díaz Matarranz et al., 2013).

No obstante, una de las grandes debilidades de las investigaciones analizadas es que no responden a los problemas de la práctica de enseñar Ciencias Sociales. Materiales y recursos son analizados en función a las temáticas abordadas y los contenidos escolares, se puede decir que no solo el formalismo académico ha condicionado los trabajos realizados sino también, las exigencias de la carrera universitaria y los avatares por los que ha atravesado la definición del curriculum escolar. Pensamos que estas circunstancias, entre otras, han hecho que la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales no haya evolucionado hacia formulaciones más originales y que respondan a la necesaria independencia del criterio científico.

Enfoque teórico-metodológico.

El marco teórico que ofrece la pedagogía crítica ha sido la referencia prioritaria, ya sea de forma explícita o implícita, asumida sin discusión, en investigaciones propiamente dichas como en innovaciones y experimentaciones realizadas con materiales y recursos. Al profundizar en las cuestiones metodológicas se ha detectado cómo con el transcurso de los años se ha ido dando una respuesta más amplia a este requisito, integrando métodos cualitativos y cuantitativos.

Los encuentros organizados por la AUPDCS han propiciado que se realizaran investigaciones *ad hoc* para responder a la temática propuesta por la asociación, que elaboradas *ex profeso* han fijado sus limitaciones, a lo que podemos sumar la escasa disponibilidad de espacio para definir las. Estos tres condicionantes creemos que han influido en que las referencias al diseño y desarrollo de las investigaciones, así como a la presentación de los resultados obtenidos sean escasas en la mayoría de los casos, mientras que, en los que así lo hicieron, su definición no ha permitido destacar la relevancia de los resultados obtenidos. Objetivos y métodos, la selección de la muestra y los ámbitos de análisis no suelen quedar reflejados. Son escasas las ocasiones en las que se plantean interrogantes acerca del uso de los materiales curriculares y recursos didácticos, a los problemas que genera al profesorado o soluciones que ofrece y mucho

menos como estos responden a las necesidades de aprendizaje del alumnado. En todo caso, se alcanza a acometer problemas de la enseñanza/aprendizaje de las Ciencias Sociales en contextos escolares pero sin profundizar en cómo abordarlos.

Destacamos la ausencia de trabajos interdisciplinares, y constituyen una rareza los realizados de forma conjunta por profesorado universitario y de las diferentes etapas educativas. En solo dos ocasiones hemos encontrado la experimentación en un aula para la que se planifica una secuencia didáctica y se diseña el uso de materiales con el fin de valorarlos en la práctica, pero en ellas queda desdibujada la responsabilidad que tienen la figura de experto y docente, relegado a ejecutor de la propuesta. Contamos con un único trabajo que responde a un estudio longitudinal con una muestra amplia de recogida de datos a lo largo de años (Martínez Valcárcel et al., 2004).

Escasas son las ocasiones en las que contamos con presentación de resultados, aquellas en los que emergen suelen ser previsibles, dado el planteamiento del problema, y lo hacen en forma de ideas propositivas que terminan cayendo en planteamientos tecnicistas. En las experimentaciones reseñadas, resulta paradójico que incluyan siempre resultados positivos, nunca dudas o vacilaciones acerca del proceso seguido y los resultados obtenidos. Cuestiones que influyen en la escasa posibilidad de que las investigaciones realizadas y publicadas sirvan para explorar principios o conceptos que contribuyan a conformar un cuerpo teórico propio.

Relevancia de la investigación.

Aún respondiendo los trabajos valorados a criterios de relevancia social y científica, aún abriendo líneas de investigación y la posibilidad de transferir y generalizar resultados, es limitada la contribución que realizan al ámbito de conocimiento de la Didáctica de las Ciencias Sociales y a la práctica de enseñar y aprender contenidos sociales. Diseños de materiales, análisis de los mismos o experimentaciones en el aula con ellos, continúan teniendo un carácter prescriptivo para la práctica, sin conocerla en profundidad, y su grado de transferibilidad puede resultar nulo si nos alimentamos nosotros mismos de nuestras producciones académicas. En tal sentido sería interesante profundizar en esta línea de investigación focalizando sus preocupaciones en cómo materiales y recursos influyen en el desarrollo de la temporalidad y la espacialidad, conocer cómo ayudan a procesar información y construir conocimiento social.

Igualmente, sería necesaria una mayor aproximación a los contextos escolares,

desarrollar investigaciones junto al profesorado de todos los niveles educativos, con el fin de que nos permita conocer la realidad de la práctica educativa y garantizar la transferencia del conocimiento generado por las investigaciones y el impulso de la innovación. Profundizar con ello en materiales curriculares elaborados de forma colaborativa con el profesorado, que tengan como destinatario el alumnado y que faciliten el tránsito de la teoría a la práctica educativa. Recientes revisiones, aún partiendo de posiciones epistemológicas distintas, coinciden en la necesidad de que la investigación sirva para resolver problemas de la práctica educativa (Sánchez Agustí, 2010) o crear marcos interpretativos que permitan conocer la lógica de las relaciones sociales que se establecen en el aula (Merchán, 2010).

En esa aspiración común es necesario contar con el profesorado en sus diferentes niveles educativos, si queremos trascender la investigación sobre educación que se ha realizado, para convertirla en investigación educativa. Para ello tenemos escasas respuestas, pero sí que son necesarios modelos sólidos de formación y colaboración entre didactas y docentes. Experimentar e innovar con estrategias, métodos, materiales y recursos que, como las TIC, implican una nueva forma de aproximarse a cómo se construye conocimiento. Es una exigencia si queremos avanzar en la construcción del área de conocimiento y en la relevancia de sus producciones científicas.

El XXIV Simposio *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social, ¿el principio de un nuevo camino?*

Las investigaciones recogidas en la publicación del XXIV Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales marcan un cambio sustancial respecto a las anteriores. Un cambio sobre el que queremos advertir por su cualidad paradigmática y sopesar la capacidad de la AUPDCS para promover la investigación sobre nuevos o renovados problemas de la práctica de enseñar/aprender Ciencias Sociales.

La temática *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* trasciende las habituales preocupaciones de simposios anteriores (formación del profesorado, curriculum escolar, investigación), para abordar una cuestión de primera magnitud en el conjunto de la comunidad científica. En los trabajos recogidos en su publicación, podemos observar la confluencia del conjunto de líneas de investigación del área de conocimiento, pero la relativa a materiales y recursos adquiere un protagonismo inédito, especialmente en lo concerniente a recursos, hasta el punto de superar cuantitativa y cualitativamente el conjunto de las investigaciones de

publicaciones anteriores. Una primera explicación puede ser que la disociación entre material y recurso queda diluida en los *medios*, por la capacidad de integración que representan las TIC, y por cómo trascienden todo ello las experiencias didácticas desarrolladas en redes sociales. Las interacciones en todos y cada uno de estos formatos, ha permitido mostrar que, como advierte Pérez Tornero (2013), el uso de ellos puede ser el principal motor para la construcción del pensamiento social crítico.

En una misma publicación hemos podido observar la evolución experimentada en la investigación publicada por la AUPDCS: presentación, análisis, elaboración de propuestas didácticas, experimentación e investigación sobre materiales y recursos. En el último caso, hacia donde podrían avanzar el conjunto de producciones anteriores, nos encontramos con ejemplos de investigación/acción y de investigación educativa desarrollada de forma conjunta entre docentes universitarios, alumnado en prácticas externas y profesorado en sus diferentes etapas educativas. Un enfoque que podría contribuir a resolver la habitual ruptura entre formación del profesorado y escuela, por extensión, *reconstruir* en la práctica los resultados de la investigación educativa, en una espiral de formación-investigación-innovación en continua progresión.

La estimación realizada desvela cómo nos encaminamos hacia una digitalización de materiales y recursos que permite a alumnado y profesorado interactuar con ellos, experimentar con modelos de aprendizaje (e-learning) que potencian la dimensión investigadora del mismo, en suma, construir conocimiento social de forma colaborativa. Eso implica investigar en esos soportes y medios. Las Web 2.0 abrieron la posibilidad, no solo acceder a información sino de interactuar y participar de la reconstrucción social del conocimiento con la utilización de habilidades propias del pensamiento crítico y plasmarlos en producciones propias que podemos compartir a través de diferentes medios digitales. Constructivismo social y pedagogía crítica se dan la mano para confluir en nuevos modelos de aprendizaje en los que el alumnado gestiona su propio conocimiento en base a actividades y experiencias que el profesorado le facilita. En ese caso, cabría desde nuestra área de conocimiento explorar ¿Qué conocimiento social hay reflejado en esos *medios* y cómo se integran? ¿Cómo se pueden comprender textos, imágenes y audios en la lectura conjunta que se hace de ellos en los *medios*? ¿Cómo guía el profesorado en ese proceso? ¿Qué procedimientos se activan para devenir los recursos en materiales didácticos? ¿Qué papel asumen los *medios* en la construcción conjunta y colaborativa de conocimiento social de profesorado/alumnado? ¿De qué forma contribuyen a la construcción de pensamiento social crítico? ¿Qué características

adquiere la práctica educativa en estos *medios*? Podríamos superar la banalización de materiales y recursos presentados en soportes digitales e interactivos, para valorar cómo el *medio* que los alberga los hace útiles y explorar modelos para la práctica educativa.

Conclusiones.

Hemos revisado las actas de los simposios más profundamente de lo que ha sido posible resumir en esta ponencia y hemos extraído de ellas algunas impresiones que quizá puedan servir tanto para hacer balance sobre la historia gloriosa y loable de la AUPDCS como para indicar posibles líneas de desarrollo para un futuro prometedor.

1. En los textos publicados predominan claramente los escritos teóricos con una amplia gama temática. Estos inspiran ilusión y confianza en que las teorías psicopedagógicas y didácticas tengan la solución perfecta para cada problema didáctico que hace referencia a la educación para una ciudadanía activa, a la promoción del pensamiento crítico, al uso de la narrativa, a la educación al patrimonio cultural, a la didáctica de la historia y de la geografía, a la formación de competencias temporales y espaciales, a la relación entre memoria e historia, a los instrumentos didácticos, etc. Estas teorías parecen incuestionables y fascinantes y son la manifestación de la madurez de las metodologías de investigación sobre los problemas de la enseñanza y del aprendizaje de las Ciencias Sociales.

2. Una opinión diversa se forma al leer las comunicaciones sobre propuestas de unidades de trabajo escolar o sobre la realización de proyectos. En este caso, parece que las teorías se transfieren sólo parcialmente a las actividades pragmáticas y que la fuerza y la fascinación de las teorías no consigue trasladarse a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Así, no es posible realizar el ciclo ideal de “teoría → práctica → teoría → práctica” y los resultados y las reflexiones sobre las actividades didácticas no alimentan la elaboración teórica.

3. Hemos notado que en los textos publicados en las actas más recientes hay pocas referencias a las actas de los simposios precedentes y esto nos parece una señal de la poca atención prestada a aquello que ha sido elaborado y comunicado en otras ocasiones sobre los mismos temas. La consecuencia de esta falta de atención es doble: 1. se repiten introducciones teóricas en tantos textos; 2. Y, sobre todo, no se produce la suma ni el diálogo de conocimientos y reflexiones que ponen en marcha la dinámica de la investigación científica. Si consideramos esta carencia desde el punto de vista de la relación “memoria/historia”, podemos afirmar que aunque la AUPDCS es capaz de

producir una historia de la investigación sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales, en muchos investigadores individuales se evidencia una amnesia que no beneficia el desarrollo de la investigación. Quizá realizar antologías de los textos más originales e innovadores podría ser la solución para estimular la memoria de futuros investigadores.

4. En la mayor parte de los textos se asume la perspectiva de la construcción del conocimiento, pero en la mayoría de ellos la epistemología y la metodología de las disciplinas no se colocan al servicio de los procesos de construcción. Puede haber ecos de escritos metodológicos, por ejemplo sobre el pensamiento temporal de los historiadores, pero las referencias no se transponen al terreno de la didáctica para resolver los problemas de la enseñanza y del aprendizaje del conocimiento ni para promover relaciones y conexiones entre las diversas disciplinas.

Bibliografía.

Albert Tarragona, J. M. (2013). “Historia contemporánea y prensa digital. Un análisis de la emigración española a Europa durante el franquismo utilizando hemerotecas digitales”, en Díaz Matarranz, J. J.; Santisteban Fernández, A. y Cascajero Garcés, A. (eds.). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*. Alcalá de Henares: UAH y AUPDCS, pp. 345-352.

Apple, M. W. y Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.

Ballesteros, E.; Fernández, C.; Molina, J. A. y Moreno, P. (coords.) (2003). *El patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha/AUPDCS.

Comes, P. (2001). “¿Cómo pueden ayudarnos las nuevas tecnologías a desarrollar la identidad ciudadana? Rastres, un ejemplo de aplicación didáctica multimedia con vocación cívica”, en Estepa, J.; Frieria, F. y Piñeiro, R. (eds.). *Identidades y territorios. Un reto para la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Oviedo: KRK/AUPDCS, pp. 529-538.

Comes, P. (2004). “Proyecto ALTERIS, investigación e innovación en la elaboración de materiales didácticos para la educación de la ciudadanía con aplicación de TIC”, en Vera, M. I. y Pérez, D. (eds.). *Formación de la ciudadanía: nuevos problemas y nuevas técnicas de información y comunicación*. Alicante: Universidad de Alicante/AUPDCS, pp. 275-282.

- Díaz Matarranz, J. J.; Santisteban Fernández, A. y Cascajero Garcés, A. (2013) (eds.). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*. Alcalá de Henares: UAH y AUPDCS.
- Fontal, O. (2003). “La enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural e internet”, en Ballesteros, E.; Fernández, C.; Molina, J. A. y Moreno, P. (coords.). *El patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha/AUPDCS, pp. 369-376.
- Granados, J. (2010). “Un instrumento de análisis para la investigación del uso de las TIC-TAC en la enseñanza de la Geografía para el desarrollo sostenible”, en Ávila Ruiz, R. M.; Rivero Gracia, M. P. y Domínguez Sanz, P. L. (eds.). *Metodologías de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: IFC-AUPDCS, pp. 313-325.
- Guerra de la Torre, E. Nadal, I. y Naranjo, R. (2004). “Utilización de un SIG escolar en sexto de primaria”, en Vera, M. I. y Pérez, D. (eds.) (2004). *Formación de la ciudadanía: nuevos problemas y nuevas técnicas de información y comunicación*. Alicante: Universidad de Alicante/AUPDCS, pp. 139-146.
- Herrero Suárez, H. (1999). “Viejos contenidos, nuevas perspectivas: La vida de cada día en la Hispania romana de la mano de Iberix y Celterix”, en AA.VV. *Un curriculum de Ciencias Sociales para el siglo XXI*. Sevilla: Díada/Universidad de la Rioja/AUPDCS, pp. 101-112.
- López Facal, R. y Armas Castro, X. (2013). “Aprender a dudar: el desarrollo de competencias básicas trabajando con prensa en las aulas de secundaria”, en Díaz Matarranz, J. J.; Santisteban Fernández, A. y Cascajero Garcés, A. (eds.). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*. Alcalá de Henares: UAH y AUPDCS, pp. 133-144.
- Martínez Valcárcel, N.; Beltrán, J.; Souto, X.; Colomer, F.; Padilla, J.; Franco, S.; Hernández, J. Martínez, M. Ortiz, E. (2004). “La ausencia de las tic en la enseñanza de la historia en España en bachillerato LOGSE y COU. Notas de una investigación en curso realizada en la comunidad autónoma de Murcia”, en Vera, M. I. y Pérez, D. *Formación de la ciudadanía: nuevos problemas y nuevas técnicas de información y comunicación*. Alicante: Universidad de Alicante/AUPDCS, pp. 335-346.
- Merchán, F. J. (2010). “La práctica de la enseñanza de las Ciencias Sociales como objeto de investigación de la didáctica: importancia y dificultades metodológicas. Bases para una teoría de la acción en el aula”, en Ávila Ruiz, R. M.; Rivero Gracia, M. P. y

Domínguez Sanz, P. L. (eds.). *Metodologías de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: IFC-AUPDCS, pp. 105-114.

Monal, J. G.; Gutiérrez, M. C. y Gil, H. (2013). “La enseñanza y el aprendizaje de la gestión ambiental con apoyo de realidad aumentada y el desarrollo de habilidades de pensamiento social en estudiantes de educación básica”, en Díaz Matarranz, J. J.; Santisteban Fernández, A. y Cascajero Garcés, A. (eds.). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*. Alcalá de Henares: UAH y AUPDCS, pp. 99-106.

Pagés, A. (1998). “Introducción. Los valores y la Didáctica de las Ciencias Sociales: retos para la formación de una conciencia democrática”, en AA.VV. *Los valores y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Universidad de Lleida/AUPDCS, pp. 7-20.

Pérez Castelló, T. (2004). “La webquest como recurso educativo de ciencias sociales en primaria. El castillo de Crevillent”, en Vera, M. I. y Pérez, D. (eds.). *Formación de la ciudadanía: nuevos problemas y nuevas técnicas de información y comunicación*. Alicante: Universidad de Alicante/AUPDCS, pp.191-202.

Pérez Gómez, A. I. (1997). “Socialización y educación en la época postmoderna”, en Goikoetxea, J. y García Peña, J. (coords.). *Ensayos de pedagogía crítica*. (pp. 45-65). Madrid: Popular, p. 49.

Pérez Tornero, J. M. (2013). “Nuevos medios, nuevas alfabetizaciones cómo integrar el pensamiento crítico en la educación a través de la alfabetización mediática e informacional”, en Díaz Matarranz, J. J.; Santisteban Fernández, A. y Cascajero Garcés, A. (eds.). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*. Alcalá de Henares: UAH y AUPDCS, pp. 271-314.

Rico, L. y Ávila, R. (2003), “Difusión del patrimonio y educación. El papel de los materiales curriculares. Un análisis crítico”, Ballesteros, E.; Fernández, C.; Molina, J. A. Y Moreno, P. (coords.). *El patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha/AUPDCS, en pp. 31-39.

Sánchez Agustí, M. (2004). “Redefinir la historia que se enseña a la luz de las TIC: un análisis sobre nuevas maneras de aprender Roma”, en Vera, M. I. y Pérez, D. (eds.). *Formación de la ciudadanía: nuevos problemas y nuevas técnicas de información y comunicación*. Alicante: Universidad de Alicante/AUPDCS, pp. 217-236.

Sánchez Agustí, M. (2010). “La Didáctica de la Historia y su producción científica en el ámbito educativo de las Ciencias Sociales. Algunas ideas para el debate”, en Ávila

Ruiz, R. M.; Rivero Gracia, M. P. y Domínguez Sanz, P. L. (eds.). *Metodologías de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: IFC-AUPDCS, pp. 433-440.

Santisteban, A. y Pagès, J. (1998). "Educar para la vida: materiales curriculares para aprender a participar en una sociedad democrática y en la resolución de conflictos", en AA.VV. *Los valores y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Universidad de Lleida/AUPDCS, pp. 175-188.

Trigueros, F. (2004). "La actitud del profesor ante los retos que suponen la incorporación de las TIC en el curriculum y enseñanza de las ciencias sociales", en Vera, M. I. y Pérez, D. (eds.). *Formación de la ciudadanía: nuevos problemas y nuevas técnicas de información y comunicación*. Alicante: Universidad de Alicante/AUPDCS, pp. 301-310.

Trigueros, F. (2005). "El uso de las TIC en conocimiento del medio: recurso para la enseñanza de las ciencias sociales en una sociedad multicultural", en García Ruiz, C. R.; Gómez Rodríguez, A. E.; Jiménez Martínez, M. D.; López Andrés, J. M., Martínez López, J. M. y Moreno Barón, C. (eds.). *Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo*. Almería: Universidad de Almería/AUPDCS, pp. 203-217.

Vera, M. I. y Pérez, D. (eds.) (2004). *Formación de la ciudadanía: nuevos problemas y nuevas técnicas de información y comunicación*. Alicante: Universidad de Alicante/AUPDCS.