

Complejidad del mundo y formación de ciudadanos críticos: estudio sobre la necesidad de abordar problemas socialmente relevantes en Secundaria

Carmen Escribano-Muñoz, **Universidad Internacional de la Rioja (España)**
carmen.escribano@unir.net

Aranzazu Bellido-Ituño, **Universidad Internacional de la Rioja (España)**
aranzazu.bellido@unir.net

Recibido 16/09/25 • Aceptado 27/10/25 • Publicado 18/12/25

Cómo citar: Escribano-Muñoz, C. y Bellido-Ituño, A. (2025). Complejidad del mundo y formación de ciudadanos críticos: estudio sobre la necesidad de abordar problemas socialmente relevantes en Secundaria. *Sphera Publica*, 25(2), 48-71.

Resumen

Los cambios sociales impactan de manera desigual a diferentes grupos sociales y culturales, generando una mayor diversidad de problemas sociales relevantes (PSR). Por ello, resulta fundamental que las nuevas generaciones comprendan y se adapten a estas transformaciones para construir un futuro mejor. Este artículo analiza, a través de la Teoría Fundamentada, las respuestas de 144 estudiantes de secundaria sobre su conocimiento de conflictos globales y problemas sociales. El objetivo es determinar si sus conocimientos van más allá de problemas relacionales y si se sienten capaces de solucionarlos. Este estudio busca comprender el papel de la educación en la formación de ciudadanos activos, críticos y responsables. Los resultados revelan brechas en el conocimiento de los estudiantes sobre estos temas ya que no parecen estar familiarizados o no comprenden la amplitud y complejidad de los PSR que afectan al mundo actual. Esto puede deberse a una exposición limitada a realidades sociales diversas, lo que limita su comprensión de estos problemas y su capacidad para proponer soluciones. Como posible solución, se propone una guía de estrategias que pueden ayudar a fomentar en los estudiantes una visión global del mundo y un sentido de responsabilidad social.

Palabras Clave: Problemas socialmente relevantes, ciudadanía activa, responsabilidad social, ciencias sociales, educación secundaria.

World complexity and the formation of critical citizens: a study on the need to address socially relevant issues in Secondary Education

Carmen Escribano-Muñoz, **International University of La Rioja (Spain)**

carmen.escribano@unir.net

Aranzazu Bellido-Ituño, **International University of La Rioja (Spain)**

aranzazu.bellido@unir.net

Received 16/09/25 • Accepted 27/10/25 • Published 18/12/25

How to reference: Escribano-Muñoz, C. y Bellido-Ituño, A. (2025). Complejidad del mundo y formación de ciudadanos críticos: estudio sobre la necesidad de abordar problemas socialmente relevantes en Secundaria. *Sphera Publica*, 25(2), 48-71.

Abstract

Social changes have an unequal impact on social and cultural groups, giving rise to a wide variety of socially relevant issues (SRI). It is therefore essential that younger generations understand and adapt to these transformations in order to help build a better future. This article analyses, through a grounded theory approach, the responses of 144 secondary school students about their knowledge of global conflicts and social issues. The objective is to examine whether their knowledge goes beyond interpersonal explanations and whether they feel capable of addressing these issues. The study seeks to understand the role of education in preparing students to be active, critical and responsible citizens. The results reveal gaps in students' knowledge: many are unfamiliar with these topics or do not grasp the breadth and complexity of the SRI that shape contemporary society. This may stem from limited exposure to diverse social realities, which constrains both their understanding and their ability to propose solutions. As a response, we propose a set of teaching strategies to foster a global perspective and a stronger sense of social responsibility among students.

Keywords: socially relevant issues, active citizenship, social responsibility, social sciences, secondary education.

Introducción

El mundo actual se caracteriza por una complejidad creciente, marcada por la globalización, la interconexión y la constante emergencia de nuevos retos y desafíos (UNESCO, 2022) en todas las dimensiones del desarrollo de la sociedad (Flores-Rodríguez, 2018). En este contexto evolutivo tan dinámico y variable, los cambios sociales impactan de manera diferente a los diversos colectivos sociales y culturales, por lo que la humanidad necesita comprender y adaptarse adecuadamente a estas constantes modificaciones para facilitar el mantenimiento del equilibrio social y su avance (Allen y Van der Velden, 2011). Sin embargo, el ritmo y la naturaleza del cambio genera diferencias y desigualdades que afectan de manera negativa al conjunto de la sociedad, surgiendo mayor diversidad de problemas sociales y de suma envergadura.

Estos problemas se consideran socialmente relevantes ya que su magnitud y alcance los hacen diferentes a los problemas de otras épocas, no sólo en términos cuantitativos, sino en términos cualitativos, ya que afectan de manera significativa a la calidad de vida de las personas y al desarrollo sostenible del planeta. Entre ellos, podemos encontrar la pobreza y la desigualdad social, la degradación ambiental, los conflictos sociales y políticos, así como la globalización y sus impactos.

Dado que las realidades de nuestro mundo globalizado exigen de los/as ciudadanos/as respuestas a escala planetaria, que superen las estrechas fronteras de cada país o territorio, la educación para la ciudadanía que se debería promover en la enseñanza escolar se debe basar en el tratamiento de problemas sociales relevantes, en adelante PSR (García-Pérez, 2011). La integración de estos contenidos en el currículo escolar es crucial para que los estudiantes comprendan el mundo que les rodea, lo analicen de manera crítica y desarrollen las capacidades necesarias para participar activamente en la construcción de una sociedad más justa y equitativa (Pagès y Santisteban, 2011).

La complejidad de los PSR exige un enfoque multidisciplinar que integre aportaciones de la sociología, la psicología, la educación y la comunicación. Estos problemas combinan dimensiones estructurales, culturales y emocionales, por lo que comprender cómo el alumnado les otorga significado requiere atender tanto a sus procesos cognitivos como a los marcos sociales y mediáticos que influyen en su mirada. Esta perspectiva amplia sitúa la enseñanza de los PSR como un eje clave para la formación de una ciudadanía crítica.

Partiendo de esta idea, Escribano-Muñoz et al. (2024) realizaron un primer estudio con alumnado de secundaria cuyos resultados reforzaron la importancia de abordar PSR en la educación. El estudio encontró que, si bien los estudiantes son conscientes de la existencia de conflictos que van más allá de sus propias vivencias cotidianas, sus conocimientos sobre estos temas, con frecuencia, se limitan a la identificación de problemas relacionales que pueden afectar a personas de su entorno más inmediato, como el *bullying* o la violencia doméstica. Esto se debe, en parte, a que las intervenciones en las aulas sobre estas cuestiones a veces son limitadas y no brindan la oportunidad para un crecimiento personal y social del alumnado (Pérez-Serrano y Pérez-de Guzmán, 2011).

Las prácticas docentes centradas prioritariamente en enfoques transmisivos o en el tratamiento memorístico de contenidos pueden limitar la comprensión de la relevancia social de las Ciencias Sociales (Binimelis et al., 2023). Algunos estudios señalan que estas dinámicas, todavía presentes en ciertos contextos, dificultan la conexión entre el conocimiento escolar y los problemas sociales contemporáneos (Ayelen, 2019). De ahí la necesidad de identificar estas limitaciones y avanzar hacia propuestas que integren el análisis de los PSR como elemento vertebrador del aprendizaje. En este sentido, la escuela constituye un poderoso microsistema de desarrollo (Bronfenbrenner, 1987) que recibe fuertes influencias de una sociedad globalizada (Peña y Ramírez, 2005), por lo que adquiere la responsabilidad de adecuarse para dar respuesta a las constantes demandas que estos cambios sociales tienen sobre sus protagonistas (UNESCO, 2022). Esto requiere revisar y fortalecer las prácticas educativas para favorecer metodologías que conecten al alumnado con escenarios reales de análisis social (Ocampo y Valencia, 2019), así como consolidar propuestas formativas que preparen al profesorado para trabajar con enfoques integrados y orientados a los PSR (Santisteban y Pagès, 2019; UNESCO, 2022).

En este sentido, situamos los PSR en el marco de la comunicación educativa ya que favorecen la alfabetización mediática y cívica, articulan prácticas discursivas en el aula (argumentación, deliberación y producción de mensajes) y conectan el currículo con el espacio público mediante experiencias de educomunicación. Así lo muestran, por un lado, las iniciativas de radio escolar como medio de participación y empoderamiento estudiantil (Gaibar-García y González-Esteban, 2022) y, por otro, la evidencia de que la alfabetización mediática es condición para un uso crítico de los medios y para reducir desigualdades (Pastor-Rodríguez y de Frutos-Torres, 2024).

1. Marco teórico

1.1 Una mirada educativa interdisciplinar para comprender el mundo actual

En este estudio entendemos los Problemas Socialmente Relevantes (PSR) como cuestiones de impacto colectivo que afectan a la vida social y requieren una comprensión interdisciplinar para ser analizadas. Estos incluyen problemáticas como las desigualdades, la discriminación, los conflictos armados, la migración o el cambio climático, todas ellas vinculadas a dinámicas estructurales y no solo a experiencias individuales.

Esta delimitación permite diferenciar los PSR de los problemas meramente relacionales entre iguales, frecuentes en la adolescencia, pero no necesariamente sociales salvo cuando forman parte de fenómenos colectivos, como la violencia estructural o la exclusión. En este sentido, definir con claridad los PSR resulta esencial para orientar el análisis del alumnado y valorar el papel educativo que desempeña su abordaje en la construcción de una ciudadanía crítica.

García-Pérez y De Alba (2008) señalan que la fuerte fragmentación disciplinar y la pervivencia de enfoques excesivamente positivistas dificultan la articulación de una comprensión integrada de los fenómenos sociales. Aunque se han desarrollado cambios curriculares en las últimas décadas, todavía persisten dinámicas que dificultan la conexión entre los saberes escolares y los problemas complejos del mundo contemporáneo.

La forma en que el alumnado de ESO interpreta los PSR está condicionada por características propias de la adolescencia. En esta etapa se desarrolla el pensamiento abstracto, aunque la comprensión social sigue muy vinculada a experiencias personales y al entorno inmediato (Steinberg, 2014). Desde la sociología, se subraya la influencia del grupo de iguales y la exposición constante a discursos digitales fragmentados (Coleman, 2011), factores que explican la tendencia a identificar problemas desde marcos cercanos antes que estructurales.

Autores como Joan Pagès, Paulo Freire y Henry Giroux han destacado la importancia de una educación crítica y comprometida con la realidad social. Santisteban (2021), en su análisis sobre la contribución de Pagès, enfatiza la necesidad de superar la enseñanza fragmentada de las Ciencias Sociales y promover un enfoque interdisciplinario que permita al alumnado comprender las interconexiones entre diferentes áreas del conocimiento y su relevancia en la vida cotidiana a partir del análisis de PSR. Esta opción

curricular contribuye al desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para afrontar los desafíos del mundo actual y participar activamente en su transformación (Ocampo y Valencia, 2019).

A la base de estos planteamientos se sitúan las aportaciones de Freire (2017), quien destaca la importancia de la educación como espacio para el desarrollo de una conciencia crítica que impulse la acción transformadora y la participación democrática. El análisis de PSR en el contexto escolar se alinea con esta perspectiva, al proporcionar experiencias de aprendizaje que permiten al alumnado interpretar, cuestionar y actuar sobre la realidad social.

2.2 Desarrollo de pensamiento crítico para abordaje y comprensión de los PSR

En el proceso de construcción del conocimiento se considera fundamental el desarrollo del pensamiento crítico durante la etapa escolar puesto que supone la base de la progresiva maduración de la capacidad de reflexión, toma de decisiones, resolución de problemas complejos y argumentación fundamentada (Ennis, 2005). Para el autor, el pensamiento crítico supone la capacidad de analizar y razonar de manera autónoma, esencial para la vida adulta y para una ciudadanía informada. Se cimenta en el método científico porque requiere la investigación de problemas formulando preguntas, planteando hipótesis, obteniendo y contrastando datos, seleccionando alternativas para la toma de decisiones, experimentando y evaluando resultados. De estas evaluaciones se obtienen conclusiones que llevan a la revisión y enriquecimiento del conocimiento previo.

Desde nuestro enfoque, pensamos que integrar el estudio de los PSR en la enseñanza de las Ciencias Sociales puede aportar numerosos beneficios como el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, lo que les permitirá aprender a identificar problemas, analizar sus causas y consecuencias, y proponer soluciones (Santisteban, 2019). Asimismo, en el momento que el alumnado, a medida que va aprendiendo los contenidos de la materia, va tomando conciencia de la situación de las personas que viven en entornos desfavorecidos y, en consecuencia, desarrolla un sentido de responsabilidad social. De alguna manera, los/las alumnos/as se forman como ciudadanos activos, responsables y comprometidos con la búsqueda de soluciones a los problemas sociales, desarrollando así una visión crítica del mundo (Pagès y Santisteban, 2011).

Pero ¿cómo podemos integrar diferentes disciplinas para comprender los fenómenos sociales? Autores como García-Pérez, (2011) y Ocampo y Valencia (2019) sostienen que es posible llevando al aula enfoques de investigación, equipos de trabajo y programas

educativos multidisciplinares. No obstante, en esta propuesta también se debería contemplar la incorporación de herramientas para trabajar en cómo prevenir los PSR. La implementación de algunos programas para el fomento de la convivencia, la cooperación, el respeto por los derechos humanos y el rechazo de la violencia han mostrado efectos muy positivos sobre el propio autoconcepto, las relaciones entre iguales y sus cogniciones acerca de la migración (Garaigordobil y Maganto, 2011). Estos programas se enmarcan en la educación para la cultura de la paz, y su implementación experimental con adolescentes ha arrojado excelentes resultados en estos y otros ámbitos relacionales, especialmente en la prevención de la violencia y en la mejora de habilidades personales (Farrell et al., 2001; Garaigordobil, 2002).

Con frecuencia, hemos podido consultar algunas noticias que nos alertan sobre la disminución del rendimiento del alumnado, el absentismo escolar y el abandono temprano de los estudios que las políticas educativas intentan reconducir para garantizar la escolarización y la educación de todos los jóvenes hasta los 16 años. A ello se suman informaciones sobre el incremento del *bullying*, el ciberacoso o la grabación y publicación de agresiones entre iguales, incrementando la preocupación sobre el futuro de nuestra sociedad (Lobato, 2023).

Pese a la progresiva implementación de programas socioafectivos dentro del currículo, y la generación de recursos de apoyo para la superación de materias, muchos/as docentes se cuestionan por qué sus estudiantes no son capaces de llevar a la práctica conocimientos previamente trabajados. El problema estriba en la dificultad para trasvasar los contenidos adquiridos en el aula a situaciones análogas o a otros acontecimientos diversos dados en distintos escenarios vitales. Es decir, rescatar dichos aprendizajes e implementarlos exitosamente en la vida cotidiana (Salmerón, 2013).

Los contenidos trabajados se circunscriben al aula como situación de laboratorio, en una realidad concreta y en un espacio físico concreto, y el aprendizaje se realiza de manera situacional, capturando los detalles del momento. La representación mental se configura en torno a un hecho determinado con sus espacios específicos, por lo tanto, el trasvase de una representación interiorizada a otra similar, la idea que surgirá no se puede imaginar, sino que se fraguaría con la imagen inicial como, por ejemplo, una autopista (Bransford y Schwartz, 1998).

La transferencia del conocimiento puede ser cercana y superficial y fácilmente transmisible por la similitud de los contextos, por resultar familiar, personalizable e interesante (Quintana et al., 2023; Santisteban, 2019). Igualmente, existe una

transferencia lejana o profunda cuando estas situaciones son ajenas a sus vivencias y requieren de habilidades creativas, de innovación y capacidad abstractiva, especialmente cuando es intercontextual, algo no fomentado desde el actual sistema educativo (Haskell, 2001).

El no trabajar la abstracción ni la interpretación afecta a que otros elementos de la realidad no puedan identificarse correctamente y emparejarse con conceptos previamente contruidos. Sin embargo, es más sencillo reproducir conductas observadas cuando estas son normalizadas en un contexto de desarrollo personal de alta significación como el familiar, el escolar o el social (González-Granados et al., 2024; Ortega-García, 2016). Esto puede aplicarse tanto a actos violentos como a comportamientos saludables.

Desde el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA), creado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), se analiza cómo se transmiten los aprendizajes formales a la vida cotidiana en diferentes áreas de conocimiento en las aulas de 4º de ESO, obteniendo una valoración media y comparativa entre 81 países del mundo. No sólo se han identificado estas dificultades transferenciales en algunas materias (OCDE, 2010), sino también en destrezas sociales y emocionales, siendo la empatía el valor más perjudicado (OCDE, 2022).

Más allá de lo expuesto, la percepción de los/as estudiantes españoles/as con respecto a la práctica educativa de sus docentes señalaba hacia la posible existencia de dificultades en el profesorado a la hora de diseñar los objetivos dirigidos a sus aprendizajes, destacando una mayor dificultad de regulación del ritmo de la clase cuando existían necesidades educativas que requerían adaptaciones individuales, ante las cuales, la respuesta educativa no era la adecuada (OCDE, 2022).

A la luz de estos datos, es importante remarcar la relevancia que adquiere formar a los/as docentes en competencias para una educación con mirada heterogénea que permita aceptar la diversidad del aula (López-García, 2014), así como fomentar la inclusión, dando una respuesta educativa acorde a las necesidades específicas de su alumnado (Abellán y Sáez-Gallego, 2020; Nistal et al., 2024; Ritter et al., 2020).

En este punto cabe realizar un inciso para reflexionar si la aplicación de estos aprendizajes a la práctica puede verse dificultada por los propios métodos instructivos que estructuran y acercan el conocimiento. Tomás-Folch y Durán-Belloch (2017) realizaron un estudio donde hallaron que los propios/as docentes universitarios/as mostraban dificultades en la transferencia entre los conocimientos adquiridos y la exposición práctica.

En segundo lugar, se mostró la importancia de que el programa formativo a transmitir

estuviera estructurado con contenidos instrumentales y prácticos adaptados al contexto, de tal manera que fuera cercano a la realidad y se percibiera su utilidad y aplicabilidad generando un producto que contuviera lo aprendido.

Siguiendo esta línea de estudio, tras una revisión realizada por Alzate et al., (2020) y Ferragud et al. (2012) puede desprenderse que un aprendizaje experiencial y vivencial en contextos naturales se convierte en un aprendizaje práctico y útil para la vida debido a su significatividad. Estos conceptos se presentan de manera progresiva y se hallan relacionados entre sí y con otros aprendizajes previos, lo cual fomenta su integración y transferencia. Además, la propia experimentación del conocimiento que se va adquiriendo genera huellas más profundas porque implica al/la estudiante en sus competencias cognitivas y emocionales. A este respecto, Goleman (1996) identificó que la capacidad intelectual sólo predice un 10% de éxito en la vida, otorgando gran importancia a la inteligencia emocional, protagonista en la gestión de los recursos personales.

De igual manera, estos autores destacan que los aprendizajes que se dan en contextos sociales que se comparten con otros, facilitan la interiorización de valores morales y éticos que promuevan una cultura social de respeto, surgiendo de manera natural una comunidad educativa.

2.3 Metodologías activas para fomentar el pensamiento crítico y la comprensión

Diversos autores plantean la necesidad de revisar las metodologías educativas para responder adecuadamente a los retos de una sociedad en constante transformación. En este marco, han cobrado protagonismo propuestas que sitúan al alumnado como agente activo en la construcción de su aprendizaje (Morales-Acevedo, 2023). Cabe mencionar el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el que el aprendizaje es de tipo constructivo y cooperativo, que requiere la presentación en pequeños grupos de un problema del mundo real, que va creando conocimiento al responder a una serie de preguntas que su docente, ahora con un rol de guía, va planteando para llegar a una o más posibles soluciones (Morales-Bueno y Landa-Fitzgerald, 2004; Santos y Cardona, 2015).

Esta metodología trabaja la observación crítica y el pensamiento autónomo (Parra-Campoverde et al., 2022; Bermúdez-Mendieta, 2021) y permite trabajar conceptos sociales en el aula ayudando, así, a generar conciencia social y ciudadana. Al incidir sobre la inteligencia intra e interpersonal (Luy-Montejo, 2019) se fomentan valores como

el trabajo en equipo, el compromiso, la iniciativa, la empatía o la tolerancia valores que, a su vez, facilitan la convivencia y el respeto por la diversidad (Caballo y Gradaílle, 2008).

Otra alternativa muy destacable se hallaría en el Aprendizaje y Servicio. El aprendizaje se produce realizando un servicio dirigido a la comunidad educativa, al entorno natural o al contexto social. Requiere forjar un compromiso para aportar mejoras a su entorno mediante la experimentación y práctica de los conocimientos que va adquiriendo, retroalimentándose con el resultado de sus acciones. Facilita el desarrollo de valores éticos y habilidades sociales, fomentando la pertenencia a una comunidad y la identidad ciudadana (Batlle et al., 2019; Morales-Acevedo, 2023).

Ambas metodologías facilitan el desarrollo del pensamiento crítico en la medida en que exigen el planteamiento de un problema en torno al cual se deben ir proponiendo cuestiones que han de ser investigadas y analizadas para lograr una resolución contrastada y razonada. Estas acciones, al producirse en un contexto de cooperación e interacción, favorecen el desarrollo integral de numerosas habilidades sociales y cognitivas, capacitando a los/as estudiantes para relacionar conceptos logrando aprendizajes significativos que les permitan enfrentar de manera efectiva problemas de diversa índole útiles en todas las esferas de su desarrollo personal en la vida adulta (Bermúdez-Mendieta, 2021; Saiz y Rivas, 2012).

3. Metodología

Desde una perspectiva cualitativa, guiados por los principios del paradigma interpretativo y crítico que corresponde a la Teoría Fundamentada, nuestro estudio trata de analizar las complejidades del mundo social, buscando comprender los significados que subyacen en las acciones humanas (Pérez-Serrano, 2000). El método de este análisis se basa, por lo tanto, en una revisión crítica y profunda de las respuestas obtenidas en el cuestionario aplicado, a través de la Teoría Fundamentada.

3.1 Objetivos

Partiendo de una primera aproximación a la investigación realizada por Escribano-Muñoz, et al (2024), este artículo propone una revisión profunda de las respuestas de alumnado de cuarto curso de la ESO (n=144) con el objetivo de analizar el nivel de conocimiento que poseen sobre los conflictos globales y/o PSR y, paralelamente, identificar qué tipo de PSR conocen. Esto nos permitirá valorar si sus conocimientos se limitan a la identificación

de conflictos o problemas relacionales, o abordan también PSR. Asimismo, trataremos de interpretar las ideas del alumnado en torno a su capacidad para solucionar problemas sociales. lo que nos permitirá tener una visión sobre el papel de la educación en la promoción de la ciudadanía global y de la responsabilidad social.

3.2 Preguntas de investigación

Siguiendo los principios de la Teoría Fundamentada, no partimos de hipótesis previas, dado que las categorías analíticas deben emerger del propio proceso de codificación (Castellví et al, 2023). Sin embargo, es posible formular preguntas de investigación amplias que orienten la exploración inicial sin condicionar los resultados, manteniendo la coherencia con el enfoque inductivo del estudio.

En este sentido, el análisis se guía por las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo comprenden los estudiantes los Problemas Socialmente Relevantes (PSR)?
2. ¿Qué tipos de PSR identifican y qué significados les atribuyen?
3. ¿Hasta qué punto reconocen capacidades personales o colectivas para participar en la solución de dichos problemas?

Estas preguntas no operan como hipótesis a priori, sino como marcos orientativos para explorar los significados expresados por el alumnado en sus respuestas abiertas.

3.3 Población, procesamiento y análisis de datos

Se obtuvieron respuestas de 144 estudiantes que se encontraban cursando 4º de ESO en el curso académico 2022-2023. Dichos/as participantes provienen de dos escuelas de España, una de ellas está ubicada en Cataluña y la otra en el País Vasco. Ambas escuelas desarrollan proyectos didácticos que llevan a cabo programas educativos para el fomento de la cultura de la paz y la resolución de conflictos.

El alumnado participante -15 y 16 años de edad- ha trabajado previamente algunos conflictos y problemáticas sociales en distintas materias, aunque no se habían abordado explícitamente como Problemas Socialmente Relevantes (PSR) ni con una estructura conceptual definida. Estas aproximaciones previas fueron puntuales y centradas, sobre todo, en situaciones de convivencia o conflictos de actualidad.

En el contexto de esta investigación, donde se abordan PSR y conflictos, la comprensión de los significados que elabora el alumnado resulta crucial. En este sentido, el análisis del

discurso (AD) se posiciona como una herramienta metodológica que nos permite comprender datos cualitativos desde una perspectiva sociocrítica. Así, más allá de lo que se dice o se escribe, exploramos los significados construidos por el alumnado, ya sean estos influenciados por sus experiencias, su contexto o por los conocimientos o ideas previas que han ido adquiriendo durante su formación académica, lo que nos permitirá desvelar significados implícitos y comprender de qué manera influye el contexto y el tratamiento escolar que se le ha dado a los PSR en la construcción de estos significados. Si bien existen diversos enfoques y metodologías dentro de este método, la crítica constructiva permite refinar las técnicas y fortalecer su rigor científico (Castellví et al., 2023).

Partiendo del cuestionario diseñado y respondido de manera online por cada estudiante mediante la aplicación digital *Google Forms* con preguntas abiertas que fueron estructuradas sobre los siguientes ámbitos de análisis -Véase Tabla 1-, se analizaron los resultados de las preguntas relacionadas con la percepción y conocimiento de diferentes tipos de conflictos y PSR, así como de las herramientas de participación que posee el alumnado para la solución de estos.

El cuestionario fue elaborado a partir del marco teórico sobre PSR y ciudadanía crítica, y estructurado en seis preguntas abiertas. Su diseño fue revisado mediante juicio de expertos con el fin de garantizar la claridad, pertinencia y coherencia de las preguntas respecto a los objetivos del estudio. Tras la recogida de datos, las respuestas fueron analizadas mediante procedimientos propios del análisis cualitativo, aplicando codificación inicial y categorización inductiva para identificar significados emergentes relacionados con la comprensión del conflicto, los PSR y las formas de participación del alumnado.

Ámbitos de análisis

CONOCIMIENTO	Concepciones sobre conflicto, problemas sociales, violencia, paz
CONCIENCIA DE SU EXISTENCIA	Conflictos, actos violentos, su resolución, situaciones sociales donde se ha logrado la paz
HERRAMIENTAS DE PARTICIPACIÓN	Para la resolución de conflictos, actos violentos y conseguir la paz

Tabla 1. Escribano-Muñoz et al. (2024) p. 84

4. Resultados

En primer lugar, tomamos los datos del estudio de Escribano Muñoz et al., (2024) donde el concepto de conflicto se relacionaba con una connotación negativa y desagradable que podía ser de carácter relacional asociado a las categorías de violencia (peleas o agresiones físicas o verbales), desacuerdo (falta de acuerdo por diferencia de ideas y opiniones), problema (enfado) y discusión (confrontación verbal por oposición de ideas). Con respecto a los conflictos a nivel local, mundial o global, tal y como se muestra en la tabla 1, recogemos las respuestas del alumnado para analizar con mayor detalle qué PSR conocían.

Respuestas del alumnado con relación a su conocimiento sobre problemas socialmente relevantes

Problemas socialmente relevantes	101	Guerra Rusia/Ucrania; Guerra Siria; Conflicto Palestina; Guerras, en general
Problemas relacionales	18	Peleas y problemas entre compañeros Problemas familiares
Problemas socialmente relevantes y Problemas relacionales	5	<i>Bullying</i>
NS/NC	20	

Tabla 2. Elaboración propia

Se identificaron en 106 ocasiones -78% del total de respuestas - PSR asociados, principalmente, a conflictos bélicos actuales de escala mundial, como son la guerra de Rusia-Ucrania, el conflicto entre Palestina e Israel, el enfrentamiento entre las dos Coreas, o la situación en la que se encuentran los refugiados sirios. Un número menor, un total de 23 alumnos -22% del total- mencionaron otros PSR relacionados con problemáticas actuales como la migración ilegal, la desigualdad, la pobreza, la corrupción, la homofobia, el racismo, la violencia de género o el cambio climático.

Estos datos sugieren que una parte importante del alumnado (106 de 124) asocia los PSR únicamente con conflictos bélicos, lo que podría indicar una falta de comprensión del concepto de PSR, que va más allá de la violencia directa y abarca una amplia gama de problemáticas sociales.

Parece que el alumnado no está familiarizado o no comprende la amplitud y complejidad de los PSR que afectan al mundo actual. Pensamos que puede ser porque tienen una exposición limitada a realidades sociales, es decir, puede que al alumnado no se le haya brindado la posibilidad de abordar en las aulas otras problemáticas sociales más allá de los conflictos bélicos. Por otro lado, algunos de los PSR mencionados por un menor número de alumnos/as (migración, pobreza, desigualdad, etc.) pueden ser percibidos como problemas lejanos o abstractos por parte del alumnado, lo que dificultaría su identificación como PSR relevantes, denotando las dificultades en la transferencia del conocimiento (Haskell, 2001).

En referencia a la pregunta sobre si han participado alguna vez en la solución de un problema social que conociesen, como se muestra en la siguiente tabla 2, un total de 66 estudiantes afirmaron que participaron en la solución de un problema conocido.

Alumnado que indica su participación en la solución de un problema o conflicto social.

PARTICIPA EN LA SOLUCIÓN DE UN PROBLEMA O CONFLICTO SOCIAL	N.º ALUMNOS	TIPOLOGÍA DE PROBLEMAS SOCIALES
Problemas relacionales	53	Peleas y problemas entre compañeros Problemas familiares
Problemas socialmente relevantes	4	Cambio climático Desarrollo sostenible
Ns/Nc	7	

Tabla 3. Tabla de autoría propia

En esta tabla 2, 53 de los 66 estudiantes indicaron haber participado en la solución de un problema de carácter relacional como las peleas entre compañeros/as, problemas familiares o *bullying*. Este dato refleja que la mayoría del alumnado canaliza su participación social en el ámbito interpersonal inmediato, sin contemplar problemáticas de mayor escala o impacto social. Sólo 4 estudiantes (6%) indicaron haber participado en la solución de PSR relacionado con el cambio climático o el desarrollo sostenible, aportando

iniciativas para fomentar el reciclaje en sus hogares y en su entorno más cercano; 2 de ellos, en concreto, comentan que usaron la plataforma *Change.org* iniciando una campaña de firmas para generar impacto social.

Con respecto a la pregunta sobre el conocimiento que tenían acerca de situaciones sociales o mundiales en las que se había logrado la paz, las respuestas obtenidas indicaban que 57 estudiantes desconocían este dato, mientras que 36 mencionaron conocer la resolución pacífica de conflictos de relación social en su entorno más próximo como en su grupo de amigos, su barrio, instituto, municipio u otros lugares del mundo. Hablamos, pues, de problemas relacionales.

La existencia de conflictos globales fue señalada por 51 estudiantes (35%) y se identificaron conflictos nacionales como el fin de la Guerra Civil española, pero también conflictos internacionales, fundamentalmente dados entre dos o más países, que fueron resueltos mediante acuerdos de paz, como el Tratado de Versalles o el Tratado de la Haya, entre otros, así como el fin del nazismo. Las figuras más destacadas entre los protagonistas para el logro y mantenimiento de la paz fueron Mahatma Gandhi y Barack Obama.

Estos resultados demuestran que el currículo académico integra el estudio de la historia del mundo en sus diferentes etapas, con las características sociopolíticas del momento. Existe conciencia de que a lo largo del tiempo han existido numerosos conflictos, fundamentalmente bélicos, que han requerido la firma de tratados entre los países implicados para lograr la paz. A su vez, el concepto de paz se relaciona con el fin de un conflicto y la forma de alcanzarla se realiza a través de acuerdos que contienen una serie de normas que se deben respetar y cumplir. Observamos que no se contemplan otros PSR.

Por otra parte, este análisis descubre que la paz es un concepto que se logra tras un desacuerdo o enfrentamiento, es decir, es la consecuencia. Pero sería interesante considerar si pudiera ser empleado como elemento de prevención para evitar este tipo de situaciones, por lo que educar en la cultura de la paz podría mejorar la calidad de las relaciones humanas a través de la tolerancia, el respeto, la empatía y la cooperación (Garaigordobil y Maganto, 2011; González-Valencia et al., 2020).

5. Conclusiones

El estudio evidencia que una parte importante del alumnado (82%) asocia los PSR principalmente con conflictos bélicos, como guerras o enfrentamientos armados. Esta visión limitada refleja una comprensión parcial del concepto y una desconexión respecto a problemáticas sociales de mayor amplitud y complejidad (Santisteban, 2019). Aunque algunos estudiantes mencionaron cuestiones como la migración, la pobreza o el cambio climático, su presencia fue significativamente menor.

Entre los factores que pueden influir en esta comprensión restringida se encuentran la escasa integración de los PSR en la programación educativa, la reducción de horas dedicadas a las Ciencias Sociales (Canal et al., 2012) y determinadas prácticas metodológicas (Alvarado, 2016). Estos elementos condicionan el tratamiento escolar de los PSR y, por tanto, la capacidad del alumnado para interpretarlos de forma crítica.

En relación con la participación, la mayoría del alumnado (80%) centró sus respuestas en problemas relacionales —peleas, conflictos familiares o bullying—, lo que muestra que canalizan su acción social hacia el ámbito interpersonal inmediato. Este patrón coincide con estudios previos (López-Carmona et al., 2017), en los que se observa que, pese a reconocer problemas sociales amplios, el alumnado no siempre alcanza a comprender sus causas y consecuencias ni participa activamente en su resolución.

Del mismo modo, investigaciones como la de García-Barón et al. (2016) indican una baja participación juvenil en iniciativas vinculadas a la responsabilidad social, lo que subraya la necesidad de explorar los factores que condicionan dicha implicación. Fortalecer la comprensión de los PSR en el aula y promover experiencias de participación social se revelan como elementos clave para fomentar el compromiso cívico del alumnado (Pagès y Santisteban, 2011).

Asimismo, la convivencia escolar plantea retos vinculados a la gestión emocional. La educación emocional vivenciada contribuye a transferir estas habilidades a otros ámbitos sociales (Alzate et al., 2020; Ferragud et al., 2012), permitiendo afrontar los conflictos como oportunidades de crecimiento. En este sentido, la escuela se presenta como un escenario ecológico privilegiado (Bronfenbrenner, 1987) para entrenar estrategias resolutivas y desarrollar competencias socioemocionales fundamentales (Caballo y Gradaílle, 2008; Mazorra, 2008). La transferencia de aprendizajes significativos, vividos en contextos reales, resulta esencial para su aplicación en otras situaciones (Haskell, 2001).

Todo ello legitima la incorporación de los PSR en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Facilitar aprendizajes vinculados con la realidad social y ambiental permite al alumnado construir una comprensión profunda y crítica de los fenómenos contemporáneos. La escuela, como institución socializadora, articula valores, normas y prácticas que configuran la participación comunitaria del futuro ciudadano (Crespillo, 2010; Santos-Guerra, 2020). Sin embargo, algunos estudios señalan que persisten enfoques docentes que dificultan la plena integración de tareas conectadas con los PSR (Castaño, 2023).

Cuando los PSR no se perciben como cuestiones que afectan al propio bienestar, su potencial para generar conciencia social disminuye. De ahí la importancia de ofrecer espacios educativos que favorezcan la observación crítica, la investigación, el debate y la cooperación (Santisteban, 2019; Solaz-Portolés et al., 2011), pilares esenciales para promover el pensamiento crítico y la participación informada.

En relación con ello, los resultados evidencian la necesidad de adoptar un enfoque interdisciplinar en la enseñanza de los PSR. La complejidad de estos fenómenos exige articular saberes históricos, geográficos, sociológicos y éticos que permitan al alumnado comprenderlos más allá de experiencias fragmentadas o interpretaciones personales. La interdisciplinariedad no supone sumar contenidos, sino integrar perspectivas que ayuden a los estudiantes a construir explicaciones más completas y a situarse como sujetos capaces de interpretar críticamente la realidad y participar en su transformación.

A partir del análisis realizado, se identifican estrategias que pueden fortalecer el aprendizaje del alumnado sobre los PSR:

- Fomentar el aprendizaje experiencial y significativo (Alzate et al., 2020), mediante proyectos de servicio, visitas, charlas o escenarios de participación que permitan vivenciar prácticas sociales reales (Parra-Campoverde et al., 2022; Bermúdez-Mendieta, 2021; Freire, 2017).
- Utilizar recursos multimedia (UNESCO, 2022) para acercar al alumnado a diferentes realidades sociales a través de prensa, documentales, simulaciones o materiales digitales.
- Promover el debate y la reflexión crítica (Santos-Guerra, 2020; Freire, 2017; Ennis, 2005).
- Contextualizar los contenidos relacionándolos con realidades del entorno del alumnado (Ortega-García, 2016).

Finalmente, aunque los resultados muestran el potencial educativo de los PSR, también se identifican limitaciones: la muestra está restringida a dos centros y la participación docente voluntaria puede introducir sesgos. Futuras investigaciones deberían ampliar los contextos, incorporar indicadores de desempeño ciudadano (rúbricas, productos del alumnado, observaciones) y realizar seguimientos longitudinales que permitan analizar la persistencia de los efectos. En última instancia, los PSR se consolidan como una vía para dotar de sentido social al aprendizaje y reforzar la formación de una ciudadanía crítica y comprometida.

Bibliografía

- Abellán, J. y Sáez-Gallego, N. M. (2020). Opiniones relativas a la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales mostradas por futuros maestros de infantil y primaria. *Revista Complutense de Educación*, 31, 219-229.
- Allen, J. y Van der Velden, R. (2011). *The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Challenges for Higher Education*. Springer.
- Alvarado, J. C. (2016). Estrategias Didácticas y aprendizaje de las Ciencias Sociales. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, (17), 65-80.
- Alzate, G. P., Bedoya, M. M., Fajardo, A. M., Hoyos, Á. y Ocampo, E. (2020). Emociones, conflicto y educación: bases para pensar la educación emocional para la paz. *Revista Eleuthera*, 22, 246-265. DOI: 10.17151/eleu.2020.22.2.15.
- Ayelen, M. (2019). ¿La escuela ha quedado obsoleta? Experiencias juveniles en el contexto escolar. *Question*, 1(61), 1-17. <https://doi.org/10.24215/16696581e145>
- Batlle, R., Escoda, E., Cuñado, M. J. y Prats, D. (2019). *Inventario de experiencias educativas con finalidad social*. Santillana. <https://www.aprendizajeservicio.net/wp-content/uploads/2019/12/100-buenas-practicas-de-aprendizaje-servicio-102342.pdf>
- Bermúdez-Mendieta, J. (2021). El aprendizaje basado en problemas para mejorar el pensamiento crítico: revisión sistemática. *Innova Research Journal*, 6(2), 77-89. <https://doi.org/10.33890/innova.v6.n2.2021.1681>
- Binimelis, J., Usher, J., y Bagoly-Simó, P. (2023). How is Geography taught at Primary Education centers in Spain? Results of a state-wide study. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, (98). <https://doi.org/10.21138/bage.3434>
- Bransford, J. D. y Schwartz, D. L. (1998). Rethinking transfer: A simple proposal with multiple implications. *Review of Research in Education*, 24, 61-100.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Caballo, B. y Gradaílle, R. (2008). La educación social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local, *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15, 45-55. https://doi.org/10.7179/PSRI_2008.15.04
- Canal, M., Costa, D., y Santisteban, A. (2012). El alumnado ante problemas sociales relevantes: ¿Cómo los interpreta? ¿Cómo piensa la participación? En XXIII Simposio Internacional Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 527-535)

Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales:
Díada Editora.

- Castaño, D. L. (2023). Adaptación curricular al contexto comunitario con enfoque “Educación para la vida”. Una transformación necesaria en el sistema educativo actual. *Revista Científica Multidisciplinar*, 7, 1542-1551. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.8789
- Castellví-Mata, J.; Marolla, J.; Escribano-Muñoz, C. (2023). La investigación cualitativa. En Ortega-Sánchez, D. (ed.). *¿Cómo investigar en didáctica de las Ciencias Sociales? Fundamentos metodológicos, técnicas e instrumentos de investigación* (pp.11-121). Octaedro.
- Coleman, J. C. (2011). *The nature of adolescence*. Routledge.
- Crespillo, E. (2010). La escuela como institución educativa. *Pedagogía Magna*, 5, 257-261.
- Ennis, R. H. (2005). Pensamiento crítico: un punto de vista racional. *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 47-64. <https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/5.pdf>
- Escribano-Muñoz, C., Bellido-Ituño, A., Paricio, O. y Castellví-Mata, J. (2024). Concepciones sobre el alumnado de educación secundaria sobre el conflicto, la violencia y la paz: una aproximación desde la teoría fundamentada. En D. Ortega-Sánchez, J. Castellví, y N. González-Monfort (Eds.). *Enseñar el conflicto: perspectivas, significados y límites en la educación para una cultura democrática y la justicia social* (pp. 81-101). Dykinson.
- Farrell, A.D., Meyer, A.L. y White, K.S. (2001). Evaluation of Responding in Peaceful and Positive Ways (RIPP): a school-based prevention program for reducing violence among urban adolescents. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 451-463. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3004_02
- Ferragud, C. B., López, V. y Solaz-Portolés, J. (2012). Una revisión de los procesos de transferencia para el aprendizaje y enseñanza de las ciencias. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*. 26, 99-227. <https://doi.org/110.7203/dces.26.1934>.
- Flores-Rodríguez, C. (2018). El lugar de la escuela contemporánea en la sociedad posmoderna. En O. Buzón, J. A. Fernández y E. Mena (Coords.), *Presente y futuro de la educación: planteamientos teóricos, experiencias y nuevos Modelos Educativos* (pp. 121-132). Egregius ediciones.

- Freire, P. (2017). *From Critical Consciousness to the Pedagogy of the Oppressed*. Penguin Classics.
- Gaibar-García, L., y González-Esteban, J. L. (2022). Educar en salud desde una radio escolar: Experiencia innovadora en Ruanda. *Sphera Pública*, 2(22), 43–62.
- Garaigordobil, M. y Maganto, C. (2011). Evaluación de un programa de educación para la paz durante la adolescencia: Efectos en el autoconcepto, y en el concepto de los inmigrantes, de la paz y la violencia. *Revista de Investigación en Educación*, 9, 102-111.
- Garaigordobil, M. (2002). Assessment of an intervention on social behavior, intragroup relations, self-concept and prejudiced cognitions during adolescence. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 2, 1- 22.
- García-Barón, M.L.; Cea-Miñano, M.C.; Gómez-García, M.D. (2016). Adolescentes y compromiso social: Estudio sobre la participación de los jóvenes en actividades de voluntariado y su relación con la responsabilidad social. *Revista Española del Tercer Sector*, 16(3),73-92
- García-Pérez, F. (2011). Problemas del mundo y educación escolar: un desafío para la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 1 (1), 108-122.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Kairós.
- González-Granados, A., Durán, T., Bernardita, S. y Zacalteco, F. (2024). Relación entre estilos familiares y conductas violentas en estudiantes de educación primaria. *Brazilian Journal of Development*, 10, 1878-1892. <https://doi.org/1.34117/bjdv10n1-115>
- González-Valencia, G., Caballero-Dávila, L. F. y Aponte, C. Y. (2020). Educación para la ciudadanía y post conflicto en la escuela. El caso de Colombia. *Revista Espaço do Currículo*, 13, 251-261. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n2.51541>
- Haskell, R. E. (2001). *Transfer of learning: Cognition, instruction and reasoning*. Academic Press.
- Jara, M. Á. (2020). El enfoque interdisciplinar en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas. Reflexiones epistemológicas y metodológicas. *Clío & Asociados*, (30), 75-89.
- Lobato, F. J. (2023). Estudio de la evolución del (cyber) bullying en tiempos de pandemia por COVID-19. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14, 1-12. <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3357>

- López-Carmona, M.A.; Cepeda-Martínez, T.; Cano-García, M.T. y Pozo-Muñoz, M.D. (2017). Estudio sobre la percepción de los estudiantes de secundaria sobre los problemas sociales. su participación en la búsqueda de soluciones. *Revista de Educación y Sociedad*, (16)2, 443-462.
- López-García, M. M. (2014). La formación de los profesores y las dificultades de aprendizaje. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7, 98-112.
- Luy-Montejo, C. (2019). El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 7, 353-383. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.288>
- Mazorra, P. (2008). El conflicto en la escuela: una oportunidad de aprendizaje. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60, 125-136. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28873>
- Morales-Acevedo, L. (2023). Modelo Aprendizaje y Servicio: una aplicación práctica en un curso de Teoría de la Organización. *Revista Universitaria Ruta*, 25, 1-19. <https://doi.org/10.15443/RUTA20231889>
- Morales-Bueno, P. y Landa-Fitzgerald, V. (2004). Aprendizaje Basado en Problemas. Problem-Based Learning. *Theoria*, 13, 145-157. https://www.researchgate.net/publication/237032392_Aprendizaje_Basado_en_Problemas#fullTextFileContent
- Nistal, V., López-Aguado, M. y Gutiérrez-Provecho, L. (2024). Formación docente e inclusión educativa. Un estudio comparado en Italia y España. *Revista Española de Educación Comparada*, 44, 236-259. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37634>
- Ocampo, L. F. y Valencia, S. (2019). Los problemas sociales relevantes: un 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>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE (2022). *Assessment framework of the OECD study on social and emotional skills*. OECD. <https://pisaparacentroseducativos.es/informe.html>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE (2010). *Informe PISA 2009. Lo que los estudiantes saben y pueden hacer. Rendimiento de los estudiantes en lectura, matemáticas y ciencias (Vol. I)*. Santillana. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264174900-es.pdf?expires=1721091140&id=id&accname=quest&checksum=29C1A7C74825BFBB5BE0AB5ACAD9E206>

- Ortega-García, C. A. (2016). Para qué un aprendizaje contextualizado y coherente en la escuela. *Revista Praxis*, 12, 135-144. <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.1855>
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2011). Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials. Universitat Autònoma Barcelona.
- Parra-Campoverde, B. S., Padilla-Cáceres, J. E., & Reyes-Suarez, K. R. (2022). El Aprendizaje Basado en Problemas en las Ciencias Sociales. *Revista Portal de la Ciencia*, 3, 98- 108. <https://doi.org/10.51247/pdlc.v3i2.315>
- Pastor Rodríguez, A., & de Frutos Torres, M. B. (2024). Alfabetización mediática desigual en grupos en riesgo de exclusión. *Sphera Pública*, 1(24), 84–103.
- Peña, L. M.^a y Roque, S. (2005). La Educación en la sociedad globalizada. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8, 1-4. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217017151010.pdf>
- Pérez-Serrano, G. y Pérez-de Guzman, M^a. V. (2011). Aprender a Convivir. El conflicto como oportunidad de crecimiento. *Narcea*.
- Quintana, M., Sepúlveda, A. y Villalobos, A. A. (2023). Transferencia del aprendizaje en textos escolares de séptimo y octavo de Ciencias Naturales. *Diálogos sobre Educación*, 27, 1-16. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i27.1300>
- Ritter, R., Wehner, A., Lohaus, G., y Krämer, P. (2020). Effect of same-discipline compared to different-discipline collaboration on teacher trainees' attitudes towards inclusive education and their collaboration skills. *Teaching and Teacher Education*, 87, 1-10. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102955>
- Ross, E. W. y Vinson, K. D. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11, 73-86. <https://www.redalyc.org/pdf/3241/324128700008.pdf>
- Salmerón, L. (2013). Actividades que promueven la transferencia de los aprendizajes. *Revista de Educación*, 1, 34-53.
- Saiz Sánchez, C., & Fernández Rivas, S. (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas cotidianos. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 325-346. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6026>
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: Estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El futuro pasado: Revista electrónica de historia*, 10, 57-79. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>

- Santisteban-Fernández, A. (2021). Las contribuciones de Joan Pagès a la educación política: una obra imprescindible. *Forum. Revista Departamento de Ciencia Política*, 20, 233–248. <https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.92094>
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2019). Una nueva lectura de los programas de estudios para la formación inicial del profesorado de didáctica de las Ciencias Sociales. En M. J. Barroso, A. Días y N. de Alba (Coords.), *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales*, (pp. 128-138). Ediciones Escuela Superior de Educação.
- Santos-Guerra, M. A. (2020). *La escuela que aprende*. Morata.
- Solaz-Portolés, J. J., Sanjosé, V. y Gómez, A. (2011). Aprendizaje basado en problemas en la educación superior: una metodología necesaria en la formación del profesorado. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 177-186.
- Steinberg, L. D. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Tomás-Folch, M. & Durán-Bellonch, M. (2017). Comprendiendo los factores que afectan la transferencia de la formación permanente del profesorado. Propuestas de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20, 145-157.
- UNESCO (15 de septiembre de 2022). *Un punto de inflexión: por qué debemos transformar la educación ahora*. <https://www.unesco.org/es/articles/un-punto-de-inflexion-por-que-debemos-transformar-la-educacion-ahora>.