

Las Ciencias Sociales en la formación docente: percepción de los estudiantes del Grado en Maestro en Educación Primaria

Social Sciences in teacher training: perception of students of the Degree in Primary School Education

DOI: 10.7203/DCES.43.24493

Rubén Delgado Álvarez (antes Rubén Fernández Álvarez)

Universidad de Salamanca, rfa@usal.es

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-4718-4241>

Cristo José de León Perera

Universidad de Salamanca, deleper@usal.es

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1647-1424>

María Jesús Bajo Bajo

Universidad de Salamanca, mjbajo@usal.es

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2520-817X>

RESUMEN: El desarrollo del presente trabajo tiene como objetivo identificar la percepción que tiene el alumnado del Grado en Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Salamanca sobre las Ciencias Sociales como materia escolar. Mediante una metodología cualitativa basada en la técnica de la entrevista se ha recogido información de un total de once informantes que han respondido a cuestiones tales como sus conocimientos de las Ciencias Sociales, cómo las han aprendido y cómo las enseñarán. Los resultados obtenidos indican que el aprendizaje memorístico y la falta de motivación han sido los aspectos más destacados durante las etapas preuniversitarias. En cambio, durante su periodo de formación como docentes esta tendencia ha cambiado y consideran que las Ciencias Sociales pueden aportarles habilidades y competencias profesionales para configurar una sociedad respetuosa y con valores.

PALABRAS CLAVE: Ciencias Sociales, competencias ciudadanas, Educación Primaria, formación docente, método cualitativo

ABSTRACT: The aim of this study is to identify the perception that students of the Degree in Primary School Education at the University of Salamanca have about Social Sciences as a school subject. Using a qualitative methodology based on the interview technique, information has been collected from a total of 11 participants who have responded to questions such as their knowledge of Social Sciences, how they have learned them and how they will teach them. The results obtained indicate that rote learning and lack of motivation have been the most outstanding aspects during the pre-university stages. However, during their teacher training period, this tendency has changed, and they consider that Social Sciences can provide them with professional skills and competences to shape a respectful and value-based society.

KEYWORDS: Social Sciences, citizenship skills, Primary Education, teacher training, qualitative method

Fecha de recepción: mayo de 2022

Fecha de aceptación: octubre de 2022

La presente investigación se ha desarrollado en el marco del proyecto de investigación titulado *La competencia digital en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (PC2-2021-03).

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad está inmersa en un continuo proceso de cambio, tendencia que afecta a todos los ámbitos de la vida, incluidos los procesos de enseñanza y aprendizaje (Triviño-Cabrera et al., 2021). En el ámbito educativo estos tienen su incidencia, entre otros aspectos, en los recursos e instrumentos didácticos (Navarro, 2019) y en las metodologías que intervienen (García-Peñalvo, 2015). Los docentes deben saber adaptarse a los nuevos modelos pedagógicos que dan respuesta educativa a los estudiantes actuales, denominados por Prensky (2001) como “nativos digitales”. Son estudiantes con unas necesidades educativas estrechamente relacionadas con el continuo proceso de transformación social y el uso de las TIC (Triviño-Cabrera et al., 2021). El docente debe buscar el equilibrio entre las técnicas tradicionales y las recientes, adaptándolas a los discentes y a los aspectos que tienen que aprender o competencias a desarrollar (García-Peñalvo, 2015).

El panorama educativo actual bajo un modelo formativo competencial (De Miguel, 2006; Ramírez-García et al., 2018) se dirige hacia la configuración de personas con habilidades y destrezas de perfil profesional (De Miguel, 2006; Ramírez-García et al., 2018). De acuerdo con Ramírez-García et al. (2018: 1) “esta profesionalización exige nuevas formas de enseñar, nuevas formas de aprender y cambios en la planificación y estructuración de la educación”. Es necesario dotar a los estudiantes de habilidades para el correcto desarrollo de su función profesional (OECD, 2019). Igualmente, en la formación del profesorado se ha de trabajar para que los futuros docentes configuren una competencia profesional que les permita hacer frente a los nuevos retos pedagógicos (De Miguel, 2006). La revolución educativa asociada a las TIC (García-Peñalvo, 2015) y el enfoque didáctico basado en las competencias contribuyen a la evolución de las metodologías de enseñanza de la mayoría de las materias que integran los planes de estudio oficiales.

Entre las diferentes materias existentes en el sistema educativo español, las Ciencias Sociales (CCSS) tienen representación en las dos etapas obligatorias: Educación Primaria (EP) y Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Se trata de una materia que aspira a la capacitación de los estudiantes para el análisis de las interrelaciones existentes entre los factores naturales y los antrópicos, cómo han evolucionado estas acciones y cuáles son las causas y consecuencias de ellas, así como dotar a los estudiantes de las habilidades que les permitan desarrollarse en sociedad (Pagès y Santisteban, 2013). Las CCSS de la EP y de la ESO se centran, principalmente, en contenidos de Geografía y de Historia y, prácticamente, no tienen en consideración contenidos de otras ciencias de carácter social (Cárdenas et al., 1991). Es de entender que, al igual que ha ocurrido en otras materias, esta también se haya adaptado a los cambios y variaciones propiciados por las TIC y las nuevas necesidades de los estudiantes, pero ¿realmente se ha producido este cambio en las CCSS? ¿Ocupan las TIC un lugar destacado en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las CCSS? ¿Existe digitalización en esta materia? ¿Cómo perciben esta materia los estudiantes?, ¿tradicional?, ¿moderna?

El objetivo general de la presente investigación es el de conocer y analizar la percepción que tienen los estudiantes del Grado en Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Salamanca sobre las CCSS como materia escolar perteneciente a la etapa de Educación Primaria (EP). Por su parte, los objetivos específicos se centran en identificar si existe una etapa escolar en la que los estudiantes identifican a las CCSS como materia; e identificar si durante la etapa universitaria de formación del profesorado los estudiantes han recibido en las materias de CCSS formación con base en la digitalización. De forma complementaria se pretende dar respuesta a las siguientes preguntas a partir de las apreciaciones de los sujetos de la muestra: ¿conozco qué son las CCSS? ¿Cómo he aprendido CCSS? ¿Cómo enseñaré CCSS? ¿Existe un nivel adecuado de digitalización en las CCSS?

2. LAS CIENCIAS SOCIALES Y SU ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Las CCSS pueden ser entendidas desde diferentes puntos de vista condicionados por el área regional que se tome como referencia o por la disciplina integrante desde la que se analicen (Wagner, 2010). De acuerdo con el informe elaborado por el Consejo Internacional de las CCSS bajo el título *Informe Mundial sobre las Ciencias Sociales 2010. Las brechas del conocimiento* (ISSC/UNESCO, 2010: 199):

A pesar de la creciente especialización del conocimiento científico social, la perspectiva de las Ciencias Sociales integradas es recurrente y ha generado numerosos debates epistemológicos. Los argumentos en favor de una integración a menudo esconden el imperialismo de algunas disciplinas, ya sea de sus paradigmas o sus métodos.

Esta problemática epistemológica es resultado de las dificultades existentes a la hora de acotar las definiciones proporcionadas sobre las CCSS por las disciplinas integrantes (Jonkers, 2010). Así, las CCSS se encuentran en una encrucijada transdisciplinar que se ha convertido en una de sus principales virtudes favoreciendo una respuesta conjunta a los problemas globales actuales (Mor, 2019).

En 1916 comienza a utilizarse la asignatura *Social Studies* en EEUU agrupando a la Geografía y a la Historia en una misma materia escolar (Gómez, 2013) e intentando dar respuesta formativa en cuestiones sociales y de ciudadanía (Kahne y Sporte, 2008). Desde su aparición en EEUU se ha extendido por Europa, en primer lugar y por el resto del planeta paulatinamente desde mediados del siglo XX, pero siempre bajo las tendencias teóricas individualizadas de las materias que la configuran (Buttimer, 2003). Con la intención de unificar las CCSS a nivel mundial, bajo el amparo de la UNESCO, se crea en 1952 el *International Social Sciences Council* (ISSC) (Buttimer, 2003). Tras este primer organismo surgen una serie de instituciones de carácter continental cuyo centro de interés son las CCSS y las investigaciones que se ponen en marcha en el marco de esta disciplina: *Consejo Árabe para las Ciencias Sociales* (ACSS); *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales* (CLACSO); *Asociación de Consejos de Investigación de las Ciencias Sociales* (AASSREC); *Consejo para el Desarrollo de la Investigación en Ciencias Sociales en África* (CODESRIA).

Desde estos intentos unificadores, la materia cada vez cuenta con mayor implantación en los planes de estudios de numerosos países, considerándose como la encargada de dotar a los estudiantes de las habilidades y competencias suficientes para ser ciudadanos responsables (Çengelci, 2013; Elmersjö, 2021; Kahne y Sporte, 2008; Levinson, 2004; Sekerci, 2021). Igualmente, el número de investigaciones centradas en la enseñanza de los Estudios Sociales aumenta (Sönmez, 2020), adquiriendo una posición relevante en el ámbito de la investigación. Como señala Sönmez (2020) en el periodo 1975-2020 se han contabilizado un total de 228 investigaciones sobre esta disciplina, de ellas 84 han sido publicadas en el último lustro. Así, puede considerarse que cada vez cuenta con mayor reconocimiento de forma individualizada como ciencia y no como un conjunto de disciplinas.

En los planes de estudios universitarios referentes a la formación del profesorado que se encargará de impartir esta materia en la EP la asignatura de referencia es la Didáctica de las CCSS (Pagès y Santisteban, 2013; Prats, 1997). Esta materia se encuentra marcada por las evoluciones experimentadas por las CCSS como disciplina (Pagès y Santisteban, 2013). De las transformaciones teóricas y de los resultados de investigación se configuró un nuevo paradigma, integrando todas las materias que forman parte de esta disciplina y permitiendo diseñar un proceso didáctico conjunto sobre las mismas (Cárdenas et al., 1991; Pagès y Santisteban, 2013).

La Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria junto con la LOGSE suponen el origen de la Didáctica de las CCSS en España (Pagès y Santisteban, 2013). En la formación del profesorado las novedades también son notables y se ha producido una profunda

evolución determinada por los cambios que afectan a la sociedad (Thornton, 2008). En este sentido se ha modificado tanto las metodologías de enseñanza como el uso de instrumentos didácticos.

Actualmente las CCSS se encuentran en un momento de profundo cambio debiendo adaptarse a los procesos de digitalización, especialmente tras la incidencia de la COVID-19 (Rivero, Jové y Sebastián, 2021). El cambio social generalizado repercute en la formación docente, estos deben prepararse según las necesidades educativas de sus futuros estudiantes (Miguel-Revilla, 2020). Por ello, desde la Didáctica de las CCSS se debe analizar la situación educativa actual, identificándose la tendencia futura de la materia, centrándose en los estudiantes y en las problemáticas sociales del siglo XXI (Rivero, Jové y Sebastián, 2021).

3. MATERIALES Y MÉTODOS

El presente trabajo se trata de un estudio exploratorio de caso múltiple (McMillan y Schumacher, 2012) con enfoque narrativo y descriptivo, que persigue obtener la percepción que tienen los estudiantes (Ruiz, 1999) sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de las CCSS. Este enfoque nos permite obtener información con mayor profundidad (Padilla et al., 2017) y “captar la riqueza y detalles de los significados (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos) que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas” (Sabariego et al., 2016: 317). Así, desde una metodología cualitativa (basada en la técnica de la entrevista) configuramos un sistema deductivo e inductivo de categorías (Gibbs, 2012) que posibilita analizar y caracterizar la información recogida.

3.1. Informantes clave

La población que se ha tomado como referencia para el desarrollo de este trabajo está constituida por los estudiantes del cuarto curso y titulados (año 2021) del Grado en Maestro en EP de la Universidad de Salamanca (N=545), conjunto entre los que se integran los sujetos que pasarán a formar parte del estudio. Mediante un muestreo intencionado (McMillan y Schumacher, 2012) se selecciona una muestra integrada por un total de 11 sujetos (ver tabla 1) de los que el 19,19% son varones (n=2) y el 81,81% son mujeres (n=9). Los sujetos de la muestra cumplen con los siguientes criterios: ser estudiante de 4º curso del Grado en Maestro en EP de la Universidad de Salamanca y haber superado las asignaturas de Fundamentos de Geografía e Historia y de Didáctica de las CCSS o ser recién titulado. Los informantes cuentan con edades comprendidas entre los 21 y los 43 años (\bar{x} =25,36; DT=7,19), de ellos el 36,36% son titulados y el 63,64% se encuentran en el 4º curso de la titulación.

TABLA 1. Características de los informantes clave

Informante	Seudónimo	Edad	Sexo	Maestro en EP
Sujeto 1	E1	29	M	Titulado
Sujeto 2	E2	43	H	Titulado
Sujeto 3	E3	21	M	Cuarto curso
Sujeto 4	E4	23	H	Titulado
Sujeto 5	E5	21	M	Cuarto curso
Sujeto 6	E6	21	M	Cuarto curso
Sujeto 7	E7	21	M	Cuarto curso
Sujeto 8	E8	21	M	Cuarto curso
Sujeto 9	E9	30	M	Titulado
Sujeto 10	E10	21	M	Cuarto curso
Sujeto 11	E11	28	M	Titulado

Fuente: elaboración propia

3.2. Instrumento

La recogida de los datos se llevó a cabo mediante el desarrollo de una entrevista semiestructurada (Cohen et al., 2018) que permite centrarse en los aspectos clave de la investigación (McMillan y Schumacher, 2012) mediante el uso de preguntas abiertas (Cohen et al., 2018; McMillan y Schumacher, 2012) durante el proceso de entrevistado e, igualmente, otorgar libertad al sujeto para aportar respuestas más profundas (Hernández, 2014). El instrumento está articulado por dos partes: 1- datos sociodemográficos (edad, sexo, procedencia, titulación, nivel formativo de los progenitores); 2- catorce preguntas abiertas que tratan de identificar la percepción que tienen los sujetos hacia las CCSS. Estas se agrupan en los siguientes conjuntos: - Percepción/Conocimiento de las CCSS como materia (¿qué entiende por CCSS? ¿Cuál es el objeto de estudio de las CCSS? ¿Qué grado de importancia o de utilidad le daría a esta materia dentro del proceso formativo preuniversitario y universitario? ¿Podría destacar dos puntos fuertes y dos puntos débiles sobre las CCSS?); - Aprendizaje de las CCSS (¿dónde ha aprendido lo que sabe sobre CCSS? ¿Ha aprendido cuestiones relacionadas con las CCSS en el ámbito familiar, del ocio, viajes, etcétera? ¿Cómo le han enseñado las CCSS en su proceso formativo preuniversitario y universitario? ¿Ha aprendido técnicas para enseñar CCSS en su etapa universitaria? ¿Ha aprendido instrumentos para enseñar CCSS en su etapa universitaria?); - Enseñanza de las CCSS (¿Qué tipo de contenidos de las CCSS seleccionaría como fundamentales para enseñar en EP? ¿Con qué metodología enseñaría CCSS? ¿Qué instrumentos didácticos utilizaría?); - Digitalización de las CCSS (¿Son útiles las TIC en este campo, deberíamos iniciarnos a la investigación en TIC? ¿Cómo es la digitalización de la enseñanza según su experiencia universitaria? ¿Cómo es la digitalización de las CCSS, es adecuada, necesita un cambio?).

Uno de los problemas que pudiera incidir en la validez y fiabilidad de la entrevista es el sesgo que puede acompañar a las respuestas del entrevistado y a las interpretaciones del entrevistador (Cohen et al., 2018). Para ello, se ha configurado una estrategia que sigue una serie de pautas aspirando a minimizar al máximo las tendencias sesgadas y los errores de interpretación. Siguiendo la propuesta de Oppenheim (1992) se desarrolla un listado de aspectos a cumplir para evitarlos: 1- todos los informantes han de cumplir con todos los criterios de selección; 2- ha de existir una relación cordial entre el entrevistador y el entrevistado; 3- todos los informantes conocerán los aspectos clave de la investigación y se les proporcionará un código ético; 4- todas las preguntas serán iguales para todos los entrevistados y no existirán alteraciones en el orden de las preguntas; 5- transcripción fidedigna (literal con dialecto (Silverman, 1997)); 6- análisis triangular de las transcripciones para comprobar que no existen errores (McMillan y Schumacher, 2012); 6- codificación temática coherente con análisis de triangulación de los resultados (McMillan y Schumacher, 2012).

3.3. Procedimiento: recogida de los datos y análisis de la información

El inicio y desarrollo de esta investigación posee una serie de fases (véase figura 1) que transcurren desde el análisis bibliográfico (McMillan y Schumacher, 2012) y proceso de operacionalización (Cohen et al., 2018) hasta el análisis de los textos transcritos y categorías resultantes (Cohen et al., 2018; Gibbs, 2012).

Fase 1: análisis bibliográfico. Desarrollada para identificar las tendencias de las investigaciones sobre las CCSS en Educación y seleccionar el instrumento más apropiado para la recogida de la información (Gibbs, 2012), así como su diseño, construcción y validación (Cohen et al., 2018). Igualmente, se ha dedicado a la selección de los informantes clave. Para ello se definieron los criterios que han de cumplir los sujetos de la muestra, así como el tipo de muestreo.

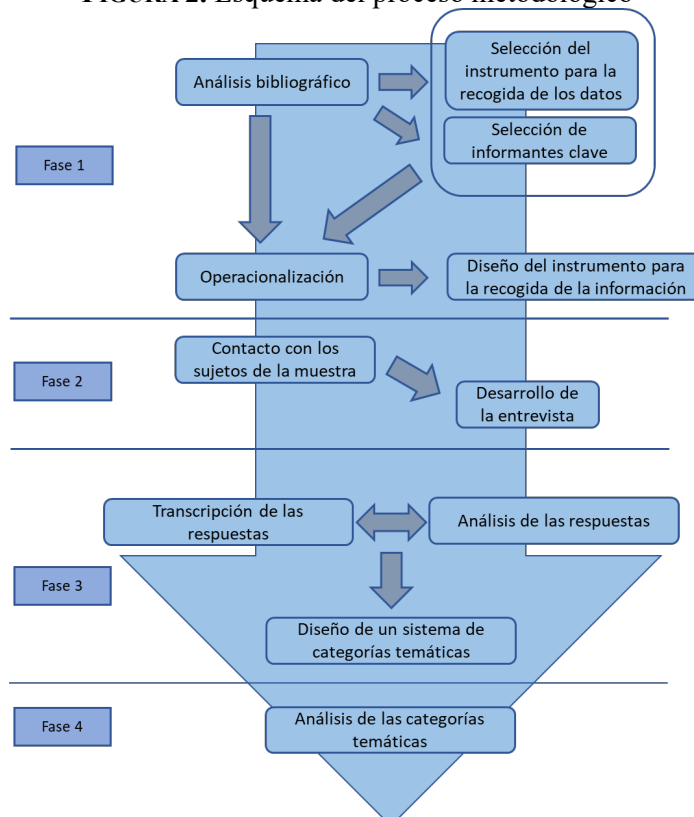
Fase 2: desarrollo de la entrevista. Comienza con la identificación de los informantes clave y el desarrollo de una ronda de contacto mediante correo electrónico. Durante los meses de octubre a diciembre de 2020 se solicitó su participación a un total de 16 personas de las que 11 aceptaron. El correo contaba con una explicación sobre los objetivos de la investigación, los integrantes del grupo,

la forma de participación y el código ético en el que se ponía de manifiesto el tratamiento de los datos y el anonimato de la identidad. Aquellas respuestas favorables fueron convocadas para ser entrevistadas entre enero y marzo de 2021 de forma presencial en instalaciones universitarias. En todas las entrevistas se ha grabado el audio para evitar pérdidas de información y como método para evitar sesgos en la investigación (Gibbs, 2012).

Fase 3: transcripción, análisis y sistema de categorías. Para analizar adecuadamente las entrevistas fueron transcritas de forma literal con dialecto (Silverman, 1997) para obtener todos los detalles aportados, tanto del entrevistado como del entrevistador (Gibbs, 2012). Se sometieron a un proceso de validez comprobadas por tres investigadores con el objeto de identificar posibles errores y certificar que son transcripciones fieles al audio grabado durante las entrevistas (Cohen et al., 2018). Los textos en formato digital se analizaron por tres investigadores partiendo de cuatro grandes categorías surgidas del análisis bibliográfico (McMillan y Schumacher, 2012) y que, a su vez, forman parte de los objetivos de esta investigación: percepción de las CCSS; aprendizaje de las CCSS; enseñanza de las CCSS; digitalización de las CCSS. Estas han permitido hacer una primera agrupación de las intervenciones de los entrevistados. Posteriormente, a partir de ellas se realizó un análisis en detalle para identificar de forma inductiva (McMillan y Schumacher, 2012) subcategorías que estructuren el discurso y destaquen los aspectos clave de cada intervención, así como su organización en líneas temáticas. Se utilizó la triangulación como segunda estrategia de validez y fiabilidad del instrumento de recogida (McMillan y Schumacher, 2012) y así se pusieron en común las subcategorías identificadas durante el análisis. Todo este proceso se ha llevado a cabo con el software MAXQDA 2020.

Fase 4: análisis de las categorías temáticas resultantes. Esta fase se realiza poniendo en marcha un proceso de análisis cualitativo de las cuatro categorías generales y las subcategorías temáticas. Con ello, se puede medir el nivel de repeticiones de las temáticas e identificar los aspectos más recurrentes e, igualmente, analizar la profundidad del discurso y la orientación de este (análisis realizado con MAXQDA 2020).

FIGURA 2. Esquema del proceso metodológico



Fuente: elaborado a partir de Ruiz (1999) y Cohen et al. (2018)

4. RESULTADOS

La exposición de los resultados toma como esquema la estructura general de las entrevistas utilizadas para la recogida de la información. Se parte de 4 categorías entre las que se enmarcan las aportaciones de los sujetos: Percepción sobre las CCSS; Aprendizaje de las CCSS; Enseñanza de las CCSS; Digitalización de las CCSS.

4.1. Categoría I: percepción sobre las CCSS

Los sujetos entrevistados realizaron una aproximación a lo que entienden por CCSS, cuantificado y justificado el grado de importancia que tiene esta materia en todo el proceso educativo, así como sus puntos fuertes y débiles. Se configuraron un total de cuatro subcategorías: percepción (positiva o negativa); grado de importancia de las CCSS en las etapas educativas (Primaria, Secundaria, Universidad); puntos fuertes/débiles de las CCSS; objeto de estudio de las CCSS. Es necesario señalar que el total de los entrevistados experimentaron una evolución de negativo a positivo sobre su sentimiento en torno a las CCSS. Durante las etapas obligatorias de la enseñanza consideraban que las CCSS era una materia que no despertaba en ellos sentimientos positivos, pero, a su llegada a la universidad, la percepción se torna en positiva. Por ejemplo, E2 explicaba: “Mi visión de las CCSS hasta que empecé en la universidad era totalmente negativa, porque para mí era muy memorístico, no tiene ninguna lógica, no tiene ninguna razón, y eso, nunca me ha gustado estudiar de memoria. Y, además, mis recuerdos de las CCSS fue con profesores que no motivaban nada”. Tras su paso por la universidad E2 indica que la percepción cambió debido a las metodologías docentes utilizadas, pudiendo comprender la utilidad que tiene esta materia en la configuración de su conocimiento profesional.

Esta misma tendencia se puede identificar en el resto de los informantes. Coinciden al indicar que la falta de motivación y las metodologías utilizadas durante las etapas obligatorias de la enseñanza (Primaria y ESO) pudieron ser las causantes de su percepción negativa sobre las CCSS. Igualmente, la evolución en su percepción fue justificada indicando que durante el periodo universitario los docentes les transmitieron la importancia que debe tener la materia en el sistema educativo y la razón de ser de esta en los planes de estudios. Los estudiantes han comprobado que las CCSS tienen una utilidad más allá del aprendizaje de contenidos teóricos y que resulta fundamental en la configuración de su competencia profesional.

En cuanto al grado de importancia de la materia, las opiniones han sido unánimes y los 11 informantes coinciden en que se trata de una materia que posee destacada importancia en el proceso formativo. Lo justifican explicando que las CCSS permiten a los estudiantes comprender las relaciones existentes entre el medio natural y el antrópico y el desarrollo de valores. Al respecto, E7 indica:

Sería de las que más importancia le daría [...] porque creo que es de las que te enseña un poco a convivir, la que más te enseña a vivir en sociedad y a convivir con otras personas que creo que es uno de los objetivos más importantes que tiene que desarrollar la educación.

Igualmente destacaron los puntos fuertes y los puntos débiles de esta materia. Dentro de los débiles dos son los más destacados: características y amplitud de los contenidos; metodología de enseñanza. E6 destaca como punto negativo el siguiente: “Como punto débil creo que es realmente cuando preguntas por CCSS, mucha gente no sabe bien a qué referirse porque se tratan muchas cosas, pero no con mucha profundidad”.

E10 señala como punto débil “lo repetitivo que puede ser si no se enseña de una forma dinámica y también la teoría, es todo muy teórico”.

En esta misma fase de la entrevista los informantes también han dado su opinión sobre los puntos fuertes que destacarían de las CCSS. De forma mayoritaria (9/11 sujetos) destacan que las CCSS permite adquirir conocimientos y habilidades para vivir en sociedad y para entender el espacio. E5 lo expresa así:

Creo que el punto fuerte es que las CCSS ayudan a desarrollar el pensamiento crítico y, por otro lado, utilizar este pensamiento crítico para llevarlo a la práctica y que no se quede simplemente en algo teórico, sino para intervenir en la sociedad y desenvolverte en ella, de manera activa, acorde a unos valores y a unas actitudes.

Enlazado con los puntos fuertes, los sujetos han indicado que el objeto de estudio de las CCSS es el estudio del territorio y de las relaciones que surgen entre sus elementos integrantes. Todos ellos coinciden al destacar que las CCSS se centran en el estudio de los elementos antrópicos que actúan en el espacio, así como en el análisis de sus causas y en la identificación de las posibles consecuencias futuras. La intervención de E5 sobre el objeto de estudio de las CCSS es la siguiente: “Aprender a desarrollar donde estamos inmersos, pero a la vez desarrollar nuevas actitudes, nuevos valores, habilidades, enfrentarnos a esa nueva realidad en la que vivimos y analizarla, que no es simplemente mirarla como si nada, analizar los factores que intervienen en ella desde un pensamiento crítico”.

Para E6 el objeto de estudio de las CCSS es: “Entender lo que nos rodea del entorno, el paisaje, los países. Entender lo que está a nuestro alrededor, comprenderlo, por qué son las cosas así, cómo se formaron. Lograr que las personas comprendan lo que hay a su alrededor y consigan aplicar esos conocimientos que adquieren”.

A modo de síntesis de este primer bloque, se podrían destacar dos cuestiones: la percepción negativa que genera esta materia en el conjunto de los informantes, al menos, hasta su etapa universitaria; y los conocimientos que tienen sobre la materia, pues todos identifican con cierta precisión cual es el objeto de estudio de las CCSS.

4.2. Categoría II: aprendizaje de las CCSS

Categoría dirigida a obtener información sobre los procesos de aprendizaje de las CCSS. Cuenta con 4 bloques temáticos con los que identificar dónde han aprendido las CCSS; cómo las han aprendido; aprendizaje de técnicas para su enseñanza; aprendizaje de instrumentos para su enseñanza. Se trata de una categoría general que presenta una doble vertiente: por un lado, agrupará subcategorías centradas en los procesos de aprendizaje de cuestiones teóricas relacionadas con las CCSS en su proceso formativo (preuniversitario y universitario) y por el otro, agrupará subcategorías sobre aprendizaje universitario de las CCSS (conocimiento didáctico del contenido).

El primer bloque agrupa respuestas sobre dónde han aprendido las CCSS. En este caso, aunque con diferente incidencia, los informantes indican que durante todo su periodo formativo. En este sentido, E4 dice:

Yo creo que, en Primaria y Secundaria, pues, bueno, te obligan a estudiarlo, pero no sabes muy bien qué objetivo final tienen. Realmente, yo creo que, por lo menos, desde mi punto de vista, donde yo realmente me he enterado de la importancia de las CCSS al final es en la educación universitaria. Sobre todo, porque dices, ahora tengo un objetivo para saberla, que es que voy a tener que enseñar a mis alumnos.

Sobre ello, E11 indica:

Creo que, hasta cierta etapa de mi vida, sobre todo hasta mediados de la ESO (tercero y cuarto de la ESO) y el Bachillerato mucho más en la no reglada [...] y luego ya sí que empezó como a ganar fuerza, digamos en la enseñanza más reglada, pero sí que es verdad que creo que ha tenido mucha

influencia la no reglada y todo lo que tiene que ver con la familia y, digamos, un poco las relaciones de otro ámbito y no tanto las de dentro del aula.

Intervenciones como la de E11 no son habituales en los informantes, pues todos ellos consideran que han adquirido conocimientos sobre las CCSS en las aulas, especialmente durante la etapa universitaria, y le dan importancia relativa a lo aprendido fuera de ellas. Por ejemplo, E3 señala: “Lo que es la gran mayoría en la parte formativa”. Estas aportaciones nos ayudan a interpretar que los informantes son conscientes del aprendizaje de la materia, independientemente de las metodologías utilizadas durante los procesos de enseñanza-aprendizaje e independientemente de sus gustos por la materia.

La subcategoría “Cómo he aprendido las CCSS” aporta una visión sobre las metodologías e instrumentos que utilizaron sus docentes. En este caso, los informantes hacen una clara diferenciación entre las etapas preuniversitarias y la universitaria. En las fases preuniversitaria, la metodología más señalada es “clases magistrales” y “aprendizaje de memorístico”. Todos coinciden al destacar que los contenidos eran enseñados para ser aprendidos de memoria tras las explicaciones del docente. Por ejemplo, E1 expone el tipo de enseñanza contrapuesta que ha recibido en EP y en la Secundaria mediante la siguiente intervención:

Bueno, en la Primaria bien, tenía una profesora, que era la tutora, y ahí sí que hicimos un trabajo que me acuerdo que nos dieron mucha libertad, nos dieron tema para elegir y podíamos hacer el grupo con el que quisiéramos [...]. Y después, en la ESO, tenía un profesor que la madre de mí amiga tenía los mismos apuntes que teníamos nosotros y claro, a ver, pues regular.

Intercambiando las etapas educativas respecto a las apreciaciones del E1, el E5 explica el tipo de enseñanza que ha recibido, señalando:

En EP creo que el conocimiento ha sido mínimo porque el profesor simplemente se basaba en una clase muy teórica que era: memoriza esto, lo escribes en el examen y se te olvida [...]. Entonces en Primaria para mí mal. Luego ya, en Secundaria, pues ha habido un poco de todo. Porque sí que tuve un profesor que estaba más implicado con la asignatura, de hecho, nos llevó, por ejemplo, cuando dábamos Geografía, a un recorrido en el río Duero [...] en ese sentido sí que aprendí mucho con él.

El resto de los informantes no hacen apreciaciones tan directas, inciden en el aprendizaje memorístico y en las clases magistrales sin realización de actividades prácticas durante las etapas obligatorias. En cambio, durante la etapa universitaria existe mayor diversidad sobre las metodologías e instrumentos con los que han aprendido CCSS. En este caso, el peso de las lecciones magistrales y el aprendizaje memorístico se ve notablemente reducido, siendo dos los participantes (E9 y E3) que lo acentúan. Por su parte, el resto de los informantes subrayan la aplicabilidad de los conocimientos recibidos sobre CCSS durante su etapa universitaria y el trabajo práctico como los aspectos más destacados. Por ejemplo, E8 señala: “Por lo que hemos dado [...] ha sido una enseñanza con alguna experiencia real [...] al final es importante pues lo que aprendes en teoría puedes ponerlo en la práctica para ver las experiencias”.

Se aprecia un cambio en la dinámica pues los informantes consideran que los métodos de enseñanza son más adecuados durante la universidad frente a las etapas previas, aunque dos de ellos pusieron de manifiesto dos ejemplos en los que los procesos de enseñanza no se ceñían a docencia magistral y aprendían mediante estrategias basadas en metodologías activas a partir de propuestas prácticas también durante la EP y la ESO.

En lo referente a las dos subcategorías centradas en el aprendizaje de técnicas e instrumentos para la enseñanza de las CCSS durante su periodo universitario los informantes señalan una amplia variedad de recursos, pero no métodos concretos para enseñar las CCSS. En este sentido, es el

itinerario didáctico el instrumento que utilizarían de manera preferente para enseñar las CCSS, combinado con recursos tecnológicos tales como la realidad aumentada y virtual y Google Earth.

4.3. Categoría III: enseñanza de las CCSS

Esta categoría persigue obtener información sobre los contenidos de CCSS, la metodología y los instrumentos de enseñanza que utilizarían los informantes en su futuro profesional en las aulas de EP. Los informantes han descrito en sus discursos un conjunto variado de contenidos de CCSS que para ellos son esenciales y que consideran que deben enseñarse preferentemente: entorno cercano; paisaje; cambio climático; acontecimientos históricos. Igualmente, resaltan la importancia de desarrollar ciertas competencias entre el alumnado, poniendo de manifiesto su intención de contribuir en la configuración de habilidades centradas en valores del ser humano, actitud crítica, convivencia y desarrollo personal.

Existe un equilibrio entre los contenidos de carácter natural y los de carácter social, siendo representativos aquellos que se centran en el entorno cercano y en el paisaje. Precisamente, ambos formarán parte de los instrumentos que consideran esenciales para enseñar las CCSS. Igualmente, todos ellos corresponden con contenidos que aparecen en el currículo de EP. Este aspecto indica que, aunque en ocasiones no sean conscientes, dominan perfectamente la tipología de contenidos que tendrán que integrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las CCSS en EP. También señalan contenidos actitudinales centrados en el desarrollo integral de la persona con el objetivo de contribuir en la configuración de ciudadanos respetuosos con el medio natural y los seres humanos, con valores, críticos y capaces de convivir en sociedad.

Sobre los aspectos metodológicos, los sujetos identificaron una serie de metodologías que consideraron fundamentales para poder enseñar los contenidos de las CCSS. En este sentido, la tendencia constructivista es la que tiene mayor representación, pues entienden que la construcción de los propios conocimientos puede incidir de forma positiva en los resultados de aprendizaje. La mayor parte de ellos apuestan por una forma de enseñanza en la que el estudiante sea el centro del proceso y siempre se trabaje desde metodologías activas, actuando el docente como guía y facilitador y no como el eje central. Se ha de destacar que uno de los aspectos que mayor incidencia tiene en las respuestas de los estudiantes fue el trabajo cooperativo, pues consideran que el aprendizaje entre iguales puede repercutir en la mejora de los resultados. Para ello, E4 en su intervención explica:

A mí me gusta mucho, por ejemplo, metodologías activas y participativas, que dejen atrás la clase magistral. Por ejemplo, el aprendizaje basado en problemas, darles un problema y que sean ellos mismos los que tienen que buscar una solución [...]. Metodologías que estén basadas en un constructivismo, que sean ellos mismos los que construyen el conocimiento y el maestro, el rol que tenga sea más de guía. [...] darles todo hecho es un poco, yo creo, el problema que tenemos también los universitarios que, al estar acostumbrados a que estén siempre a nuestro lado y estar buscando constantemente un refuerzo, el momento en el que estamos solos es cuando más problemas tenemos.

Parece claro que los estudiantes en el proceso de configuración de su conocimiento profesional optan por seleccionar métodos de enseñanza en los que el docente pierda el papel principal y sea el estudiante quien lo adquiere, dando protagonismo al trabajo autónomo. Estas metodologías van acompañadas del uso de instrumentos didácticos en los que el itinerario didáctico es el más destacado. Así, de forma directa 8/11 sujetos consideran que este instrumento puede ser el que mejor resultados reporte a la hora de enfrentarse al proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de CCSS. E6 dice:

Utilizaría realidad aumentada y el itinerario didáctico [...]. Siempre había pensado en el itinerario didáctico, como en la excursión como un momento de diversión en el que nadie aprendía nada,

pero me he dado cuenta de que es un momento en el que los niños ven todo lo que están aprendiendo en la vida real y es en ese contacto donde ellos de verdad van a aplicar los contenidos que ya saben a la vida real.

Las intervenciones centradas en el itinerario didáctico incorporan apreciaciones sobre el contacto con los elementos del medio y como ello contribuye en el aprendizaje, insistiendo en que se consigue un aprendizaje de tipo significativo. A pesar de la importancia que otorgan a este instrumento, tres de los sujetos consideran que el libro de texto ha de seguir siendo importante en el proceso de enseñanza, porque es una guía para el docente y una guía y un apoyo para los estudiantes. En este caso E1, E2 y E8 apuestan por continuar con el libro de texto, pero siempre como un complemento secundario que guíe al estudiante y que sirva de base para estructurar.

4.4. Categoría IV: Digitalización de las CCSS

La digitalización de la enseñanza es uno de los aspectos recurrentes en las respuestas recibidas. Queda integrada por dos subcategorías que recoge las aportaciones recibidas en torno a las TIC: utilidad; y recursos TIC. De forma unánime consideran que las TIC son útiles en los procesos de enseñanza de las CCSS. Son variados los recursos tecnológicos mencionados como elementos de utilidad, aunque, a partir de las coincidencias registradas son dos los más destacados para utilizarlos en las aulas: realidad aumentada e internet. Los once sujetos señalaron que durante su proceso formativo las TIC no ocuparon un lugar destacado entre los instrumentos didácticos que utilizaron sus docentes. Hacen hincapié en el periodo previo a la universidad, en el que las TIC no han aparecido o se limitaron a la visualización de vídeos. En cambio, en el periodo universitario su experiencia fue más favorable señalando que en el total de las asignaturas fueron incorporadas con mayor o menos profundidad.

Los estudiantes indican que echan en falta una mayor formación sobre las TIC para poder ponerla en práctica en las diferentes materias que tendrán que impartir en las aulas. Señalaron la necesidad de una formación que permitiese adquirir habilidades para poder identificar qué instrumentos tecnológicos son más adecuados para cada momento y materia. En sus intervenciones resaltaron la necesidad de contar con una introducción hacia procesos de investigación en el marco de las TIC para poder adaptar o crear aquellos instrumentos que pudieran necesitar; no demandan el aprendizaje de un instrumento específico, solicitan conocer un amplio abanico de instrumentos tecnológicos que posibilite una actuación innovadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las CCSS han evolucionado adaptándose a las nuevas necesidades sociales (Rivero, Jové y Sebastián, 2021). Desde su comienzo como materias independientes de carácter social en el siglo XVIII (Cárdenas et al., 1991) hasta la configuración actual en los Social Studies, las CCSS como materia escolar se centran en el análisis, evaluación y descripción de las diferentes problemáticas que afectan a la sociedad y en la definición de una sociedad con capacidad crítica y habilidades para vivir de forma respetuosa (Levinson, 2004; Kahne y Spote, 2008). Ante esta evolución, el problema epistemológico que marcaba sus inicios y se desarrollaba hasta buena parte de la segunda mitad del siglo XX comienza a verse superado (ISSC/UNESCO, 2010; Jonkers, 2010). A pesar de que se siguen tomando como referencia las teorías y los procedimientos de las materias integrantes (Wagner, 2010), la condición de interdisciplinariedad que adquieren las CCSS hace que cada vez tenga mayor relevancia el carácter integral en su definición (Mor, 2019). Enmarcado en el problema epistemológico, los informantes presentaron problemas a la hora de aportar una definición de CCSS como materia, pero por el contrario demostraron que conocen perfectamente el objeto de estudio de esta, confirmando que comienza a superarse el problema tradicional.

Paulatinamente, las metodologías de enseñanza de las CCSS se adaptaron a las necesidades de los estudiantes, aunque se encuentra un desequilibrio entre la percepción que tienen estos en las etapas educativas preuniversitarias y en las universitarias. De este modo, los entrevistados consideran que sus docentes preuniversitarios no les han enseñado las CCSS de forma motivadora y que ello puede repercutir en su forma de percibir las. En cambio, manifiestan que, durante sus cursos de Didáctica de las CCSS, los métodos de enseñanza-aprendizaje se aproximan más a lo que ellos consideran motivadores e innovadores, favoreciendo un cambio sobre el interés hacia la materia. De acuerdo con el trabajo de Sekerci (2021) los métodos de enseñanza utilizados en las clases de Social Studies favorecen que se adquiriera una visión positiva de la materia, mejorándose los resultados de aprendizaje. De igual forma, Heafner (2004) indica que los estudiantes encuentran más motivadora la asignatura Social Studies cuando se utilizan instrumentos didácticos con base tecnológica durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este mismo trabajo señala que, antes de la introducción de las propuestas innovadoras, los alumnos consideraban que esta asignatura era aburrida (Heafner, 2004). Trabajos anteriores ya detectaron que uno de los problemas más destacados de esta materia (Social Studies) era la falta de motivación y el aburrimiento en los estudiantes (Schug, Todd y Berry, 1984; Shaughnessy y Haladyna, 1985). En nuestro caso, una de las respuestas recurrentes a la hora de caracterizar a las CCSS era la falta de motivación debida a las metodologías de enseñanza empleadas por los docentes, las clases magistrales eran la tónica dominante. Ante esta situación, los entrevistados confirmaban que han aprendido los contenidos de la asignatura de forma memorística para superar la prueba de evaluación (Levinson, 2004). Los informantes muestran un cambio de tendencia, indicando todos ellos que utilizarán metodologías activas, permitiendo a sus futuros estudiantes aprender de forma significativa en contacto con el medio, siendo los itinerarios didácticos uno de los instrumentos más destacados por ellos. De este modo, se reafirman los resultados del trabajo de Çengelci (2013) en el que se concluye indicando que el contacto con el medio es un destacado mecanismo para enseñar los contenidos que articulan esta materia. Además, de acuerdo con Heafner (2004) los entrevistados consideran que el uso de las TIC contribuirá a la mejora de la experiencia del aprendizaje y a la mejora del rendimiento académico. Algunos de los sujetos nos han indicado en sus aportaciones que una posibilidad es la de desarrollar itinerarios didácticos complementados con el uso de la RA como instrumento tecnológico para la enseñanza. En este sentido, hay estudios que demuestran mejoras en los rendimientos de aprendizaje cuando se utilizan de forma complementaria métodos tradicionales con métodos más novedosos con base en el *mobile learning* (Cabero y Barroso, 2016; Carbonell et al., 2018). El trabajo de Kamarainen et al. (2013) pone de manifiesto la mejoría experimentada por los estudiantes que trabajaron durante una jornada de campo combinando contacto con el medio y RA. En este caso concreto además destacan como la utilización de la RA contribuye a la mejora de los procesos de socialización y de trabajo en equipo. Además de las repercusiones positivas que pueden tener las tecnologías sobre el aprendizaje, no se ha de pasar por alto la supuesta aparición del efecto contrario si se produce un uso desmesurado e inadecuado de los instrumentos digitales en el aula (Colomer, Fuertes y Parra, 2022). Es necesario que exista una adecuada y justificada integración de estos para poder cubrir las necesidades educativas de los estudiantes actuales.

A modo de conclusión, e intentando dar respuesta a las preguntas que nos planteábamos al comienzo de la investigación (¿qué son las CCSS? ¿Cómo he aprendido CCSS? ¿Cómo enseñaré CCSS? ¿Realmente se ha producido este cambio en las CCSS? ¿Ocupan las TIC un lugar destacado en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las CCSS? ¿Existe digitalización en esta materia? ¿Cómo perciben esta materia los estudiantes? ¿Tradicional? ¿Moderna?), podemos destacar los siguientes aspectos:

Los estudiantes y futuros docentes de EP sí conocen que son las CCSS como materia escolar y, aunque tienen dificultades para formar una definición, identifican fácilmente cuál es su objeto de estudio. De igual modo, siguen relacionando CCSS con Geografía e Historia, sin tener en cuenta alguna de las otras disciplinas que forman parte de estas. En cuanto al aprendizaje y a la enseñanza de las CCSS, ponen de manifiesto que las aprendieron memorísticamente bajo metodologías de

enseñanza basadas en las clases magistrales. Por su parte, resaltan que las enseñarán utilizando metodologías activas, enmarcadas en las tendencias constructivistas y con notable apoyo de las TIC. Observamos una profunda transformación en el ámbito de las CCSS condicionado por las nuevas generaciones que llegan a las aulas escolares y que, a su vez, este cambio está siendo acentuado por la formación recibida desde la Didáctica de las CCSS. Igualmente, se está produciendo una modificación en la percepción de esta materia, pasando de una imagen tradicional de la misma a una imagen centrada en la digitalización y en los nuevos métodos e instrumentos didácticos.

La información obtenida de las entrevistas permite realizar una aproximación acerca de la visión que tienen los docentes en formación sobre las CCSS como materia escolar, analizando, para ello, cómo la han aprendido a lo largo de las diferentes etapas escolares. Este trabajo cuenta con una serie de limitaciones emanadas de la metodología utilizada. Se han realizado un total de 11 entrevistas sobre una población total de 545 estudiantes. Sería recomendable, para obtener unos resultados significativos, obtener información de una muestra de mayor tamaño. Por ello, esta investigación supone un punto de partida y el comienzo de un análisis más profundo sobre la temática en cuestión. Así, los resultados de este trabajo preliminar de investigación nos facilitan, junto con los análisis teóricos sobre las CCSS, obtener las pautas para diseñar un cuestionario que permita analizar la percepción que tienen los estudiantes sobre esta disciplina escolar. De este modo, se obtiene información de una muestra representativa de la población y continuar analizando el estado de las CCSS como disciplina escolar e identificar los posibles problemas de esta materia, así como sus puntos fuertes y débiles y aquellos aspectos que se puedan mejorar.

Referencias

- Buttimer, A. (2003). Human Geography as Social Science: retrospect and prospect. *Erdkunde*, 57(4), 263-271.
- Cabero, J. y Barroso, J. (2016). The educational possibilities of Augmented Reality. *New Approaches in Educational Research*, 5(1), 44-50.
- Carbonell, C., Saorin, J.L. y Torre, J. (2018). Teaching with AR as a tool for relief visualization: usability and motivation study. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 27(1), 69-84.
- Cárdenas, I., Delgado, C., Albacete, C., Caballero, R., Martín, C., Ramos, F., Sánchez, F. (1991). *Las Ciencias Sociales en la nueva enseñanza obligatoria*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. Nueva York: Routledge.
- Çengelci, T. (2013). Social Studies teachers' views on learning outside the classroom. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(3), 1839-1841.
- Colomer, J.C., Fuertes, C. y Parra, D. (2022). Tecnología educativa y enfoque sociocrítico en la enseñanza de la Historia. ¿Dónde estamos? ¿Hacia dónde vamos? *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 5, 143-160.
- De Miguel, M. (2006). Métodos y modalidades de enseñanza en la educación superior. En M. de Miguel (coord.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 17-26). Madrid: Alianza Editorial.
- Elmersjö, H.A. (2021). An individualistic turn: citizenship in Swedish history and social studies syllabi, 1970-2017. *History of Education. Journal of the History of Education Society*, 50(2), 220-239. DOI: 10.1080/0046760X.2020.1826052
- García-Peñalvo, F. J. (2015). Mapa de Tendencias e Innovación Educativa. *Education in the Knowledge*, 16(4), 6-23.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

- Gómez, E. (2013). Un siglo de cambio en los Social Studies. En J. Pagès y A. Santisteban (eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 79-87). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Heafner, T. (2004). Using technology to motivate students to learn Social Studies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 4(1), 42-53.
- Hernández, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la Teoría Fundamentada. *Cuestiones pedagógicas*, 23, 187-210.
- ISSC/UNESCO (2010). *World Social Science Report 2010: Knowledge Divides*. París: ISSC y UNESCO.
- Jonkers, K. (2010). El intercambio de bases de datos bibliométricos entre las principales disciplinas de ciencias sociales. En ISSC/UNESCO, *Informe sobre las ciencias sociales en el mundo. Las brechas del conocimiento* (pp. 202-205). París: ISSC y UNESCO.
- Kahne, J. y Sporte, S. (2008). Developing Citizens: the impact of Civic learning opportunities on students' commitment to civic participation. *American Educational Research Journal*, 45(3), 738-766.
- Kamarainen, A., Metcalf, S., Grotzer, T., Browne, A., Mazzuca, D., Tutwiler, S. y Dede, C. (2013). EcoMOBILE: Integrating augmented reality and probeware with environmental education field trips. *Computers and Education*, 68, 545-556.
- Levinson, B. (2004). Hopes and challenges for the new civic education in Mexico: toward a democratic citizen without adjectives. *International Journal of Educational Development*, 24, 269-282.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2012). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson.
- Miguel-Revilla, D. (2020). Rendimiento académico y tecnología: evolución del debate en las últimas décadas. *Cuadernos de Pesquisa*, 50(178), 1122-1137. DOI: 10.1590/198053147144
- Mor, S. (2019). Emerging Research Trends in Social Sciences. Nueva Delhi: Bloomsbury.
- Navarro, M.C. (2019). Pedagogía digital e innovación: nuevos retos para la educación. En S. Santoveña-Casal (coord.), *Análisis de pedagogías digitales. Comunicación, redes sociales y nuevas narrativas* (pp. 23-36). Barcelona: Octaedro.
- OECD (2019), *OECD Skills Strategy 2019. Skills to Shape a Better Future*. OECD.
- Oppenheim, A.N. (1992). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. Nueva York: British Library Cataloguing in Publication Data.
- Padilla, T., González-Monteagudo, J. y Soria-Vilchez, A. (2017). Gitanos en la Universidad: un estudio de caso de trayectorias de éxito en la Universidad de Sevilla. *Revista de Educación*, 377, 187-211. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-377-358
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2013). Una mirada del pasado al futuro en la Didáctica de las Ciencias Sociales. En J. Pagès, J. y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 17-39). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Prats, J. (1997). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, en A. Santisteban (coord.). *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 9-25). Sevilla: Diada Editora.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the horizon*, 9(5), 1-20.
- Ramírez-García, A., González-Fernández, N. y Salcines-Talledo, I. (2018). Las competencias docentes genéricas en los Grados de Educación. Visión del profesorado universitario. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 44(2), 1-20.
- Rivero, M.P., Jové, G. y Sebastian, C. (2021). Educomunicación en las redes sociales de los museos en la era post covid: el paradigma co-creativo. *Hermus*, 22, 8-17.
- Ruiz, J.I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sabariego, M., Massot, I. y Dorio, I. (2016). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 285-320). Madrid: La Muralla.

- Schug, M., Todd, R. y Berry, R. (1984). Why kids don't like social studies. *Social Education*, 48, 382-387.
- Shaughnessy, J. y Haladyna, T. (1985). Research on student attitude toward social studies. *Social Education*, 49, 692-695.
- Sekerci, H. (2021). Evaluating Student and Teacher View son the use of authentic learning in Primary School Social Studies Curs. A case study. *Participatory Educational Research*, 8(1), 322-343. DOI: 10.17275/per.21.19.8.1.
- Silverman, D. (1997). The Logics of Qualitative Research. En G. Miller y R. Dingwall (Eds.), *Context and Method in Qualitative Research* (pp. 13-25). Londres: SAGE Publications.
- Thornton, S (2008). Continuity and change in social studies curriculum. En L. Levstik y C. Tyson (Eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 15-32). Nueva York: Routledge.
- Triviño-Cabrera, L., Chaves-Guerrero, E. I. y Alejo-Lozano, L. (2021). The figure of the teacher-prosumer for the development of an innovative, sustainable, and committed education in times of COVID-19. *Sustainability*, 13(3), 1-18.
- Wagner, P. (2010). Repensando la historia de las ciencias sociales y las humanidades. En ISSC/UNESCO, *Informe sobre las ciencias sociales en el mundo. Las brechas del conocimiento* (pp. 199-202). París: ISSC y UNESCO.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Delgado Álvarez, R., de León Perera, C.J. y Bajo Bajo, M.J. (2022). Las Ciencias Sociales en la formación docente: percepción de los estudiantes del Grado en Maestro en Educación Primaria. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 43, 3-18. DOI: 10.7203/DCES.43.24493

