



# LA REPRESENTACIÓN ESCOLAR DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN PROGRAMAS DE SEGUNDA OPORTUNIDAD

The school representation of the social sciences in second chance programs

DIEGO GARCÍA MONTEAGUDO  
Universitat de València, España

---

## KEYWORDS

*Perception  
School peripheries  
Social sciences  
Secondary school  
Valencian Community  
Citizen formation  
Socially relevant problems*

---

## ABSTRACT

*The aim of this study is to know the perception that students from school peripheries have about the social sciences. For this, an instrument has been designed and validated, with the aim that 120 students from public secondary schools in the Valencian Community can provide information on their learning of social sciences, the teaching strategies carried out by teachers and their assessment, of the citizen formation of those didactic projects that work the socially relevant problems. The perception of the social sciences is optimal and with more significant differences between the two analyzed courses.*

---

## PALABRAS CLAVE

*Percepción  
Periferias escolares  
Ciencias sociales  
Educación secundaria  
Comunidad Valenciana  
Formación ciudadana  
Problemas socialmente  
relevantes*

---

## RESUMEN

*El objetivo de este estudio es conocer la percepción que tiene el alumnado de periferias escolares sobre las ciencias sociales. Para ello se ha diseñado y validado un instrumento, con la pretensión de que 120 estudiantes de centros escolares públicos de educación secundaria de la Comunidad Valenciana puedan aportar información sobre su aprendizaje de las ciencias sociales, las estrategias de enseñanza desempeñadas por el profesorado y su valoración de la formación ciudadana de esos proyectos didácticos que trabajan los problemas socialmente relevantes. La percepción de las ciencias sociales es óptima y con diferencias más significativas entre los dos cursos analizados.*

---

Recibido: 22/ 06 / 2022

Aceptado: 25/ 08 / 2022

## 1. Introducción

En las últimas décadas, la globalización neoliberal ha consolidado una serie de políticas que tienden a la privatización de los servicios públicos, entre los que destaca la educación. La ideología neoliberal que fundamenta el modelo económico capitalista ha influido en una representación social, que afecta a las relaciones sociales (Díez-Gutiérrez & Bernabé-Martínez, 2022), en las que las personas actúan en base a un sentido común que reproduce las orientaciones de la ideología dominante (Sobrinho & Diniz, 2019). En el ámbito educativo, la teoría de las representaciones explica cómo el sentido común naturaliza una serie de prácticas docentes mediante el sentido práctico, que implica una serie de decisiones pedagógicas acordes con la propia representación de la sociedad y de las disciplinas escolares, como ocurre con la geografía y la historia (Parra, 2019, Souto, 2018).

Desde la institucionalización de la geografía y la historia en el sistema escolar durante el último tercio del siglo XIX, la construcción de identidades nacionales ha primado sobre la educación para la formación de una ciudadanía autónoma y crítica. Esto ha afianzado un modelo complementario en la enseñanza de las ciencias sociales, que para la geografía reproduce la síntesis descriptiva de espacios regionales (Souto, 2018) y para la historia supone la memorización de un relato canónico de carácter lineal y sincrónico (Valls & Colomer, 2018). Esos contenidos aportan una cultura que está presente en la opinión pública y se convierte en un conocimiento socialmente compartido, que se expresa por medio de las representaciones sociales. Esto supone que tanto el alumnado de educación secundaria como el profesorado en formación tengan dificultades para comprender que la geografía y la historia ayudan a conformar una visión crítica de la realidad (Miralles & Molina, 2008, Palma, 2019), desde un paradigma alternativo o constructivista crítico (Ortega, 2020).

El currículo enseñado al alumnado de programas de segunda oportunidad es de una calidad inferior respecto del estudiantado que cursa las vías ordinarias de escolarización en educación secundaria (García Rubio, 2017). Además, los primeros han sido segregados a otros espacios (aulas periféricas, a veces con peores equipamientos) y han sido separados del resto de estudiantes de su misma edad con la intención de paliar el fracaso escolar. Sin embargo, estas decisiones ponen de relieve que el sistema escolar pretende reproducir el mismo esquema de enseñanza de finales del siglo XIX en un contexto de educación de masas más reciente (Campo, Ciscar & Souto, 2014), afianzándose las finalidades decimonónicas y conservadoras de la geografía y la historia escolares. En contraprestación, el alumnado que cursa estudios en estos programas de segunda oportunidad ha obtenido el graduado en educación secundaria obligatoria, con la opción de seguir cursando estudios postobligatorios en casi el 70% de las trayectorias escolares (García-Monteaudo, García Rubio & Campo, 2018).

Cuando nos referimos a los programas de segunda oportunidad o compensatorios se hace referencia a las medidas extraordinarias que se han establecido en las leyes educativas españolas desde la implantación de la LOGSE en la década de 1990. En su artículo 23 se recogía el Programa de Diversificación Curricular (PDC) para el alumnado que tenía más de 16 años y estaba en riesgo de no superar la educación secundaria obligatoria. Esta situación fue afectando a otros perfiles y casos específicos, por los que progresivamente surgieron otros como los Programas de Compensación Educativa, el Programa de Adaptación Curricular en Grupo (PACG), dirigido a estudiantes de 15 años. Con la LOE se crearon otros programas con una orientación más dirigida a la búsqueda de empleos menos cualificados, como el Programa de Cualificación Profesional (PCPI). En la LOMCE, el anterior programa se ha transformado en la Formación Profesional Básica, desarrollada en dos cursos y con opción a conseguir una titulación. En cambio, el PDC ha sido sustituido por el Programa de Apoyo y Refuerzo en 4º de la ESO, el Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR) para 2º y 3º de ESO, como también el Programa de Aula Compartida (PAC). A escala de centros educativos, se dispone del Plan de Actuación para la Mejora (PAM), con la intención de organizar las medidas de atención a la diversidad en función al contexto escolar. Además, los centros escolares también cuentan con el Plan de Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa (PADIE), a lo que se suman otras medidas como los talleres de refuerzo (Madalena & Peris, 2020), que podrán cambiar con la implantación de la LOMLOE en el próximo curso 2022-23.

El alumnado que cursa estos programas (PDC, PCPI, PMAR, entre otros anteriormente mencionados), se caracteriza por presentar dificultades en su trayectoria escolar, lo que le hace complejo conseguir la titulación de graduado escolar en educación secundaria por la vía ordinaria (García-Monteaudo, García Rubio & Campo, 2018). Esa vía alternativa de escolarización acarrea algunos problemas de inclusión a este alumnado en sus centros escolares, que ha sido denominado de las periferias escolares (García Rubio & Souto, 2020) en investigaciones precedentes que se han centrado en el ámbito valenciano.

Si retomamos los aspectos anteriores, se puede afirmar que el diseño curricular es tan complejo como la realidad educativa experimentada en las aulas de educación secundaria. Se han dado varios puntos de vista para decidir qué contenidos enseñar a los estudiantes de programas de segunda oportunidad. Por un lado, se pone más hincapié en los contenidos disciplinares de las ciencias de referencia, con alusiones a los nuevos conceptos estructurantes. Esto significa que el profesorado de ciencias sociales (geografía) selecciona aspectos relacionados con el paisaje, la cartografía, la climatología y la geografía económica, mientras que entre los contenidos más recientes se dan nociones sobre género, desigualdades, exclusión social y ciudadanía, entre otros, que competen

a las ciencias sociales en educación secundaria. Por otro, se ha comprobado que el profesorado de ciencias sociales desconoce los métodos didácticos, especialmente en el momento de enseñar en contextos marginales o de las periferias escolares. En concreto y para la enseñanza de la geografía escolar, se busca que el alumnado de estos programas específicos consiga un aprendizaje autónomo mediante el recurso a métodos activos, como el aprendizaje por descubrimiento, de resolución de problemas, entre los más destacados (Sebastià & Tonda, 2018).

Las decisiones que toma el profesorado conducen a explicar la influencia que tiene la teoría de las representaciones sociales, pues son de valiosa ayuda para clarificar el conocimiento que los y las docentes construyen en relación al mundo educativo (Castorina, 2017, Moscovici, 2019). Las representaciones sociales permiten conocer las características sociales y familiares que percibe el profesorado y que condicionan su visión del sistema escolar y su formación (Sobrinho, 2000). En concreto, la representación social de la geografía influye en los motivos para elegir la profesión docente (Saraiva, 2007) y en la construcción posterior que realiza el alumnado en torno a la interpretación de derechos y deberes en el contexto de las ciencias sociales (Palacios & Reedy, 2022). De hecho, Campo (2014) apunta que la didáctica de las ciencias sociales no ha mostrado una profunda preocupación por la enseñanza a este tipo de alumnado, más bien se ha realizado desde la didáctica general, atendiéndose a aspectos como el riesgo de exclusión social y la inserción del alumnado en centros escolares singulares.

La enseñanza de la geografía y la historia en la etapa de educación secundaria, en la que se insertan los programas de segunda oportunidad, ha experimentado la burocratización mediante un sistema de evaluaciones internacionales. El caso más notorio son las pruebas PISA (Programme for International Student Assessment), que influyen sobre la representación que la sociedad tiene de la geografía y la historia en el sistema escolar (Claudino, Souto & Araya, 2018). Por parte del profesorado, la presión que ejercen estas evaluaciones limitan su autoridad profesional y reconocimiento social, con un aumento del distanciamiento de los centros escolares que acogen al alumnado procedente de barrios marginales (Sanz, Serrano & González, 2020) en los que la educación es un valor fundamental para su desarrollo ciudadano. Las pruebas PISA se realizan al alumnado de quince años, sin tener en cuenta el curso y el nivel cognitivo que poseen en ese momento. Esto implica que, para el caso español, con unas tasas de repetición escolar que rondan el 10% y una tasa de idoneidad en torno al 62% en los últimos años, los resultados en estos informes sean inferiores a los de la media europea, si consideramos que todo el alumnado que aun teniendo quince años no está en 4º de ESO y los repetidores (entre los que se encuentra el alumnado de periferias escolares) no suelen tener los conocimientos exigidos para ese curso escolar (García Rubio, 2017).

En consecuencia, se debe matizar la diferencia existente entre el fracaso escolar y la exclusión, en contra de lo que se viene haciendo en la opinión pública en las últimas décadas. El fracaso escolar se identifica con el porcentaje de alumnado que no obtiene el título de graduado escolar en educación secundaria. En la última década la tasa de graduados en España ha ido aumentando, no obstante, los datos deben seguir preocupando porque en algunas regiones como la Comunidad Valenciana, en torno al 30% de los estudiantes no consiguen este título escolar mínimo. En otros países europeos se utiliza el término de abandono educativo temprano, esto es, el porcentaje de población de 18 a 24 años que no ha completado la educación secundaria en su segunda etapa y no sigue cursando estudios postobligatorios. Los datos de este estadístico para España rondan el 19%, casi el doble que la media europea, en los últimos cinco años (García-Monteagudo, García Rubio & Souto, 2020). Únicamente cabe advertir que para este estadístico no se contabiliza al alumnado que ha cursado Formación Profesional Básica, a diferencia de lo que se hacía con los estudiantes de los antiguos Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), lo que significa que en la actualidad las tasas de abandono escolar sean ligeramente inferiores.

Tanto el fracaso escolar como el abandono educativo temprano muestran que la población joven tiene una escasa formación, lo que puede conducirles a la exclusión social. Este es un concepto polisémico que menciona a las personas que se les ha privado de disfrutar del lugar en el que tienen derecho a estar, ya sea en términos de derechos relacionados con el empleo, la vivienda digna o la propia educación, que nos interesa en este estudio. Una de estas formas es la exclusión educativa que priva a los jóvenes del derecho a la educación. Este derecho no puede medirse solo cuantitativamente (por ejemplo, el número de estudiantes que acceden a la escuela) sino que debe efectuarse desde la calidad de los aprendizajes que reciben los estudiantes, que debe ser igual para la totalidad del alumnado, en términos de equidad (Escudero, González & Rodríguez, 2013). Por tanto, se debe garantizar un currículo básico para que todo el alumnado haya conseguido los mismos objetivos y contenidos al finalizar la educación secundaria obligatoria, sin que eso suponga menoscabar las potencialidades de cada estudiante (Bolívar, 2019). Esta pretensión choca con la creación de itinerarios alternativos, como los programas de segunda oportunidad a los que nos referimos en este estudio, que incluso no son suficientes y conducen a formas de exclusión social más severas que ponen en cuestión el derecho a la educación como puente de acceso a otros derechos básicos del ser humano.

La inclusión educativa es un factor de desarrollo social y de la totalidad de la ciudadanía. La educación tiene diversas finalidades como la consecución de la justicia social, por más que la escuela ya no sea el agente más influyente en el proceso de socialización. En la actualidad, los mass media y otros agentes modelan el comportamiento de las personas, convirtiéndoles en meros consumidores de productos. Ante este hecho, la escuela tiene serias dificultades para cuestionar ese sistema, incluso afianza algunos de esos problemas derivados

de la economía neoliberal, lo que culmina en una socialización imperfecta de la ciudadanía (Pecourt, Martínez & Bernad, 2022).

Las familias son otro agente que interviene en la representación de la educación, especialmente cuando sus hijos o hijas cursan algunos programas de segunda oportunidad. Los padres, madres o tutores de los estudiantes tienen una representación de la escuela que se nutre de sus propios recuerdos, lo que se traduce en la transmisión cultural de una herencia que castiga precisamente a este alumnado que cursa estudios por vías extraordinarias. Juntamente con los estudiantes, las familias defienden que la asistencia sea un requisito para obtener un título de graduado escolar, aunque los propios hijos e hijas admiten que no se han esforzado lo suficiente ni siquiera para aprobar. Estos hechos acentúan la visión administrativa de la escuela como institución que debe certificar la titulación de todo el alumnado. Por parte de las familias, se está minusvalorando la valoración social del título académico, por más que no poseerlo pueda abocar a los jóvenes a un descenso social (Peris, 2022). Entre el alumnado, el estudio de Horcas, Bernad & Martínez (2015) revela dos elementos importantes. Por un lado, el estudiantado muestra un fuerte rechazo a aceptar trabajos precarios, pues no suelen admitir que una mejora en su formación académica les pueda abrir mejores oportunidades laborales. Por otro, que no están dispuestos a residir fuera de su barrio o localidad habitual por motivos laborales, lo que les aboca a limitar todavía más su inserción ciudadana en un mundo global y caracterizado por la incertidumbre.

Ante esta situación de desafección por la cultura escolar, la geografía y la historia deben seguir impulsando proyectos didácticos de formación ciudadana, que permitan al alumnado comprometerse con las problemáticas reales (Domínguez, 2022, Tonge, Mycock & Jeffery, 2012), en plena consonancia con las finalidades de las ciencias sociales en educación secundaria (Davies et al., 2018, Pagès, 2019). De hecho, esas finalidades son propias de proyectos de innovación internacionales como RedLadgeo (Souto, Moreno & Lastória, 2012), Gea-Clío (Ramírez & Souto, 2017) y Nós Propomos (Claudino & Mendes, 2021, Rodríguez, 2021), cuyos integrantes intervienen en la formación del profesorado de sus respectivos países.

El compromiso con las problemáticas reales se debe a que la didáctica de las ciencias sociales ha desarrollado una perspectiva relacionada con la enseñanza de los problemas socialmente relevantes. Se trata de una tradición proveniente de los social studies de Estados Unidos y de los intentos de renovación de la enseñanza de las ciencias sociales en el ámbito francófono, donde la terminología homónima se traduce al castellano por cuestiones socialmente vivas (Fuster, García-Monteagudo & Souto, 2021). Desde esa perspectiva y en cualquiera de los ámbitos geográficos, la enseñanza de las ciencias sociales toma la pretensión de orientar las actuaciones del profesorado hacia el compromiso, la intervención social y la promoción de la justicia social (Ortega-Sánchez & Olmos, 2018), aspectos todavía más complejos de asumir entre el alumnado de periferias escolares.

El carácter globalizador de la enseñanza de las ciencias sociales en las periferias escolares ayuda a impulsar la enseñanza de los problemas socialmente relevantes, pues su desarrollo se efectúa desde un ámbito interdisciplinar a partir de la selección de temáticas que el alumnado investiga escolarmente (Ocampo & Valencia, 2019). Un caso concreto de buenas praxis desde esta perspectiva de los problemas sociales relevantes la constituye el estudio de Ruiz & Martínez (2017), en el que se ha conseguido la motivación del alumnado y la mejora de algunas competencias de formación ciudadana. Los proyectos de aprendizaje servicio tienen más relación con las cuestiones socialmente vivas, ya que posibilitan la participación ciudadana del alumnado ante conflictos sociales, como se ha venido haciendo desde los grupos de innovación Aula Sete y Cronos (González & Santisteban, 2020). Otro caso más reciente es el estudio de Peris (2019), que apuesta por el diseño de propuestas didácticas sobre el barrio de residencia de su alumnado, mediante la metodología de aprendizaje servicio, incardinada en el proyecto Nos Propomos. No obstante, la práctica docente demuestra que la mayoría del profesorado de educación secundaria no desarrolla una enseñanza de los problemas sociales, pese a que la legislación curricular permite su introducción en el área de ciencias sociales (Santidrián & López-Facal, 2011). Por todo ello, es relevante conocer qué estrategias didácticas se desarrollan desde las ciencias sociales para el alumnado de periferias escolares y valorar si se favorece la inserción ciudadana de este estudiantado.

## 2. Metodología

El estudio utiliza un enfoque de investigación cuantitativo con un diseño experimental y transversal y una tipología de rango descriptivo-correlacional (Bloomfield & Fisher, 2019). Por su recurrencia a métodos cuantitativos, esta investigación analiza las propiedades psicométricas de un instrumento para medir la percepción del alumnado de periferias escolares acerca del aprendizaje adquirido con propuestas didácticas centradas en la enseñanza de problemas sociales relevantes en centros escolares de la Comunidad Valenciana.

La muestra es de tipo no probabilística incidental. La totalidad de alumnado participante es de 120 estudiantes de segundo y tercer curso de educación secundaria que cursan el PMAR en ocho centros públicos de la Comunidad Valenciana. Se ha elegido el ámbito sociolingüístico del PMAR porque es el programa más extendido entre los centros escolares y abarca dos cursos escolares, en los que es posible analizar si existe una mejora en ciertas habilidades de aprendizaje por parte del alumnado. Además, son los ámbitos donde se recogen los contenidos de la geografía y la historia, que conjuntamente se relacionan con las asignaturas de lengua y literatura castellana y

valenciana, lo que puede aportar datos sobre la construcción de identidades. La selección de esos centros escolares se ha realizado tomando como base el listado proporcionado por la Consellería de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad Valenciana, teniéndose en cuenta una representatividad territorial de las tres provincias. Así, se han seleccionado 2 centros escolares en Castellón y 3 para cada una de las provincias de Valencia y Alicante. Por sexos, la muestra de varones es del 73,3% y del 26,7% para las mujeres.

En el estudio se ha diseñado un instrumento, tomándose como modelo otras investigaciones que han analizado la percepción del aprendizaje del alumnado de periferias escolares en el ámbito valenciano (García-Monteaudo, García Rubio & Campo, 2018, Madalena & Peris, 2020, Peris, 2022). La versión definitiva del instrumento constaba de 10 ítems, que fueron agrupados en tres factores correlacionados y coherentes con los principios de la enseñanza de los problemas sociales relevantes desde las ciencias sociales y para grupos de alumnado de las periferias escolares (Campo 2014, Campo, Ciscar & Souto, 2014, García Rubio & Souto, 2020). El formato es de tipo Likert con cinco opciones de respuesta: nunca; mayoritariamente no; ocasionalmente sí-ocasionalmente no; mayoritariamente sí; y siempre.

Desde el diseño hasta la recogida de datos se han seguido varias fases. En primer lugar, la revisión teórico-metodológica sobre el propio diseño del instrumento, lo que evidenció que no existe un constructo que haya medido la percepción del aprendizaje de los problemas sociales relevantes en alumnado de periferias escolares en el contexto de la Comunidad Valenciana. En la siguiente fase se elaboraron los ítems o reactivos necesarios. Se diseñaron 40 ítems con la pretensión de medir tres dimensiones de la enseñanza de las ciencias sociales entre alumnado de las periferias escolares, sobre las que se ha tratado teóricamente en el primer apartado de este estudio: la percepción de los contenidos didácticos de ciencias sociales (18 ítems), las estrategias de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales (14 ítems) y la formación para la ciudadanía (8 ítems).

En la tercera fase se validó el contenido del instrumento mediante una muestra a 8 docentes especialistas en dos campos: cuatro en procesos de enseñanza y aprendizaje del área de pedagogía y didáctica general y otros cuatro expertos en la enseñanza de las ciencias sociales desde el enfoque de los problemas sociales relevantes. La totalidad de los expertos y expertas emitieron algunas adecuaciones a los ítems, que se tuvieron en cuenta en la ejecución de la prueba piloto. La prueba piloto fue la cuarta fase, en la que el instrumento fue respondido por 40 estudiantes, cuyos resultados propiciaron algunas modificaciones en la redacción de algunos ítems previamente diseñados.

En la quinta fase, el instrumento fue aplicado a los 120 estudiantes antes mencionados. En la siguiente fase, se aplicaron unas pruebas t para comparar las medias obtenidas en cada uno de los ítems de los sujetos de los grupos con puntuaciones más bajas y más altas (32% en ambos casos). En la séptima fase, se validó el instrumento mediante un análisis factorial exploratorio para la mitad de la muestra y el confirmatorio para la otra mitad. Estas informaciones se han colocado en el apartado de resultados.

En último término, se realizaron algunos cálculos como la confiabilidad de la escala, las medias y las frecuencias. El reconocimiento de las diferencias en la percepción de los contenidos de las ciencias sociales por curso académico se ha calculado mediante el análisis de la varianza (ANOVA) unidireccional, mientras que para conocer las diferencias por género y curso (2º y 3º de la ESO) se recurrió a la prueba t de student para muestras independientes. Los datos cuantitativos fueron obtenidos a partir del estadístico IBM SPSS Statistics 22.0.

### 3. Objetivos

De acuerdo a los fundamentos teóricos y metodológicos argumentados anteriormente, este estudio pretende responder a una serie de objetivos, tanto de corte general como específicos. El objetivo general es analizar los resultados de propuestas didácticas que han abordado la enseñanza de las ciencias sociales (geografía e historia) desde el enfoque de los problemas socialmente relevantes para el alumnado de periferias escolares en centros escolares de la Comunidad Valenciana durante el curso 2021-22.

En cuanto a los objetivos específicos, se concretan dos, a saber: a) conocer los aprendizajes adquiridos por el alumnado de periferias escolares que han experimentado las propuestas didácticas centradas en la enseñanza de problemas socio-ambientales; b) valorar si las propuestas didácticas de periferias escolares fomentan la inserción ciudadana del alumnado al que van dirigidas.

### 4. Análisis

Para alcanzar la categorización de resultados se efectuaron algunos cálculos estadísticos previos. Se aplicó el análisis factorial exploratorio teniéndose en cuenta la estructura libre de factores mediante la rotación varimax de componentes principales. Los primeros resultados como KMO=0,758 y la prueba de esfericidad de Barlet ( $p \leq 0,000$ ) nos indican que el modelo es apropiado y no contiene esfericidad. Con la finalidad de que los ítems fuesen parte de los factores se tuvieron en cuenta tres elementos, a saber: a) selección de ítems con una saturación igual o superior a 0,65 en la matriz factorial rotada; b) eliminación de algunos ítems con contenidos similares en las

mismas categorías y c) exclusión de ítems con la saturación establecida, pero con baja congruencia respecto de los que integran el factor.

Con lo que se acaba de señalar, resultaron tres factores de primer orden o categorías con valor propio de 1 o superior, que explicaban el 65% de la varianza total. En consecuencia, los ítems se agruparon en tres categorías: “Percepción de los contenidos de las ciencias sociales”, “Estrategias de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales” y “Formación para la ciudadanía”. En el cuadro 1 se recogen los ítems, con sus correspondientes saturaciones, las comunalidades, las varianzas y el valor propio de cada uno de los rotatorios.

En el paso siguiente se efectuó el análisis previo para confirmar la estructura factorial mediante el uso del *Structural Equation Modeling Software* (EQS, versión 6.1.). Como se indica en la tabla 1, el modelo evaluado contenía tres factores independientes, con 4 ítems en el primer factor, 3 en segundo y 2 en el tercero. Para alcanzar mayor rigor, se trabajaron dos modelos más con varios factores correlacionados y se decidieron eliminar algunos ítems que saturaron la muestra dos factores como mínimo, lo que es indicador de la ambigüedad de los ítems.

Tabla 1. Relación de cargas factoriales, comunalidades y varianza para el modelo de estudio

Categorías	Ítems	Saturación	Comunalidades
<b>1.-Percepción de los contenidos de las ciencias sociales</b>	Desarrolla conocimientos procedimentales que se complementan con los conceptos explicados teóricamente	0,791	0,812
<b>1.-Percepción de los contenidos de las ciencias sociales</b>	Considera los contenidos de actualidad en la enseñanza de las ciencias sociales	0,772	0,736
<b>1.-Percepción de los contenidos de las ciencias sociales</b>	Los contenidos se han desarrollado correctamente a lo largo del curso según lo establecido en la programación docente	0,766	0,718
<b>1.-Percepción de los contenidos de las ciencias sociales</b>	Los contenidos geográficos e históricos se relacionan adecuadamente con las asignaturas lingüísticas	0,695	0,686
<b>2.-Estrategias de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales</b>	Se consideran los conocimientos previos del alumnado al inicial el proyecto	0,782	0,796
<b>2.-Estrategias de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales</b>	Los recursos que utiliza el profesorado son adecuados para ampliar conocimientos	0,748	0,694
<b>2.-Estrategias de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales</b>	Se proporcionan recursos específicos para mejorar la comprensión de algunos contenidos	0,642	0,626
<b>3.-Formación para la ciudadanía</b>	Las actividades propuestas promueven la participación activa con otros estudiantes durante la mayor parte del proceso	0,675	0,652
<b>3.-Formación para la ciudadanía</b>	Los aprendizajes adquiridos permiten comprender situaciones problemáticas en territorios concretos	0,712	0,738

Fuente: elaboración propia para este estudio.

La evaluación de la bondad de ajuste supuso la utilización de varios indicadores, como la ji cuadrado  $X^2$ , el promedio de los residuales (RMR), los residuales estandarizados (RMSEA), el índice de bondad de ajuste (GFI) y el índice de ajuste comparativo (CFI). En consonancia con Carranza & Caldera (2018), los cuatro últimos índices cuentan con mayor frecuencia de utilización y experimentan menos el tamaño de la muestra. Para conseguir ajustes aceptables, los valores GFI y CFI deben superar el valor de 0,90 (un mayor valor indica un mejor ajuste), mientras que el RMR debe proporcionar unos valores cercanos a 0 para tener un buen ajuste, siendo inferiores a 0,10 para considerarse como aceptables. Según Peugh & Feldon (2020), los valores RMSEA deben ser menores a 0,08 para ofrecer un ajuste aceptable, mientras que el cociente  $X^2$  no cuenta con una interpretación significativa. La tabla 2 recoge los índices de bondad de ajuste y se advierte que los resultados del modelo se han ajustado a 9 ítems, esto es, el mejor ajuste posible de factores interrelacionados. Se ha superado ligeramente el valor GFI 0,90, lo que indica que los valores son suficiente aceptables para continuar con la interpretación de los datos, del mismo modo que también lo evidencia el valor 0,06 para RMSEA.

Tabla 2. Síntesis de los índices de bondad de ajuste para los modelos previstos

	X <sup>2</sup> y P	CFI	GFI	RMR	RMSEA
Un factor	149,81 y 0,01	0,77	0,81	0,07	0,06
<b>Tres factores independientes</b>	412,22 y 0,04	0,68	0,46	0,59	0,18
<b>Tres factores correlacionados con 9 ítems</b>	33,62 y 0,06	0,95	0,92	0,05	0,07

Fuente: elaboración propia para este estudio.

El último cálculo estadístico ha sido la confiabilidad de cada factor mediante la aplicación del alfa de Cronbach. Los valores alcanzados son los que siguen: Percepción de los contenidos de ciencias sociales ( $\alpha=0,793$ ), Estrategias de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ( $\alpha=0,841$ ) y Formación para la ciudadanía ( $\alpha=0,897$ ). Estos resultados muestran que existe una confiabilidad óptima para la escala de trabajo, lo que permite continuar con la exposición de resultados.

## 5. Resultados

Los resultados provienen de la aplicación del instrumento entre alumnado del programa PMAR de centros escolares públicos de la Comunidad Valenciana. La tabla 3 sintetiza los estadísticos descriptivos (media y desviación típica), con valores que reflejan la percepción de las ciencias sociales entre los 120 estudiantes de periferias escolares de la Comunidad Valenciana. El promedio de 3,79 evidencia que existen unos rangos óptimos, lo que impide afirmar con rotundidad plena que exista una percepción notablemente positiva o negativa de las ciencias sociales enseñadas en los programas PMAR.

Tabla 3. Síntesis de los valores sobre la percepción escolar de las ciencias sociales

Número de estudiantes participantes en el estudio	Puntuación mínima	Puntuación máxima	Media	Desviación típica
<b>120</b>	1	5	3,79	0,864

Fuente: elaboración propia para este estudio.

La utilización recurrente de pruebas paramétricas se ha llevado a cabo con los análisis de normalidad y homocedasticidad. La aplicación del test estadístico Kolmogorov ha ratificado que la variable percepción de las ciencias sociales se ajusta a una distribución normal de probabilidad. En lo que concierne al estadístico Levene se constata que existe homocedasticidad entre las varianzas de los grupos de alumnado (2º y 3º de ESO de PMAR) que se pretende comparar.

Con la finalidad de diagnosticar diferencias en la percepción del APS en función del género del alumnado (Tabla 4), se ha efectuado la prueba t de Student. Los resultados de  $t(120) = -1572$  y  $p=0,842$ , muestran que no existen diferencias significativas en la percepción del aprendizaje entre alumnos y alumnas.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de medición de la percepción de las ciencias sociales entre el alumnado

Género	Número de estudiantes	Media	Desviación típica
<b>Masculino</b>	88	3,42	1,09
<b>Femenino</b>	32	3,76	0,936

Fuente: elaboración propia para este estudio.

En lo que respecta a las diferencias en las estrategias de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales entre el alumnado, según las diferentes provincias de la Comunidad Valenciana (Tabla 5), la aplicación de ANOVA evidenció que no existen diferencias significativas desde el ámbito territorial:  $F(3,256) = 0,695$  y  $p=0,813$ .

Tabla 5. Estadísticos descriptivos de medición de la percepción de las estrategias de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales por el alumnado

Provincia	Número de estudiantes	Media	Desviación típica
<b>Castellón</b>	30	3,81	1,021
<b>Valencia</b>	45	3,75	0,932
<b>Alicante</b>	45	3,76	0,946
<b>Total</b>	120	3,79	0,864

Fuente: elaboración propia para este estudio.

En último lugar, se han identificado las diferencias en torno a la formación de la ciudadanía en función de los dos grupos (2º y 3º de la ESO) de PMAR mediante la t de Student (Tabla 6). Con esta prueba se ha evidenciado que existen diferencias significativas,  $t(120) = -2,442$  y  $p = 0,042$ .

Tabla 6. Estadísticos descriptivos de medición de la formación para la ciudadanía

Grupos	Número de estudiantes	Media	Desviación típica
<b>2º de ESO</b>	62	3,58	0,918
<b>3º de ESO</b>	58	3,81	0,904

Fuente: elaboración propia para este estudio.

## 5. Discusión y conclusiones

El instrumento diseñado para conocer los resultados de aprendizaje de las propuestas didácticas sobre ciencias sociales que van dirigidas a alumnado de las periferias escolares permite establecer su fiabilidad, pues su validación recopila criterios apropiados de una muestra significativa de alumnado que cursa programas de segunda oportunidad en el ámbito territorial de la Comunidad Valenciana. Por tanto, este instrumento puede ser utilizado en el resto de centros públicos que no han sido considerados en este estudio para conseguir que los resultados sean generalizables y puedan aplicarse a otros contextos territoriales del resto de España, cuyas características no difieran notablemente de lo que se ha analizado en este estudio.

Este estudio ha evidenciado algunos hallazgos que hasta la fecha eran desconocidos en el contexto escolar de la Comunidad Valenciana. La percepción media del alumnado que cursa el programa PMAR es óptima, lo que significa que el estudiantado se siente conforme con los aprendizajes adquiridos en el transcurso de dicho programa. La aplicación de esta metodología a los centros públicos que ofrecen docencia en el PMAR, así como en otros programas de segunda oportunidad, puede advertir de la existencia de cierta ambigüedad en los resultados del alumnado. El motivo es que estos programas de segunda oportunidad no cuentan con una plantilla de profesorado estable, sino que más bien la docencia recae sobre el profesorado con menor experiencia que necesita cerrar su horario laboral en cada centro escolar. Este hecho es plenamente acorde con lo que han señalado otros estudios referidos a las periferias escolares (García-Monteaudo, García Rubio & Campo, 2018, Peris, 2022), en los que se añade la falta de formación específica del profesorado para impartir docencia en estos programas de segunda oportunidad, como han advertido Fuster & Madalena (2020) en un estudio con una muestra representativa de dichos programas.

Al discutir los resultados obtenidos a partir de las categorías surgen algunas interpretaciones relevantes acerca de la formación del alumnado de periferias escolares. Su percepción de las ciencias sociales coincide con una representación social más extendida, cuyos contenidos y finalidades siguen la línea de la tradición escolar del siglo XIX (Souto, 2018, Valls & Colomer, 2018). El alumnado ha valorado el intento del profesorado por introducir temas de actualidad, que pueden estudiarse desde las ciencias sociales, si bien es cierto que la propia representación dificulta que se superen ciertos hábitos de enseñanza y aprendizaje para comprender el alcance de la geografía y la historia en estos asuntos. Esto es debido al *habitus* docente que legitima una serie de prácticas educativas que reproducen unos contenidos de sentido común (Sobrinho & Diniz, 2019), que para el caso de la geografía y la historia no suele coincidir con la introducción de problemas socialmente relevantes. Ocasionalmente la tutorización del ámbito ha favorecido la relación de contenidos de geografía e historia con otros de las asignaturas lingüísticas, un aspecto que ha ayudado a valorar más la figura docente que los aprendizajes adquiridos por parte del alumnado. Este hecho ya ha sido señalado por García-Monteaudo, García Rubio & Campo (2018) al afirmar que, en los programas de segunda oportunidad, el alumnado otorga una importancia

creciente al profesorado, que suele ser valorado como un maestro generalista de la educación primaria debido a sus funciones orientadoras y de custodia.

En lo que concierne a las estrategias docentes, el alumnado participante en este estudio menciona el trabajo con contenidos de carácter procedimental y ocasionalmente más prácticos, como también han señalado otras investigaciones (Campo, Ciscar & Souto, 2014, García Rubio, 2017). En el desarrollo de los proyectos didácticos, se han considerado las ideas previas del alumnado y se han puesto en marcha algunas estrategias de participación, como demanda el trabajo por ámbitos en el que se encuadra el PMAR (Blay, 2021). Como aspecto más negativo, el alumnado ha destacado la falta de recursos didácticos más orientados a sus necesidades, aunque también es digno señalar que los estudiantes de periferias escolares se pueden sentir minusvalorados si perciben que están recibiendo una enseñanza distinta (Mira, 2019, Peris, 2022), aunque eso no implique que sea de peor calidad respecto de los grupos ordinarios.

En cuanto a las finalidades de los proyectos didácticos, esto es, la tercera categoría más relacionada con la formación ciudadana del alumnado es relevante señalar un único aspecto que es crucial para lograr dicha finalidad. En aquellos proyectos didácticos en los que el profesorado participa directamente en grupos de innovación, se ha evidenciado con mayor claridad que el alumnado ha sido capaz de generar conocimientos de aplicación y utilidad a su entorno próximo. Este elemento se ha dado fundamentalmente entre el alumnado de la provincia de Valencia, donde se encuentran algunos docentes que participan en proyectos como Gea-Clío y Nos Propomos. En efecto, los resultados de este estudio corroboran que la formación docente del profesorado de ciencias sociales en problemas socialmente relevantes es un factor importante para promover una enseñanza más centrada en la formación ciudadana (González & Santisteban, 2020, Ocampo & Valencia, 2019), incluso entre el alumnado de periferias escolares. Este hecho corrobora los resultados de otras investigaciones (Claudino & Mendes, 2021, Ruiz & Martínez, 2017), que han trabajado el pensamiento geográfico e histórico del alumnado desde la escala local.

De la interpretación sobre la percepción de las estrategias didácticas, según la localización de los centros escolares en las tres provincias de la Comunidad Valenciana, no se han detectado diferencias notorias. El menor número de estudiantes en la provincia de Castellón arroja un valor ligeramente superior para la media; en cambio, los valores para este estadístico son muy similares para los centros escolares de Valencia y Castellón. Cabe resaltar que esas diferencias pueden deberse a factores como la diversidad de los contextos escolares y la formación del profesorado, por más que sobre este segundo elemento no se han recabado datos más precisos. En cualquier caso, la similitud de los resultados en las tres provincias refleja que se está garantizando el derecho a la educación en igualdad de condiciones para todo el alumnado, como se apunta en la investigación de Escudero, González & Rodríguez (2013), al resaltar la importancia de la equidad educativa. Del mismo modo, se ratifica lo que afirma Bolívar (2019) acerca de garantizar un currículo básico para todo el alumnado, por más que eso no sea una garantía de atender por completo la atención a la diversidad.

El último aspecto de discusión son las diferencias sutiles entre género y grupo (2º y 3º de la ESO), cuyos elementos merecen ser expuestos por separado. Las alumnas de PMAR han mostrado una percepción ligeramente más positiva y más consensuada en la percepción de las ciencias sociales respecto de los varones, aunque no se puede afirmar que sean diferencias enormemente significativas. En cambio, el hecho de estar matriculado en 2º o 3º curso de la ESO ofrece algunas diferencias más notorias acerca de su formación ciudadana. Esto significa que el alumnado que está en el último curso del PMAR está más preocupado por promocionar y se ha esforzado más en encontrar la utilidad de los conocimientos de las ciencias sociales y su posible aplicación en la vida real. Este hecho ratifica algunas de las conclusiones del estudio de Peris (2022), que se muestra más crítico con la valoración que hacen las familias de la escuela como institución que debe promocionar al alumnado de periferias escolares para finalizar la escolarización secundaria obligatoria. Con más dificultades, nuestra investigación no ha calado en preguntar al alumnado por sus expectativas y deseos laborales, si bien es cierto que la escasa utilidad de la formación ciudadana que perciben en estos programas les aboca a limitar sus posibilidades reales de inserción laboral, tal y como han señalado Horcas, Bernad & Martínez (2015).

En lo referente a las limitaciones encontradas en este estudio, se puede concluir que el enfoque descriptivo y correlacional puede ser un elemento condicionante para comprender el verdadero significado que otorga el alumnado a las propuestas didácticas. Dicho de forma más precisa, no se ha tenido acceso al contenido nuclear de la representación del alumnado para saber si realmente existe una relación entre su pensamiento y el *habitus* docente (Sobrinho & Diniz, 2019). Además, el mismo hecho de que el alumnado sea el único sujeto que proporcione la información puede considerarse un factor de sesgo que podría minimizarse con la realización de entrevistas al profesorado de los mismos centros escolares.

Por todo lo anterior, se hace necesario continuar la investigación sobre la percepción de las ciencias sociales en los contextos de las periferias escolares. Este es un asunto relevante para la didáctica de la geografía y la historia, así como para la pedagogía y la didáctica general, que nutren un modelo teórico desde el que se comprenden las actuaciones docentes en esos programas de segunda oportunidad. Por ello es conveniente preguntar al profesorado que imparte docencia en estos programas de segunda oportunidad, especialmente en otros distintos al PMAR, para comprobar si su formación docente en contenidos pedagógicos y didácticos es adecuada para impartir clases

a este alumnado. De esta forma, se estará más cerca de conocer si realmente existen posibilidades de impulsar la formación ciudadana del alumnado de periferias escolares y revertir algunas situaciones de desafección por el sistema escolar, cuyas consecuencias afectarán a toda la sociedad en el medio y largo plazo.

Para concluir es importante que se realicen investigaciones similares en otros centros públicos de la Comunidad Valenciana, así como de otros contextos territoriales nacionales e internacionales. En el largo plazo, estos programas de segunda oportunidad constituirán la norma en los centros escolares y dejarán de ser la periferia del sistema escolar, por lo que la docencia y la investigación deben establecer unas pautas de trabajo para mejorar los aprendizajes y la inserción ciudadana del alumnado en un mundo global.

## **6. Agradecimientos**

Esta investigación forma parte del proyecto “Educación y formación ciudadana del profesorado iberoamericano: conocer la representación del saber geográfico e histórico para promover una praxis escolar crítica” (GV/2021/068), financiado por la Consellería d’Innovació, Universitats, Ciència i Societat Digital de la Generalitat Valenciana.

## Referencias

- Blay, M. (2021). Los ámbitos a debate, reflexiones del profesorado de geografía e historia. *Aula de Secundaria*, 44, 29-32.
- Bloomfield, J., & Fisher, M. J. (2019). Quantitative research design. *Journal of the Australasian Rehabilitation Nurses Association*, 22(2), 27-30. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.738299924514584>
- Bolívar, A. (2019). Un currículum inclusivo en una escuela que asegure el éxito para todos. *Revista e-Curriculum*, 17(3), 827-851. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p827-851>
- Campo, B. (2014). Métodos cualitativos para la investigación en didáctica de las ciencias sociales con alumnos en riesgo de exclusión social. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 28, 21-41. <https://doi.org/10.7203/dces.28.3813>
- Campo, B., Ciscar, J., & Souto, X.M. (2014). Los espacios de la periferia escolar. *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XVIII, 496(07). <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/14969/18406>
- Carranza, M.R., & Caldera, J.F. (2018). Percepción de los estudiantes sobre el aprendizaje significativo y estrategias de enseñanza en el Blended Learning. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 73-88. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.005>
- Castorina, J.A. (2017). Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza-aprendizaje de conocimientos sociales. *Psicología da Educação*, 44, 1-13. <http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20170001>
- Claudino, S., & Mendes, L. (2021). Project "We Propose!" Territorial Citizenship and Curricular Innovation in Portuguese Geographical Education. *Didáctica Geográfica*, 22, 47-71. <https://doi.org/10.21138/DG.564>
- Claudino, S., Souto, X.M., & Araya, F.R. (2018). Los Problemas Socio-Ambientales en Geografía: una Lectura Iberoamericana. *Revista Lusófona de Educação*, 39(39), 55-73. <http://dx.doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle39.04>
- Davies, I., Ching, Li., Kiwan, D., Peck, C., Peterson, A., Sant, E., & Waghid, Y. (2018). *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-59733-5>
- Diez-Gutiérrez, E., & Bernabé-Martínez, C. (2022). La libre elección educativa neoliberal frente a la concepción de la educación como un bien común y público. *Revista de Educación*, 395, 211-236. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-520>
- Domínguez, P.L. (2022). *8 ideas clave. Educación ciudadana. Un enfoque competencial*. Graó.
- Escudero, J.M., González, M.T., & Rodríguez, M.J. (2013). La Mejora Equitativa de la Educación y la Formación del Profesorado. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(3), 206-234. <http://dx.doi.org/10.447/remie.2013.014>
- Fuster, C., García-Monteagudo, D., & Souto, X.M. (2021). La enseñanza de problemas socio-ambientales. Reflexiones para la innovación educativa. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9, 79-96. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.79>
- Fuster, C., & Madalena, J.I. (2020). Los recursos y la organización curricular. En J. García Rubio & X.M. Souto (coords.), *La invisibilidad de las periferias escolares. Diferencias personales y propuestas para mejorar el aprendizaje* (pp. 79-97). Nau Llibres.
- García Rubio, J. (2017). Diferentes enfoques del fracaso escolar. La perspectiva de la exclusión educativa. *Crónica, Revista científico profesional de la pedagogía y psicopedagogía*, 2, 55-67.
- García Rubio, J., & Souto, X.M. (2020). *La invisibilidad de las periferias escolares: diferencias personales y propuestas para el aprendizaje*. Nau Llibres.
- García-Monteagudo, D., García Rubio, J., & Campo, B. (2018). El derecho a la educación en las periferias escolares: representaciones sociales de la población escolar en Valencia. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, 6(2), 67-86. <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/621>
- García-Monteagudo, D., García Rubio, J., & Souto, X.M. (2020). Definición de periferias escolares. En J. García Rubio & X.M. Souto (coords.), *La invisibilidad de las periferias escolares: diferencias personales y propuestas para el aprendizaje* (pp.13-31). Nau Llibres.
- González, N., & Santisteban, A. (2020). Alfabetización crítica para interpretar problemas sociales. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 99, 39-45.
- Horcas, V., Bernad, J.C., & Martínez, I. (2015). ¿Sueña la juventud vulnerable con trabajos precarios? La toma de decisiones en los itinerarios de (In/Ex)clusión educativa. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19(3), 210-225. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43644>
- Madalena, J.I., & Peris, V. (2020). El contexto social y escolar. Las familias y los docentes. En J. García Rubio & X.M. Souto (coords.), *La invisibilidad de las periferias escolares: diferencias personales y propuestas para el aprendizaje* (pp.61-78). Nau Llibres.
- Mira, A. (2019). Geolengua, geografía e historia en abierto. *Iber: didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 96, 79-81.
- Miralles, P., & Molina, S. (2008). Docencia, innovación e investigación. La didáctica de las Ciencias Sociales en

- los nuevos títulos de posgrado de la Universidad de Murcia. En R.M. Ávila, M. Alcázar & M.C. Díez (Eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado* (pp. 191-205). Universidad de Jaén.
- Moscovici, S. (2019). Trois présupposés sur les représentations sociales. In N. Kalampalikis (Ed.), *Psychologie des représentations sociales* (pp. 9-16). Editions des Archives contemporaines.
- Ocampo, L., & Valencia, S. (2019). Los problemas sociales relevantes: enfoque interdisciplinar para la enseñanza integrada de las ciencias sociales. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 60-75. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.60>
- Ortega, E. (2020). Concepciones del profesorado chileno sobre la conciencia geográfica. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 6, 126-143. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.06.126>
- Ortega-Sánchez, D., & Olmos, R. (2018). Los problemas sociales relevantes o las cuestiones socialmente vivas en la enseñanza de las ciencias sociales. En M.A. Jara & A. Santisteban (Coords.), *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp. 203-204). Universidad Nacional del Comahue - Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 5-22. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.5>
- Palacios, N., & Reedy, A.K. (2022). Teaching practicums as an ideal setting for the development of teachers-in-training. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 36(97), 243-264. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.1.89267>
- Palma, A. (2019). Caballos de Troya en la formación inicial del profesorado de ciencias sociales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94, 145-162. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i2.73034>
- Parra, D. (2019). Socialización, prácticas culturales y formas de control en la cotidianidad escolar. *Historia Social*, 94, 131-145. <https://www.jstor.org/stable/26743017?seq=1>
- Pecourt, J., Martínez, I., & Bernad, J.C. (2022). Hacia una concepción crítica de la sociología de la educación: el debate entre Bourdieu y Boltanski. *Revista de Sociología de la Educación*, 15 (2), 184-200. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.15.2.24121>
- Peris, V. (2019). Una mirada interesada a mi barrio. En S. Claudino, X.M. Souto & M.A. Rodríguez, J. Bazzoli, R. Lenilde, C. Gengnagel, L. Mendes y A. Silva (coords.), *Geografia, Educação e Cidadania* (pp.254-261). Centro de Estudos Geográficos, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa.
- Peris, V. (2022). *La cultura escolar familiar i l'aprenentatge de problemes socials* [Tesis doctoral]. Universitat de València. <https://roderic.uv.es/handle/10550/82193>
- Peugh, J., & Feldon, D. (2020). How wells does your structural equation model fit your data?: is Marcoulides and Yuan's Equivalence Test the Answer? *Life Sciences Education*, 19(5), 1-8. <https://doi.org/10.1187/cbe.20-01-0016>
- Ramírez, S., & Souto, X.M. (2017). GEA-CLIO. La praxis escolar para mejorar la autonomía ciudadana. En D. García-Monteagudo, S. Ramírez & X.M. Souto (Eds.), *Las buenas praxis escolares: investigar desde la práctica de aula* (pp. 153-177). Nau Llibres.
- Rodríguez, M.A. (2021). *Una forma diferente de educar a través de la ciudad. El proyecto ¡Nosotros Proponemos!* Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha.
- Ruiz, F., & Martínez, M. (2017). L'organització de l'àmbit sociolingüístic en 1r i 2n ESO. En D. García-Monteagudo, S. Ramírez & X.M. Souto (coords.), *Las buenas praxis escolares: investigar desde la práctica del aula* (pp.101-113). Nau Llibres.
- Santidrián, V.M., & López-Facal, R. (2011). Los "conflictos socialmente candentes" en el aula. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 69, 8-20.
- Sanz, R., Serrano, A., & González, A. (2020). PISA: el precio pedagógico de una evaluación internacional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22 (e22), 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e22.2673>
- Saraiva, J. (2007). *Habitus docente e representação social do "ensinar geografia" na Educação Básica de Teresina-Piauí*. [Tese de doutorado]. Universidade Federal Rio Grande do Norte. <https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/14138/1/JoseliaSS.pdf>
- Sebastià, R., & Tonda, E.M. (2018). La geografía escolar que se investiga académicamente. En V. Peris, D. Parra & X.M. Souto (coords.), *Repensamos la geografía y la historia para la educación democrática* (pp. 11-21). Nau Llibres.
- Sobrinho, M. (2000). Habitus e representações sociais: questões para o estudo de identidades coletivas. Em A.S.P., Moreira & D.C. Oliveira (Eds.), *Estudos interdisciplinares de representação social* (pp. 117-159). AB.

- Sobrinho, M. & Diniz, A. (2019). Representações sociais, sens pratique, poder simbólico e o processo de construção do ser docente. *Arxius de Sociologia*, 41, 43-64. <https://acortar.link/kIk0nP>
- Souto, X.M. (2018). La geografía escolar: deseos institucionales y vivencias de aula. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 79 (2757), 1-31. <https://doi.org/10.21138/bage.2757>
- Souto, X.M., Moreno, N., & Lastória, A. (2012). La formación ciudadana en las sociedades tecnocráticas: una perspectiva crítica desde el Geoforo Iberoamericano de Educación. *Investigación en la Escuela*, 76, 65-76. <https://core.ac.uk/download/pdf/41577558.pdf>
- Tonge, J., Mycock, A., & Jeffery, B. (2012). Does citizenship education make young people betterengaged citizens? *Political Studies*, 60(3), 578-602. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.2011.00931.x>
- Valls, R., & Colomer, J.C. (2018). El modelo de las historias generales. En V. Peris, D. Parra & X.M. Souto (coords.), *Repensamos la geografía e historia para la educación democrática* (pp. 23-36). Nau Llibres.