



REIDICS

Revista de Investigación en  
Didáctica de las Ciencias  
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 10, 2022  
Recibido 30 diciembre 2020  
Aceptado 13 junio 2021

## ***La investigación actual sobre el profesorado de Educación Ciudadana: preocupaciones comunes y caminos explorados (2010-2019)***

*Current research on Citizenship Education teachers: common concerns and explored paths (2010-2019)*

Sebastián Quintana-Susarte

Universidad Autónoma de Barcelona

Email: [squintanas@gmail.com](mailto:squintanas@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2346-1657>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.10.189>

### **Resumen**

Los estudios centrados en el profesorado continúan siendo fundamentales para comprender y mejorar los problemas vinculados a la práctica educativa. En la última década, la Educación Ciudadana se ha posicionado como un área de especial interés para la investigación educativa y para la Didáctica de las Ciencias Sociales. En este artículo se exhiben los resultados de una revisión de la investigación empírica sobre el profesorado de Educación Ciudadana, publicada entre 2010 y 2019. Su intención es identificar patrones, tendencias, tensiones y eventuales lagunas de conocimiento en este campo. Se utiliza una metodología de *Scoping Review*, que conduce a la selección de 47 trabajos. A partir de su análisis, se extrae información relevante acerca de los problemas explorados, las metodologías empleadas y los principales hallazgos a los que se ha arribado. Entre los resultados destaca como tema recurrente el estudio de las finalidades y propósitos que el profesorado atribuye a la Educación Ciudadana. Del mismo modo, se constata la preeminencia de investigaciones focalizadas en lo que el profesorado piensa y declara, en desmedro de trabajos que indaguen directamente en sus prácticas educativas. En este sentido, se vislumbra la necesidad de contar con una mayor cantidad de investigaciones que aborden dimensiones prácticas relacionadas con la enseñanza de la ciudadanía.

**Palabras clave:** Enseñanza de las ciencias sociales; Educación Ciudadana; profesorado; docencia; investigación sobre literatura científica.

---

## Abstract

Teacher-centered studies continue to be essential to understand and improve problems related to educational practice. In the last decade, Citizenship Education has positioned itself as an area of special interest for educational research and for the Didactics of Social Sciences. This article presents the results of a review of empirical research on Citizenship Education teachers, published between 2010 and 2019. Its intention is to identify patterns, trends, tensions, and possible knowledge gaps in this field. A *Scoping Review* methodology is used, which leads to the selection of 47 papers. From its analysis, relevant information is extracted about the problems explored, the methodologies used and the main findings that have been reached. Among the results, the study of the aims and purposes that teachers attribute to Citizenship Education stands out as a recurring theme. In the same way, the pre-eminence of research focused on what teachers think and declare is verified, to the detriment of works that directly investigate their educational practices. In this sense, there is a need for a greater amount of research that addresses practical dimensions related to the teaching of citizenship.

**Key words:** social science education; Citizenship Education; teachers; teaching profession; research of academic literature.

## 1. Introducción

En el presente artículo se propone una revisión de la investigación empírica publicada entre 2010 y 2019 sobre el profesorado de Educación Ciudadana (EC). Se realiza bajo una metodología de *Scoping Review*, entendida como modalidad útil para mapear los alcances de la literatura y rastrear el estado general de la actividad investigadora en un área del conocimiento (Arksey y O'Malley, 2005). No consiste en una revisión exhaustiva destinada a evaluar la calidad de la investigación. Más bien, el propósito es entregar a la comunidad de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS), una mirada general hacia las preguntas y caminos que han explorado quienes han investigado al respecto; sintetizar los temas de interés, las perspectivas de investigación asumidas y los marcos teórico-metodológicos empleados.

La revisión se acota a estudios de carácter empírico sobre el profesorado en activo. Se ha establecido como criterio temporal la década 2010-2019, limitando la búsqueda a investigaciones en castellano, inglés y portugués, y publicadas bajo la política de Acceso Abierto. La búsqueda se extiende también a material publicado en actas de congresos de la disciplina, especialmente aquellos organizados por la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS). La pregunta que ha orientado el examen es: *¿Qué se ha investigado sobre el profesorado de EC en los últimos diez años?; ¿cómo se ha hecho?*

## 2. Fundamentación teórica

En DCS, la investigación que se ocupa del profesorado es clave para comprender los problemas que emergen en la práctica educativa. Allí es posible reconocer dos grandes áreas de interés, aunque estrechamente ligadas: el pensamiento del profesorado y las estrategias de enseñanza.

Para Pagès (1997), la investigación sobre el pensamiento del profesorado “pone énfasis en la práctica ya que considera que, a través de ella, se puede conseguir detectar y comprender los principios y las teorías que la explican” (p.213). Añade que su valor es favorecer que las y los

profesores reconozcan y juzguen los principios que orientan su toma de decisiones. Esto la posiciona como una línea de investigación clave para la mejora y el cambio educativo.

En la literatura del campo es posible hallar este tópico bajo distintas etiquetas: concepciones, percepciones, creencias, ideologías, teorías implícitas, representaciones sociales, entre otras. Todas poseen su propia especificidad y fundamento epistemológico. No obstante, se puede advertir que parten de un supuesto similar: el pensamiento del profesorado influye en sus acciones y repercute en su práctica (Clark y Peterson, 1986). Así, comparten la inquietud por comprender cuáles son los esquemas mentales o sistemas de referencia que emplea para interpretar la realidad y tomar decisiones pedagógicas.

En este sentido, diferentes estudios han constatado que las convicciones, creencias y representaciones sociales del profesorado inciden en los propósitos que atribuyen a la EC y el modo de impartirla (Anderson, Avery, Pederson, Smith, y Sullivan, 1997; Chin y Barber, 2010; Evans, 2006; González, 2009; Knowles, 2018; Knowles y Castro, 2019). En general, estas investigaciones han avanzado en la identificación y tipificación de distintos perfiles, conforme a las finalidades que las y los docentes seleccionan y las estrategias de enseñanza que consideran oportunas. También han evidenciado disímiles grados de coherencia entre sus posturas *a priori* y las acciones que realizan en el aula.

Usualmente, en ellas se proponen clasificaciones. Aunque emplean diferentes rótulos, es posible reconocer que quienes desarrollan estas categorías se acogen a una misma matriz de clasificación: la distinción entre perspectivas conservadoras, liberales y críticas. Del mismo modo, tienden a ubicarlas dentro de un eje que va desde visiones más próximas a la idea de transmisión o reproducción cultural, hasta aquellas más proclives a la transformación cultural (Evans, 2006; Stanley, 2005). Ciertamente ofrecen categorizaciones más finas y complejas, pero por lo general sintonizan con estos criterios de organización.

En lo que respecta a las dimensiones prácticas y estrategias de enseñanza, el conocimiento desarrollado pareciera ser menor. Pagès y Santisteban (2014) apuntan que, pese a la existencia de numerosos estudios referidos al pensamiento del profesorado, son relativamente escasos aquellos que exploran lo que realmente sucede en las aulas. En esta misma lógica, Sant y Pagès (2015) señalan que la investigación que se ocupa del profesorado pocas veces examina las implicancias prácticas de sus percepciones y creencias.

No obstante, existe abundante literatura proveniente del campo de la DCS y la tradición crítica de los Estudios Sociales norteamericanos donde se analiza la importancia de adoptar enfoques de enseñanza basados en el estudio de problemas sociales (Canals, 2018; Evans, 2001; Pagès y Santisteban 2014; Santisteban, 2019). Desde estas perspectivas se ha sugerido el trabajo en el aula a partir de discusiones, conflictos y temas controvertidos (González-Monfort, 2011; Hess, 2008). En efecto, Sant y Pagès (2015) destacan que la investigación empírica ha logrado determinar la incidencia positiva de este tipo de estrategias en el aprendizaje de la participación por parte del estudiantado.

### 3. Metodología

La metodología empleada sigue la estructura de una de revisión de alcance o *Scoping Review*, basada en el marco propuesto por Arksey y O'Malley (2005). De acuerdo con este modelo, el estudio comprende cinco etapas que se explican a continuación.

#### 3.1. Pregunta de investigación y definición de objetivos

La pregunta que guía este trabajo apunta a conocer *¿qué se ha investigado de manera empírica sobre el profesorado de EC en los últimos diez años y cómo se ha hecho?* Para responderla, se formulan dos objetivos. El primero consiste en detectar qué estudios se han desarrollado en esta línea y, el segundo, conocer de qué modo se han hecho y las conclusiones a las que han arribado.

#### 3.2. Identificación de estudios relevantes

En esta etapa se desarrolló una estrategia de búsqueda. En primer lugar, se determinaron los criterios de inclusión/exclusión. Se establecieron los siguientes:

Temática: Educación Ciudadana- Enseñanza de las Ciencias Sociales

Foco de investigación: profesorado en ejercicio / no profesorado en formación.

Tipo de estudio: empírico / no teóricos ni ensayos bibliográficos.

Año de publicación: 2010-2019.

Idioma: castellano, portugués e inglés.

Tipo de publicación: Acceso Abierto.

Posteriormente se seleccionó una serie de conceptos clave. Para esto se utilizaron como guía los Tesoros de la UNESCO y ERIC. Esto permitió una mayor precisión en la revisión y generar distintas fórmulas de búsqueda a partir de la combinación de conceptos y criterios de inclusión/exclusión. El listado de términos fue elaborado tanto en castellano como en inglés y se expone en la Tabla 1. Como se observa, se organizaron en tres niveles. El primero da cuenta del área de interés general, mientras que el segundo y el tercero se vinculan al foco de las investigaciones.

**Tabla 1**

*Conceptos Clave*

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Educación Ciudadana	Profesor*	Práctica pedagógica
Educación para la Ciudadanía	Docente	Enseñanza
Formación Ciudadana	Maestr*	Instrucción
Educación Cívica		Estrategia didáctica
Citizenship Education	Teacher	Teaching Practice
Civic Education	Professor	Teaching

*Fuente:* Elaboración Propia.

En un segundo momento se fijaron las fuentes de información. Se decidió indagar en siete Bases de Datos electrónicas. Para ampliar el alcance y pesquisar artículos que pudiesen haber quedado fuera de los primeros resultados, se examinaron ocho revistas científicas vinculadas al campo de la DCS. Adicionalmente, para evitar la pérdida de información relevante publicada en plataformas alternativas a las revistas científicas (*literatura gris*), se resolvió incluir la revisión de actas de congresos de la disciplina. En la Tabla 2 se expone la totalidad de fuentes consultadas.

**Tabla 2**

*Fuentes de información*

Fuente	Descripción
Bases de Datos	Web of Science; Scielo; Redalyc (solo castellano); ERIC; Elsevier (solo inglés); Scopus; Dialnet.
Revistas	Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales; REIDICS; Enseñanza de las Ciencias Sociales; Theory and research in social education; Clio y Asociados. La Historia enseñada; Panta Rei; Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales; Teaching and Teacher Education.
Actas	Simposios de la AUPDCS, IV Encuentro Iberoamericano en Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales.

*Fuente:* Elaboración Propia.

Para la indagación en las Bases de Datos se definieron descriptores de búsqueda aplicando los operadores booleanos AND, OR, NOT y \*. De esta manera se combinaron los conceptos clave en sus distintos niveles, juntamente con los criterios de inclusión/exclusión. El proceso de búsqueda se desarrolló entre los días 11 y 19 de junio de 2020. Los descriptores ingresados en cada una de las Bases de Datos fueron los siguientes:

1. ((“educación ciudadana” OR “formación ciudadana” OR “educación cívica”) AND (docente OR profesor\*)) AND (practica pedagógica OR enseñanza)) NOT (“enseñanza superior” OR “formación inicial” OR “formación de docentes”)
2. ((“citizenship education” OR “civic education”) AND (“teacher” OR “professor”) AND (“teaching practice” OR “teaching”)) NOT (“higher education” OR “teacher education”)

La indagación en revistas se llevó a cabo directamente en sus sitios web. Se revisaron los índices de cada uno de los números publicados en el periodo que comprende este estudio. De modo similar se hizo con las actas publicadas de los simposios de la AUPDCS y del IV Encuentro Iberoamericano.

### 3.3. Selección de estudios

El proceso de selección fue organizado en dos etapas. La primera de carácter exploratorio donde se identificaron trabajos que cumplían con los criterios de inclusión/exclusión. Para la búsqueda en las Bases de Datos, se ingresaron los descriptores desarrollados y los filtros ofrecidos por cada una de las plataformas. En el caso de las revistas científicas y actas de congresos, se revisaron sus índices y se fueron seleccionando los trabajos que se ajustaban a los criterios preestablecidos.

Los trabajos hallados en esta primera fase fueron sometidos a una segunda etapa de revisión, de carácter cualitativo, donde se leyeron sus Títulos, Resúmenes y Palabras Clave para evaluar su pertinencia. Los estudios considerados “pertinentes” fueron incluidos para el análisis final que se presenta en este artículo.

### **3.4. Clasificación y organización de la información**

Según plantean Arksey y O'Malley (2005) en esta etapa se busca la extracción de información relevante. Sugieren trazar un marco analítico que facilite la estructuración de un relato descriptivo-interpretativo que resulte coherente, contextualizado y útil. En nuestro caso, el marco analítico se basó en los criterios de clasificación y organización propuestos por Avery y Barton (2017), quienes presentan un examen de la literatura del campo de los Estudios Sociales a partir del análisis de sus secciones: preguntas de investigación; marco teórico; aspectos metodológicos; y resultados.

### **3.5. Síntesis y análisis de la información**

Conforme a este marco se construyó un relato que intenta resumir los hallazgos más significativos que podrían representar una tendencia en la investigación sobre el profesorado de EC. Se trata de un relato que no se detiene en las particularidades o detalles de cada uno de los trabajos analizados, sino que procura recalcar elementos generales y tópicos comunes. No obstante, en algunos casos se exponen aspectos específicos con la finalidad de ejemplificar, contrastar y subrayar elementos de interés.

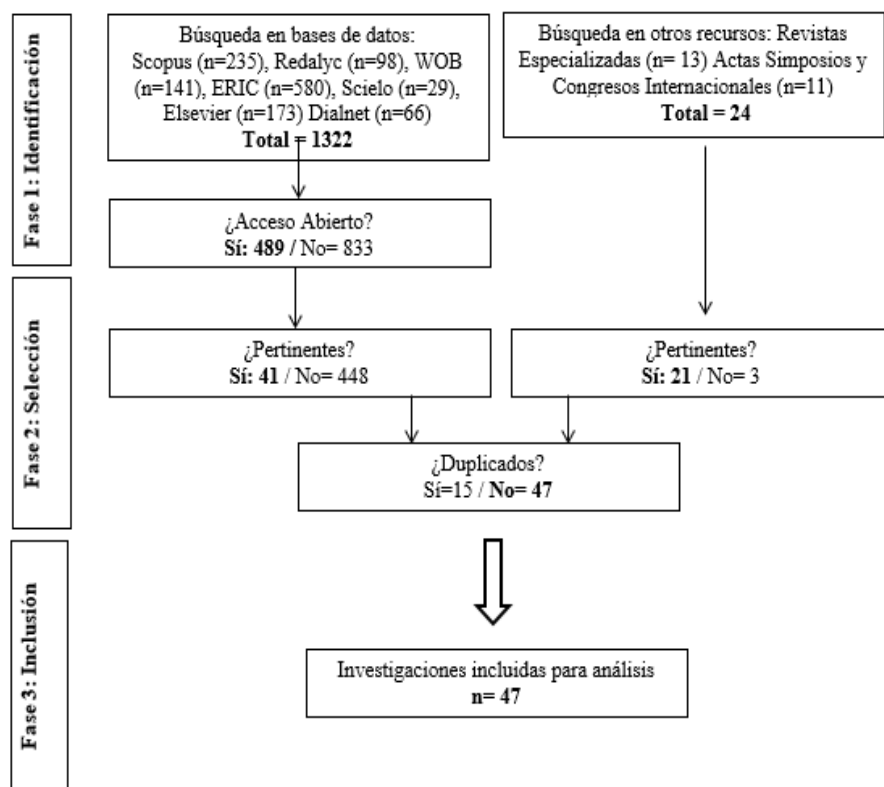
Se configuró una narrativa organizada a partir de cuatro ejes temáticos: problemas y preguntas de investigación; lineamientos teóricos; aspectos metodológicos; y principales hallazgos. En cada uno de ellos se fueron agregando subtemas o categorías. Así, se intentó articular un análisis que informe sobre los caminos que usualmente siguen quienes investigan estas temáticas.

## **4. Resultados**

En la Figura 1 se exhibe el diagrama de flujo que resume la ruta de exploración seguida. Como se observa, en la fase de identificación se hallaron 489 estudios en las Bases de Datos electrónicas y 24 en las otras dos fuentes de información. En total se pesquisaron 513 trabajos que se ajustaban a los criterios iniciales. Luego, en la fase de selección, este número se redujo a 62 investigaciones pertinentes ante los propósitos fijados. Seguidamente se eliminaron 15 trabajos duplicados, lo que arrojó un total de 47 investigaciones que se incluyeron en el análisis final.

**Figura 1**

Diagrama de flujo proceso de selección e inclusión



Fuente: Elaboración Propia.

En la Tabla 3 se exponen los 47 trabajos seleccionados junto a sus datos de origen: autoría, fecha, contexto y ubicación. Se encuentran ordenados según su año de publicación, desde el más antiguo al más reciente. A nivel general se puede indicar que priman las investigaciones de origen europeo y latinoamericano, con especial producción en España y Chile (50% en conjunto). En concordancia con esta tendencia, la mayoría son en castellano (66%), seguidas por las escritas en inglés (32%) y una única investigación en portugués (2%). Puede destacarse que un 75% de los estudios se encuentra publicado en revistas científicas, mientras que el restante 25% se localiza en actas de congresos.

**Tabla 3**

Investigaciones seleccionadas

Nº	Año	Título	Autoría	Ubicación	Contexto
1	2010	Tensiones y distensiones en torno a la ciudadanía y formación ciudadana: comparación de los significados de profesores y estudiantes secundarios en la región de Valparaíso	Flanagan, A.; Cerdeira, G.; Lagos, D.; Riquelme, S.	Última Década, 33	Chile
2	2011	Relato de una investigación: enseñanza de la historia y educación para la ciudadanía en el contexto de la crisis del año 2001	Meschiany, T.	Clío & Asociados, 15	Argentina

3	2011	Los conocimientos y opiniones de los docentes de educación primaria acerca de la asignatura de formación cívica y ética	Ochoa, A.	Perfiles Educativos, vol 33 (134)	México
4	2012	Citizenship education in multicultural society: Teachers' practices	Dusi, P.; Steinbach, M., y Messett, G.	Procedia - Social and Behavioral Sciences, 69	Italia
5	2012	Enseñanza y aprendizaje de la participación ciudadana en Chile: un estudio sobre alumnos y profesores de Historia de 2º Año de Enseñanza Media	Aceituno, D.; Muñoz, C., y Vásquez, G.	Simposio AUPDCS-2012	Chile
6	2012	La participación en la asignatura de Educación para la Ciudadanía. Una investigación sobre las representaciones sociales del profesorado	González, G.	Simposio AUPDCS-2012	España
7	2012	Percepciones de ciudadanía y participación entre el profesorado de Historia	Borghì, B.; Mattozzi, I., y Martínez, R.	Simposio AUPDCS-2012	Italia
8	2012	La formación social y cívica: una mirada al profesorado andaluz	Morales, J.; Puig, M., y Domene, S.	Simposio AUPDCS-2012	España
9	2012	Las representaciones sociales y las perspectivas prácticas sobre la ciudadanía de los profesores y estudiantes de profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile	Villalón, G.	Simposio AUPDCS-2012	Chile
10	2012	¿Qué proponen los profesores de Ciencias Sociales y de Educación para la Ciudadanía para enseñar a participar? El caso de siete profesores catalanes	Canal i Cardús, M.; Sant, E.	Simposio AUPDCS-2012	España
11	2013	¿Cómo la escuela educa para una ciudadanía activa? Una experiencia de educación cívica ciudadana en Canadá	Molina-Girón, L.A.	Multidisciplinary Journal of Educational Research, vol 3 (3)	Canadá
12	2013	El profesorado y su rol en la formación de los nuevos ciudadanos: desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas	Reyes, L.; Campos, J.; Ossandón, L.; Muñoz, C.	Estudios Pedagógicos, vol 39 (1)	Chile
12	2013	¿Qué enseño cuando enseño a participar críticamente a mi alumnado? Coherencias e incoherencias entre las finalidades y las prácticas de tres	Sant, E.	Enseñanza de las Ciencias Sociales, 12	España



docentes					
14	2014	La incorporación del eje de formación ciudadana en el currículum de la educación general básica en Chile. Percepción de los profesores	Muñoz, C. y Vásquez, G.	Simposio AUPDCS-2014	Chile
15	2014	Del maestro o maestra a las prácticas docentes y de las prácticas docentes a los alumnos	Millán, L., y Sant, E.	Simposio AUPDCS-2014	España
16	2015	Teachers' perceptions of education for democratic citizenship in schools with transnational youth: A comparative study in the UK and Denmark	Hahn, C.	Research in Comparative & International Education, vol 10 (1)	Reino Unido/ Dinamarca
17	2015	Enseñando ciudadanía en medio del conflicto. Profesores de Historia y movilizaciones estudiantiles en Chile	Cavieres, E.	Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol 20 (67)	Chile
18	2015	Prácticas pedagógicas y competencias ciudadanas: el caso del docente de Historia en Chile	Muñoz, C., y Martínez, R.	Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol 15 (3)	Chile
19	2015	Formación ética y ciudadana. Vicisitudes de la transformación curricular en la Patagonia Argentina	Siede, I.; Guglielmino, E.; Fernández, G.; Guinao, D.	Folios, 41	Argentina
20	2015	Citizenship Education – What Geography Teachers Think on The Subject and How They Are Involved?	Esteves, M.	Procedia - Social and Behavioral Sciences, 191	Portugal
21	2015	La formación cívica y ética en la escuela: entre la instrucción y la formación	Rodríguez, L.	Folios, 41	México
22	2015	Educación para la Ciudadanía. Una asignatura a debate. Normativa, manuales y práctica escolar en España	Cordero, C., y Aguado, T.	Diálogo Andino, 47	España
23	2015	Educación ciudadana y memoria histórica en la enseñanza de las ciencias sociales	Delgado Algarra, EJ.	Enseñanza de las Ciencias Sociales, 14	España
24	2015	Fostering teachers' professional development for citizenship education	Willemsen, T.M.; ten Dam, G.;	Teaching and Teacher Education, 49	Holanda

			Geijsel, F.; van Wessum, L., & Volman, M.		
25	2016	Civics Is Largely About Politics: The Possibilities and Challenges of a Citizenship Education Pedagogy that Embraces Democratic Politics and Recognizes Diversity	Molina-Girón, L.A.	International Journal of Multicultural Education, vol 18 (1)	Canadá
26	2016	Representaciones sociales de la participación ciudadana en docentes de ciencias sociales: perspectivas para la nueva asignatura de formación ciudadana en Chile	Salinas, J.; Oller, M.; Muñoz, C.	Foro Educativo, 27	Chile
27	2016	Ciudadanía y memoria histórica en la enseñanza de la historia: análisis de la metodología didáctica en un estudio de caso en ESO	Delgado-Algarra, E. J. y Estepa-Giménez, J.	Revista de Investigación Educativa, 34 (2)	España
28	2016	Reclaiming agency: Justice-oriented social studies teachers respond to changing curricular standards	Dover, A.; Henning, N.; Agarwal-Rangnath, R.	Teaching and Teacher Education, 59	Estados Unidos
29	2017	Primary teachers go beyond the Slovak civic education curriculum	Danišková, Z., y Lukšík, I.	Journal of pedagogy, 2	Alemania/Eslovaquia
30	2017	Formando ciudadanos: bien común, profesores y movilizaciones estudiantiles en Chile	Cavieres, E.	Cuadernos de Investigación Educativa, vol 8 (2)	Chile
31	2017	Educación ciudadana y dimensiones de la memoria en la enseñanza de las ciencias sociales: investigación sobre las concepciones del profesorado de educación secundaria de Huelva y Provincia	Delgado-Algarra, E. J. y Estepa-Giménez, J.	Educación XX1, vol 20 (2)	España
32	2017	Los desafíos de la educación ciudadana en Chile. Una aproximación comprensiva desde las significaciones pedagógicas de los profesores de Historia	García, C.	Enseñanza de las Ciencias Sociales, 16	Chile
33	2018	Learning for democracy: The politics and practice of citizenship education	Weinberg, J. & Flinders, M.	British Educational Research Journal, vol 44 (4)	Inglaterra
34	2018	Teachers' Perspectives on Citizenship Education in England	Önal, G.; Öztürk, C., &	Education and Science, vol 43	Inglaterra

			Kenan, S.		
35	2018	Guiding classroom discussions for democratic citizenship education	Schuitema, J.; Radstake, H.; van de Pol, J., & Veugelers, W.	Educational Studies, vol 44 (4)	Holanda
36	2018	Educação geográfica para a formação cidadã	Copetti, H	Revista de Geografia Norte Grande, 70	Brasil
37	2018	Pensamiento del profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales sobre la formación ciudadana en Chile	Altamirano, M., y Pagès, J.	Clío & Asociados. La historia enseñada, 26	Chile
38	2018	Prácticas pedagógicas del docente de ciencias sociales para el desarrollo del pensamiento crítico y competencias ciudadanas en contextos de vulnerabilidad social	Madrid-Hincapié, J.	Revista Latinoamericana de Estudios Educativos	Colombia
39	2018	Concepciones de ciudadanía y educación para la ciudadanía en el profesorado de Educación Infantil y Primaria	de-Alba-Fernández, N., y Navarro-Medina, E.	Simposio AUPDCS-2018	España
40	2018	¿Qué tiempos, qué espacios, qué ciudadanía? Las representaciones del profesorado sobre la enseñanza de la historia en un mundo cada vez más global	Tosello, J.; Jara, M.A.; Santisteban, A.	IV Encuentro Iberoamericano DCS	Argentina- España
41	2019	A cross-national comparison of teachers' beliefs about the aims of civic education in 12 countries: A person-centered analysis.	Reichert, F. y Torney-Purta, J.	Teaching and Teacher Education, 77	Europa-Asia
42	2019	Teaching diversity in citizenship education: Context-related teacher understanding and practices	Sincer, I.; Severiens, S., & Volman, M.	Teaching and Teacher Education, 78	Holanda
43	2019	An elementary social studies teacher's quest to develop democratic citizens: the boundaries of ambitious teaching	Heafner, T.L.; Norwood, J.	The Journal of Social Studies Research, 43	Estados Unidos
44	2019	Training and educational practice of secondary school teachers in Lubango, Angola	Caluvi, M.; González-Monteagudo, J.	Educação e Pesquisa, vol. 45	Angola
45	2019	Sentidos otorgados a la enseñanza de la historia en la escuela secundaria: una indagación a la relación entre enseñanza de la historia y formación ciudadana en	Morras, V.	Clío & Asociados. La historia enseñada, 28	Argentina

profesores de historia					
46	2019	What Does It Mean to Be a Citizen? A Comparative Study of Teachers' Conceptions in Spain and Chile	Martínez-Rodríguez, R.; Muñoz-Labraña, C.; Sánchez-Agustí, M.	Education as Change, vol 23	Chile
47	2019	Las concepciones de los docentes de enseñanza secundaria sobre el conflicto colombiano y la educación para la paz	Aponte, C.	Simposio AUPDCS-2019	Colombia

*Fuente:* Elaboración Propia. Artículos organizados según año de publicación.

## 5. Discusión de resultados

En este apartado se expone una discusión de resultados a través de un relato descriptivo-interpretativo organizado según los cuatro ejes temáticos fijados en el marco analítico. A lo largo de la exposición se va haciendo referencia a distintos estudios de la muestra, identificándolos con los números asignados en la Tabla 3.

### 5.1. Preguntas y problemas de investigación

Las preguntas y problemas que se abordan pueden organizarse en tres grandes grupos. En primer lugar, se encuentran las investigaciones que centran su atención en el pensamiento del profesorado y en lo que declara respecto a la EC. Luego se encuentran los estudios cuya pretensión es indagar en las prácticas educativas de las y los docentes. Finalmente, un tercer grupo lo constituyen los trabajos que se mueven entre ambos niveles, ocupándose tanto del pensamiento como de las prácticas. Los estudios ubicados en cada grupo pueden observarse en la Tabla 4.

**Tabla 4**

*Clasificación de artículos según problema de investigación*

Pensamiento del profesorado	Practica Educativa	Investigaciones Combinadas
1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-14-16-17-19-20-21-22-23-24-26-28-29-30-31-32-33-36-37-39-40-41-42-44-45-46	18-35	11-12-13-15-25-27-34-38-43-47

*Fuente:* Elaboración Propia.

*Investigaciones sobre lo que el profesorado piensa y declara.* Corresponde al conjunto más numeroso. En efecto, reúne al 75% del total. Su foco suele situarse en las creencias, representaciones sociales o concepciones del profesorado sobre la EC. Tienden a preguntarse por las finalidades que le atribuyen y las estrategias de enseñanza que consideran apropiadas. Se trata de trabajos que pretenden examinar lo que el profesorado piensa y lo que dice hacer. Por esta razón operan en un nivel declarativo, es decir, no precisan del ingreso al aula o de la observación directa de las prácticas educativas. En esta categoría se sitúan, por ejemplo, aquellos trabajos que

exploran el pensamiento del profesorado sobre la asignatura de EC y sobre el rol de las escuelas en la formación de nuevos y nuevas ciudadanas. A veces solicitan a sus participantes seleccionar o jerarquizar diferentes propósitos de la EC.

*Investigaciones centradas en las prácticas educativas.* Es el grupo más reducido dentro de esta revisión. Únicamente en dos investigaciones se identificó como foco principal la práctica educativa. En ambos casos se presta especial atención al ejercicio docente y las actividades desarrolladas en el aula. Su intención es preguntarse cómo el profesorado implementa la EC; qué hacen y cómo lo hacen. Indagan en las estrategias de enseñanza que emplea el profesorado, en las dinámicas que se producen en la sala de clases y en el modo como las y los docentes gestionan un aula de EC.

*Investigaciones combinadas.* En este tercer grupo se incluyen los estudios que buscan examinar un problema educativo tanto desde el pensamiento como desde la práctica del profesorado. Alrededor del 20% se inscribe en esta categoría. Son trabajos que tienden a seguir una estructura similar: en un primer momento se preguntan por lo que el profesorado cree o piensa sobre la EC, para luego inquirir por lo que ocurre en la práctica. Su preocupación se centra en asuntos como la incidencia del pensamiento de las y los profesores en sus respectivas prácticas y analizar las posibles consistencias o inconsistencias entre lo que se dice hacer y lo que finalmente se hace.

## 5.2. Lineamientos teóricos

A partir del análisis realizado es factible reconocer tres elementos que configuran el soporte teórico en este tipo de investigaciones. El primero es la discusión sobre diferentes concepciones y formas de abordar la EC. El segundo es la reflexión en torno a los propósitos educativos de la EC y los marcos normativos nacionales e internacionales que la regulan. Un tercer elemento es la fundamentación acerca de las metodologías, estrategias o enfoques para la enseñanza de la ciudadanía.

*Concepciones y formas de abordar la Educación Ciudadana.* Ofrecer una definición de lo que se entiende por EC y distinguir diferentes modelos de abordarla, es uno de los tópicos más comunes en la fundamentación teórica propuesta en estos trabajos. Por lo general se observa la intención de dar cuenta de la existencia de múltiples aproximaciones, las que se distinguen por el tipo de propósitos que persiguen, el perfil de ciudadano o ciudadana que aspiran a formar y las estrategias pedagógicas que utilizan para conseguirlo.

En este terreno, los marcos de referencia que habitualmente se emplean son los desarrollados por Westheimer y Kahne (2004) y por Kerr (1999). En menor medida, es posible destacar la utilización del modelo desarrollado por Bolívar (2007), especialmente en el contexto iberoamericano. Es común que las investigaciones sostengan su análisis e interpretación de resultados en las tipologías presentadas en estos trabajos de referencia. Bajo esta lógica operan investigaciones como 12, 13, 18 y 26. Conforme a lo anterior es frecuente que se expliquen los resultados valiéndose de las categorías de ciudadanía *personalmente responsable, participativa y orientada a la justicia* (Westheimer y Kahne, 2004) o bien a través de la distinción entre

interpretaciones *máximas* o *minimas* de la EC (Kerr, 1999), o de la concepción *minimalista* y *amplia* de la ciudadanía (Bolívar, 2007). Esta estrategia es empleada en estudios como 7, 15, 17 y 23.

Otro aspecto remarcable es la pluralidad de conceptos que se utiliza para aludir a un tipo de una ciudadanía que va más allá de una condición jurídica. En esta línea emergen términos como *ciudadanía crítica*, *ciudadanía activa* o *ciudadanía democrática*, entre otros. Si bien cada autor y autora justifica su elección, es posible notar que todas comparten una mirada crítica respecto a la ciudadanía y educación cívica tradicionales, enunciando propuestas conceptuales alternativas.

También es interesante la presencia de estudios que abordan el problema de la ciudadanía y de la EC desde una perspectiva multicultural. En general, estos trabajos se desarrollan en contextos educativos de diversidad cultural o étnicamente diversos (16, 25 y 42). Desde un punto de vista teórico, suelen situarse desde el marco conceptual provisto por Banks (2004), donde se proponen claves para repensar la EC desde una lógica multicultural.

Un último modelo teórico que se evidencia es el propuesto por la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) en el marco del Estudio Internacional de Cívica y Educación Ciudadana (Shulz, Ainley, Fraillon, Losito y Agrusti, 2016). Las investigaciones que acogen este modelo, emplean su sistema de categorías para identificar los conocimientos y actitudes vinculadas al ejercicio de la ciudadanía y la valoración de la democracia (16, 32 y 41).

#### *Marcos normativos de la EC*

La implementación de la EC en las escuelas debe ajustarse a una normativa y un currículum determinado. Por esta razón la mayoría de las investigaciones reservan una sección de su apartado teórico para puntualizar estos temas. En algunos casos esto da lugar a una reflexión sobre políticas educativas y reformas curriculares. Esto puede apreciarse en investigaciones como 14, 19, 29, 33, 37. Suelen mencionarse ejemplos internacionales y discutirse las orientaciones que al respecto han desarrollado entidades supranacionales como la Unión Europea, la UNESCO y el Banco Mundial, como ocurre en trabajos como 6, 8, 22 y 24.

En las investigaciones del ámbito anglosajón es recurrente la alusión al denominado *Informe Crick*, entendido como un referente que inaugura una nueva era en la EC, caracterizada por la ampliación de sus propósitos formativos y basarse en la concepción de *ciudadanía activa* (Crick, 1998). Comúnmente se utiliza para situar un punto de inflexión o ruptura entre la educación cívica tradicional y la EC moderna. Este tipo de referencias puede hallarse en las investigaciones 11, 33, 34.

*Estrategias o enfoques de enseñanza de la ciudadanía.* Esta dimensión teórica es abordada en un grupo menor de investigaciones. En ellas se reconoce la influencia de ciertos lineamientos teóricos procedentes del campo de los Estudios Sociales norteamericanos, donde se promueve una enseñanza de la ciudadanía a partir del trabajo con problemas sociales y temas controvertidos (Levstik y Tyson, 2008). Algunos estudios analizan las implicancias de trabajar con conflictos sociales y con discusiones en el aula (25 y 35). Como referente común aparecen los trabajos de Hess (2008) y de Hess y Avery (2008). Mediante estas aproximaciones las y los autores pretenden subrayar la importancia de estas metodologías en el desarrollo de una educación para la ciudadanía democrática.

Otra aproximación teórica hacia los enfoques de enseñanza puede hallarse en investigaciones que apuntan a caracterizar determinados estilos docentes en función de sus prácticas pedagógicas. Esto ocurre, por ejemplo, en la investigación 26 donde se categoriza a partir del modelo de perfiles docentes generado por Benejam (1997), quien distingue entre estilos de tradición positivista, humanista y crítica. Algo similar se plantea en la investigación 9 que utiliza como esquema de interpretación el trabajo de Pagès (1994) que diferencia entre perspectivas técnicas, prácticas y críticas de enseñanza. Igualmente, puede mencionarse la investigación 1 que categoriza a partir del modelo de Cerda, Egaña, Magendzo y Varas (2004) que distingue entre la formación para una ciudadanía política, social, activa o crítica.

### 5.3. Aspectos Metodológicos

A nivel de *metodología* se debe señalar que la gran mayoría de las investigaciones se articula desde una perspectiva cualitativa (79%). Las de carácter cuantitativo representan un 9% del total. En tanto, los trabajos que optan por una aproximación mixta alcanzan un 12%.

En concordancia con lo anterior, se reconoce una amplia preferencia por métodos orientados a la comprensión. Es decir, que priorizan enfoques dirigidos a captar el sentido o los significados que las personas otorgan a sus acciones y a sus contextos (Sabariego, Massot y Dorio, 2016). El método que más se repite es el *estudio de casos* (44%). La modalidad de estudio colectivo de casos es la más habitual (por ejemplo, 12, 21, 34 y 44), aunque también se presentan estudios basados en la experiencia y práctica de un único docente (25, 27 y 43).

En segundo lugar (24%), se encuentran aquellos trabajos factibles de definir como *estudios de encuesta*, que persiguen describir o generar una primera aproximación a una realidad educativa particular (Torrado, 2016). De acuerdo con este tipo de finalidad, es posible incluir en este grupo aquellos trabajos que siguen una modalidad de investigación más cuantitativa (como 29, 31 y 41). Sin embargo, algunos trabajos que se definen como cualitativos también pueden agregarse a este grupo, en tanto se centran en la descripción y el levantamiento de diagnósticos.

Otros métodos que se utilizan son los estudios *narrativo-biográficos* (2, 4 y 28), *fenomenológicos* (26, 32 y 37) y de *teoría fundamentada* (1, 34 y 47). En su conjunto, constituyen un 19% del total. Se cuenta también con un trabajo desarrollado en la modalidad de *investigación-acción* (24), otro con enfoque *etnográfico* (45) y también un estudio *Delphi* (8). Finalmente, se debe agregar un grupo menor de investigaciones (5%) que no ofrecen suficiente información como para identificar su enfoque.

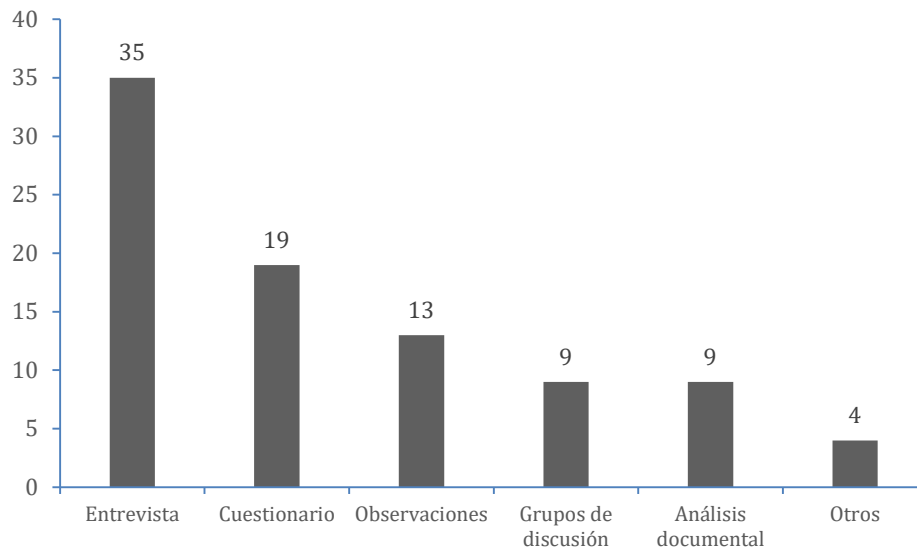
En relación con las técnicas de recogida de información utilizadas, puede observarse la Figura 2. La entrevista semiestructurada es la predilecta. En efecto, un 75% de las investigaciones la emplean. La segunda que más se usa es el cuestionario, en un 40% de las investigaciones. Usualmente las y los autores los desarrollan combinando preguntas abiertas y cerradas. La tercera herramienta empleada con mayor frecuencia son las observaciones. Se utilizan en un 28% de los estudios. Por lo general se trata de observaciones de clase donde quien investiga genera registros a partir de notas de campo o pautas prediseñadas.

Otros instrumentos que se utilizan, aunque con menor frecuencia, son los grupos de discusión y el análisis documental. Ambos se emplean en un 19% de las investigaciones. Un último

grupo de técnicas, identificado como “otros”, incluye materiales desarrollados por el profesorado en el marco de una investigación (por ejemplo, construcción de narrativas y desarrollo de material pedagógico), aunque la frecuencia con que se utilizan es bastante baja (8%).

**Figura 2**

*Frecuencia de utilización de las diferentes técnicas de investigación*



*Fuente:* Elaboración Propia.

## 5.4. Resultados que se reportan

### *Investigaciones sobre lo que el profesorado piensa y declara*

Como se señaló inicialmente, este tipo de trabajos presta especial atención al problema de las finalidades que el profesorado atribuye a la EC. En primer lugar, resulta interesante apuntar que diferentes estudios concuerdan en que las visiones de ciudadanía y EC que posee el profesorado son muy variadas y obedecen a su propia orientación política, supuestos ideológicos y posicionamientos morales (12, 17, 19, 33, 39 y 45).

A nivel general, los resultados coinciden en que el profesorado considera como uno de los propósitos centrales de la EC que sus estudiantes aprendan a participar al interior del sistema democrático y animar el compromiso ciudadano (1, 6, 7, 10, 11, 16, 25, 31 y 46). En los trabajos donde los resultados se expresan a través de las categorías de Westheimer y Kahne (2004), parece haber coincidencia en que se favorecen modelos de ciudadanía personalmente responsable y participativa (15 y 33). Esto concuerda con aquellos estudios donde se concluye que las y los docentes impulsan el aprendizaje de derechos y responsabilidades ciudadanas e institucionalidad política (23, 37 y 41).

Algunas investigaciones postulan que entre el profesorado existe una baja tendencia a relacionar la EC con propósitos de transformación de la realidad y predominan visiones minimalistas de la ciudadanía (12, 26 y 31). No obstante, otros llegan a concluir que se sitúan más próximos a un enfoque maximalista, ligado a la promoción de una ciudadanía activa (7, 9, 11 y 29). Asimismo, distintos trabajos destacan el interés que tienen las y los docentes en transitar



hacia modelos de EC más críticos y su preocupación por una formación ciudadana democrática y orientada hacia la justicia social (13 y 40).

Son varias las investigaciones que concluyen que el profesorado atribuye a la EC el objetivo de contribuir al desarrollo del pensamiento crítico (5, 22, 28, 34 y 41). En esta misma lógica, se indica que las y los docentes declaran hacer uso de estrategias pedagógicas que estimulan el pensamiento crítico y la participación, por ejemplo, a través de debates y discusiones sobre problemas o conflictos sociales (4, 8, 10, 17, 27, 31 y 41).

#### *Prácticas pedagógicas*

Entre estos estudios es posible reconocer como conclusión común que el profesorado tiende a educar en ciudadanía a través de modelos de enseñanza tradicionales, que priorizan la transmisión y reproducción de conocimientos (18, 36, 38 y 44). Al respecto, se indica que existe la propensión a que las y los docentes tomen un rol protagónico en la clase, mientras que las y los estudiantes asumen un papel pasivo o secundario (18 y 35).

Otro resultado habitual es la distancia entre lo que el profesorado declara y lo que finalmente realiza en el aula. Generalmente este tipo de investigaciones develan ciertas inconsistencias o desajustes entre los posicionamientos a priori y las prácticas de enseñanza que se implementan. Sostienen que se atribuyen objetivos más críticos a la EC, pero las prácticas o estrategias didácticas se hallan más cercanas a modelos transmisivos (9, 12, 13, 16, 25, 37 y 47). Únicamente en la investigación 15 se postula un nivel de coherencia más alto entre lo que el profesorado declara y sus prácticas.

A nivel de estudio de metodologías de enseñanza, es posible subrayar los resultados que refieren las dinámicas de comunicación en el aula. En ellas surge como asunto de interés el tipo de discusiones que se genera, el rol que asume el o la docente, y el espacio que se brinda para la participación del estudiantado. Las investigaciones 15, 18, 25 y 35 coinciden en que un clima cerrado de aula, donde el profesorado monopoliza la palabra y ejerce una fuerte regulación de las discusiones, reduce y condiciona la participación del estudiantado. Por tanto, sugieren favorecer climas de aula abiertos, donde prevalezcan dinámicas comunicativas que alienten la participación activa y las discusiones auténticas, correguladas entre docentes y estudiantes.

#### *Otros resultados relevantes*

En los trabajos analizados emergen otros resultados de relevancia, destacándose tres en particular: los ligados a la diversidad cultural o multiculturalidad; los que examinan la EC en vínculo con la Geografía; y los que abordan dimensiones de la política educativa y el currículo de EC.

En relación con la mirada multicultural, la evidencia exhibe que el profesorado valora positivamente la existencia de diversidad en la sociedad y en sus aulas. Sin embargo, los estudios 16, 25 y 42 coinciden en que prevalece una mirada acrítica y despolitizada de la diversidad cultural, es decir, las y los docentes rara vez la abordan desde cuestiones relacionadas con la desigualdad, la injusticia social y las relaciones de poder. Proponen avanzar hacia una EC sensible ante la diversidad, que incorpore las trayectorias familiares y experiencias de migración del propio estudiantado (16); transitar hacia un enfoque crítico del multiculturalismo (25); y politizar la discusión acerca de la diversidad en clases (42).

Dos estudios (20 y 36) examinan vínculos entre la EC y la Geografía. En ambos se reconoce el potencial de esta materia para trabajar temas de EC, tales como educación ambiental, población, migraciones, diversidad cultural y urbanización. No obstante, el profesorado expresa dificultades prácticas para conectarla con la enseñanza de la ciudadanía, ya sea por falta de preparación o por limitaciones materiales. Esto termina por disociarlas. Por este motivo, proponen transitar hacia una geografía ciudadana (36) y favorecer el pensamiento geográfico en el análisis de los problemas sociales locales, regionales y globales (20).

En aquellas investigaciones donde se problematizan aspectos de la política educativa y el currículum, se repiten ideas acerca de la debilidad en la formación inicial y continua del profesorado (3, 12, 14, 33 y 39). Incluso, en algunos casos, quienes participan perciben un relativo abandono de la EC en el sistema educativo e interpretan que sus autoridades la conciben como una asignatura de importancia secundaria y que pareciera depender de la buena voluntad o habilidad de cada docente (1, 19, 33 y 34).

Emerge también el tópico de la intervención docente en el desarrollo curricular. En algunos estudios el profesorado denuncia la escasa o nula participación que han tenido en los procesos de definición del currículum (17) y acusan falta de autonomía en la toma de decisiones instruccionales y curriculares (43). En una lógica similar, en diferentes investigaciones las y los profesores manifiestan desconocimiento de los lineamientos curriculares sobre EC, o bien, los consideran insuficientes, imprecisos, contrarios a sus principios o lejanos a sus expectativas (3, 12, 21, 32 y 37).

En la vereda opuesta, investigaciones como 24 y 28 exhiben cómo la intervención activa de docentes en el desarrollo curricular puede favorecer sus conocimientos teóricos y prácticos sobre EC, a la vez que contribuye a fortalecer su agencia, compromiso y profesionalismo pedagógico. Lo anterior sintoniza con ciertas posibilidades que visualiza el profesorado para reorientar su práctica hacia una EC más crítica. Allí remarcan la importancia de ir más allá de las prescripciones curriculares y abordar aspectos relevantes para la formación ciudadana que no forman parte del plan de estudios (1,12, 17, 28, 29 y 43).

## 6. Conclusiones

Esta revisión de literatura surgió con el propósito de responder a la pregunta: *¿Qué se ha investigado sobre el profesorado de EC en los últimos diez años?; ¿cómo se ha hecho?* Su principal contribución es presentar evidencia sobre cuáles han sido los problemas que han preocupado a quienes investigan en esta área, ofrecer una síntesis de los marcos teóricos y metodológicos que se utilizan y describir sus principales hallazgos. En este sentido, se espera que la información presentada sea de utilidad para el desarrollo de futuras investigaciones en el campo de la DCS y la EC.

A nivel de resultados, los datos muestran que prevalecen las investigaciones que ponen énfasis en lo que el profesorado piensa y declara y, en menor medida, las que examinan sus prácticas de aula. Esto coincide con lo expresado por Pagès y Santisteban (2014) y por Sant y Pagès (2015). Se percibe, además, que el tema que se ha estudiado con mayor frecuencia es el de las finalidades que el profesorado atribuye a la EC y cómo piensa su enseñanza.

Entre los estudios que abordan dimensiones prácticas de la EC, se postula que tiende a haber contradicciones entre los posicionamientos que las y los docentes declaran y lo que finalmente realizan. En esta misma línea se señala que el profesorado afirma *a priori* posturas críticas, mientras sus prácticas permanecen más próximas a un modelo tradicional de transmisión de conocimientos. Estos resultados concuerdan con lo planteado en el trabajo de Evans (2006) acerca de las distancias entre lo que el profesorado dice y hace.

En lo que respecta a presupuestos teóricos, se distingue la utilización de modelos conceptuales que reconocen diferentes aproximaciones hacia la EC, como los desarrollados por Westheimer y Kahne (2004), Kerr (1999) y Bolívar (2007). También se observan múltiples referencias a los marcos normativos nacionales e internacionales que regulan la EC, tales como el Marco Europeo y el Informe Crick. Con menor frecuencia se ofrecen fundamentaciones teóricas ligadas a estrategias o enfoques para la enseñanza de la ciudadanía.

Desde el punto de vista metodológico, se observa una clara preferencia por estudios desarrollados a través de enfoques cualitativos. La entrevista semiestructurada, los cuestionarios y las observaciones son las técnicas de investigación predilectas.

En relación con los resultados que se reportan, es posible subrayar que el profesorado otorga gran importancia al aprendizaje de la participación ciudadana y animar el compromiso de sus estudiantes con los asuntos públicos. Destaca también la relevancia que le atribuyen a la EC como herramienta para desarrollar el pensamiento crítico del estudiantado.

La revisión realizada también permite reconocer temas poco explorados o ciertas lagunas de conocimiento que convendría abordar en futuras investigaciones. En primer lugar, se remarca la necesidad de diseñar una mayor cantidad de estudios sobre las prácticas educativas del profesorado, dejando de priorizar exclusivamente el estudio de su pensamiento o representaciones sociales. Con este fin, podría ser útil diversificar los diseños metodológicos y variar las técnicas de recogida de información.

Del mismo modo se evidencia la escasa actividad de investigación interesada en los vínculos entre la EC y la enseñanza de la Geografía. Asimismo, llama la atención la ausencia de estudios que indaguen asuntos relacionados con la ciudadanía y el género o que pongan acento en temas como el racismo, las minorías y la exclusión social. Sin duda, explorar estos caminos es una tarea pendiente que debe asumir la investigación futura.

Finalmente, es necesario reconocer algunas limitaciones que pueden afectar las interpretaciones y conclusiones aquí expuestas. La búsqueda se focalizó en estudios publicados en revistas de Acceso Abierto y material derivado de congresos de la disciplina. Esto puede incidir en que trabajos publicados bajo otras modalidades hayan quedado fuera del alcance de esta revisión. No obstante, se ha realizado un esfuerzo por diversificar las herramientas de búsqueda e indagar dentro de la literatura gris. Igualmente, un posible sesgo pueda hallarse en los descriptores de búsqueda desarrollados que puedan haber omitido algunas investigaciones. Sin embargo, se intentó probar diferentes estrategias hasta lograr una que arrojara resultados satisfactorios.

## Referencias bibliográficas

- Anderson, C., Avery, P., Pederson, P., Smith, E., y Sullivan, J. L. (1997). Divergent Perspectives on Citizenship Education: A Q-Method Study and Survey of Social Studies Teachers. *American Educational Research Journal*, 34(2), 333-364.
- Arksey, H., y O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodolog*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Avery, P., y Barton, K. (2017). Exemplars from the Field of Social Studies Education Research en M. McGlinn Manfra, & C. Mason Bolick (Eds.), *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (pp. 168-188). John Wiley & Sons, Inc.
- Banks, J. (Ed.). (2004). *Diversity and Citizenship Education*. Jossey-Bass.
- Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social en P. Benejam, & J. Pagès (Eds.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria* (pp. 33-52). ICE/ Horsori.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Graó.
- Canals, R. (2018). L'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials avui: un enfocament disciplinari o a partir de problemes? *Revista Catalana de Pedagogia*, 63-87. <https://raco.cat/index.php/RevistaPedagogia/article/view/338015>
- Cerda, A., Egaña, L., Magendzo, A., y Varas, R. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana*. LOM.
- Chin, K., y Barber, C. (2010). A Multi-Dimensional Exploration of Teachers' Beliefs About Civic Education in Australia, England, and the United States. *Theory and Research in Social Education*, 38(3), 395-427. <https://doi.org/10.1080/00933104.2010.10473432>
- Clark, C. P., y Peterson, B. P. (1986). *Teacher's thought processes. Handbook of research on teaching*. Macmillan.
- Crick, B. (1998). *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools: final report of the Advisory Group on Citizenship*. Qualifications and Curriculum Authority.
- Evans, M. (2006). Educating for Citizenship: What Teachers Say and What Teachers Do. *Canadian Journal of Education*, 29(2), 410-435. <https://doi.org/10.2307/20054170>
- Evans, R. (2001). Teaching Social Issues: Implementing an Issues-Centered Currículum. En W. Ross (Ed.), *The social studies curriculum: purposes, problems, and possibilities* (pp. 291-309). State University of New York.
- González, G. (2009). ¿Qué significa para los profesores de Ciencias Sociales educar para la ciudadanía? Ideas desde Cataluña. En M. R. Avila, B. Borghi, & I. Mattozzi (Eds.) en *La educación para la ciudadanía europea y la formación del profesorado* (pp. 69-76). Pàtron.
- González-Monfort, N. (2011). Reflexions al voltant de les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials. Conclusions de les VII Jornades Interinacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials. En J. Pagès, & A. Santisteban (Eds.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 153-161). Universitat Autònoma de Barcelona.

- Hess, D. (2008). Controversial issues and democratic discourse en L. Levstik, & C. Tyson, *Handbook of research in social studies education* (pp. 124- 136). Routledge.
- Hess, D., y Avery, P. (2008). Discussion of controversial issues as a form and goal of democratic education. En J. Arthur, I. Davies, & C. Hahn (Eds.), *International handbook on education for citizenship and democracy* (pp. 506-518). Sage
- Kerr, D. (1999). Citizenship Education in the Curriculum: an International Comparison. *The School Field*, 10(3-4), 5-32.
- Knowles, R. (2018). Teaching Who You Are: Connecting Teachers' Civic Education Ideology to Instructional Strategies, *Theory & Research in Social Education*, 46(1), 68-109. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1356776>
- Knowles, R., y Castro, A. (2019). The implications of ideology on teachers' beliefs regarding civic education. *Teaching and Teacher Education*, (77), 226-239. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.009>
- Levstik, L., y Tyson, C. (Eds.). (2008). *Handbook of Research in Social Studies Education*. Routledge.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 38-51.
- Pagès, J. (1997). Líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En P. Benejam, & J. Pagès (Eds.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación* (pp. 209-225). ICE- Horsori.
- Pagès, J., y Santisteban, A. (2014). Una mirada desde el pasado al futuro en la didáctica de las Ciencias Sociales en J. Pagès, & A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. 25 años de Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (Vol. 1, pp. 17-39). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Sabariego, M., Massot, I., y Dorio, I. (2016). Métodos de investigación cualitativa en R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (5ª ed., pp. 285-320). La Muralla.
- Sant, E., y Pagès, J. (2015). Enseñar y aprender a participar en política: qué sabemos y qué necesitamos seguir investigando. *Revista Educación y Pedagogía*, 27(69-70), 88-99.
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., y Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Assessment Framework*. Springer Open.
- Stanley, W. B. (2005). Social Studies and the Social Order: Transmission or Transformation? *Social Education*, 69(5), 282-286.
- Torrado, M. (2016). Estudios de Encuesta en R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (5ª ed., pp. 223-250). La Muralla.
- Westheimer, J., y Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41, 237-269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>