

## DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SOCIOAMBIENTAL: ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA LA TRANSFORMACIÓN ECOSOCIAL

Antonio José Morales Hernández 

Doctor en Geografía e Historia. Profesor asociado del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales (Universitat de València)  
[antonio.j.morales@uv.es](mailto:antonio.j.morales@uv.es)

Carlos Caurín Alonso 

Doctor en Ciencias Biológicas. Profesor asociado de la Universitat de Valencia y Catedrático de Biología y Geología del Instituto San Vicente Ferrer de Valencia  
[carlos.caurin@uv.es](mailto:carlos.caurin@uv.es)

Irene Lacruz Pérez 

Doctora en Didácticas Específicas. Personal Investigador en Formación del Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Universitat de València)  
[irene.lacruz@uv.es](mailto:irene.lacruz@uv.es)

### Didáctica de la educación socioambiental: orientaciones metodológicas para la transformación ecosocial (Resumen)

Los problemas actuales del ambiente planetario, manifestados en diferentes escalas, nos obliga a reflexionar sobre su aprendizaje, para comprender las resistencias y el negacionismo de fenómenos que preocupan a la comunidad académica. Los trabajos realizados en el Máster de Investigación en Didácticas Específicas y las producciones de Tesis, Trabajos Final de Máster y Grado, nos ha permitido estudiar y explicar los problemas de nuestro mundo, en sus diferentes escalas espaciales, que se insertan en las finalidades mundiales educativas de la Agenda 2030 y las españolas. Con ello se construyen argumentos metodológicos que avalan la humanización de la educación, concretando indicadores de logro que profundicen en la transformación ecosocial desde las competencias sociales y ciudadanas. Una aportación específica dentro de un programa de investigación en el que se analizan las representaciones sociales que condicionan nuestras decisiones. En este artículo revisamos los enfoques metodológicos adoptados en los trabajos interdisciplinares, por su contribución a las necesidades de formación inicial y su vinculación con el trabajo comunicativo en las aulas.

**Palabras clave:** Agenda 2030; educación socioambiental; metodología cualitativa; transformación ecosocial.

**Recepción:** 15 de julio de 2023

**Aceptación:** 15 de agosto de 2023



### **Didàctica de l'educació soci-ambiental: orientacions metodològiques per a la transformació ecosocial (Resum)**

Els problemes actuals de l'ambient planetari, manifestats en diferents escales, ens obliga a reflexionar sobre el seu aprenentatge, per a comprendre les resistències i el negacionisme de fenòmens que preocupen la comunitat acadèmica. Els treballs realitzats en el Màster de Recerca en Didàctiques Específiques i les produccions de Tesis, Treballs Final de Màster i Grau, ens ha permès estudiar i explicar els problemes del nostre món, en les seves diferents escales espacials, que s'insereixen en les finalitats mundials educatives de l'Agenda 2030 i les espanyoles. Amb això es construeixen arguments metodològics que avalen la humanització de l'educació, concretant indicadors d'assoliment que aprofundeixen en la transformació eco-social des de les competències socials i ciutadanes. Una aportació específica dins d'un programa de recerca en el qual s'analitzen les representacions socials que condicionen les nostres decisions. En aquest article revisem els enfocaments metodològics adoptats en els treballs interdisciplinaris, per la seva contribució a les necessitats de formació inicial i la seva vinculació amb el treball comunicatiu a les aules.

**Paraules clau:** Agenda 2030; educació soci-ambiental; metodologia qualitativa; transformació eco-social.

### **Didactics of socio-environmental education: methodological guidelines for eco-social transformation (Abstract)**

The current problems of the planetary environment, manifested on different scales, force us to reflect on their learning and to understand the resistance and denial of phenomena that concern the academic community. The work carried out as professors and students of the Teaching Degree, as well as in the Master's Degree in Research in Specific Didactics and the production of Theses, Final Master's, and Degree Projects, has allowed us to study and explain the problems of our world, in their different spatial scales. These are included in the global educational goals of the 2030 Agenda and those of Spain (LOMLOE 3/2020). With this, methodological arguments that support the humanization of education are developed, identifying achievement indicators that deepen the ecosocial transformation from social and civic competencies. A specific contribution within a research program that analyzes the social representations that shape our decisions. This article reviews the methodological approaches used in interdisciplinary works, as they contribute to initial training needs and are linked to communicative work in the classroom.

**Key words:** 2030 Agenda; qualitative methodology; socio-environmental education; ecosocial transformation.

## **Introducción**

La Agenda 2030 a través del ODS 4<sup>1</sup> plantea la necesidad de repensar la educación para no dejar a nadie atrás. Cuestión que nos lleva a reflexionar sobre cómo abordar, en las universidades, la formación de los futuros docentes de Grado y Máster, pues se pretende que esta hoja de ruta para transformar el mundo llegue a las escuelas e institutos a través del

---

<sup>1</sup> Naciones Unidas, 2015, p. 19: garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos <[https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1\\_es.pdf](https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf)>.

currículum educativo, en virtud del marco legislativo vigente<sup>2</sup>. La meta 4.7 defiende claramente la necesidad de fomentar el desarrollo sostenible a través de diversas estrategias<sup>3</sup>:

De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

Por su parte el INE<sup>4</sup> establece el indicador 4.7.1 para medir el grado de consecución de las mismas: “Grado en el que (i) la educación para la ciudadanía mundial y (ii) la educación para el desarrollo sostenible se incorporan en (a) las políticas nacionales de educación, (b) los planes de estudio, (c) la formación del profesorado y (d) la evaluación de los alumnos”.

La LOMLOE en su Preámbulo incluye algunos aspectos claves para su desarrollo normativo, desde la pedagogía de la ternura, entre los que cabe citar: la inclusión del enfoque de la Convención de los Derechos del Niño; la igualdad de género mediante la coeducación; un enfoque transversal en atención al aprendizaje individualizado de las personas; tratamiento del desarrollo sostenible según la Agenda 2030; y la transformación digital. “La adopción de estos enfoques tiene como objetivo último reforzar la equidad y la capacidad inclusiva del sistema, cuyo principal eje vertebrador es la educación comprensiva”<sup>5</sup>.

Desde FUHEM+<sup>6</sup> han preparado materiales para educar con enfoque ecosocial, abarcando aspectos como: el funcionamiento de la biosfera; la crisis civilizatoria; los agentes de cambio ecosocial; el desarrollo personal y comunitario; la justicia, la democracia; y las técnicas ecosociales.

Esto nos lleva a plantearnos las siguientes cuestiones: ¿Es posible alcanzar la meta 4.7 antes de 2030? ¿De qué manera se deben concretar los indicadores para acreditar la consecución de los objetivos propuestos? ¿Serán estos de carácter cuantitativo o cualitativo? ¿Cómo abordaremos la educación comprensiva desde un enfoque ecosocial? ¿Cuántas personas quedarán atrás en las periferias escolares? ¿Qué mundo dejaremos a nuestra infancia y qué infancia dejaremos para nuestro mundo?<sup>7</sup> ¿Cómo ha de ser la práctica docente para preparar a la infancia transformadora?

<sup>2</sup> La Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOMLOE), p. 122871: En cuarto lugar, reconoce la importancia de atender al desarrollo sostenible de acuerdo con lo establecido en la Agenda 2030.

<sup>3</sup> Naciones Unidas, 2015, p. 20 <[https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1\\_es.pdf](https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf)>.

<sup>4</sup> Instituto Nacional de Estadística INE, 2021, p. 44.

<sup>5</sup> Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, p. 122871.

<sup>6</sup> González, Gómez y Morán, 2022, han coordinado la publicación *Educación con enfoque ecosocial. Análisis y orientaciones en el marco de la LOMLOE*, dirigido al currículum de la Educación Primaria y Secundaria.

<sup>7</sup> Morin, 2015, en su libro *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*, comenta en la p. 11: Leamos conjuntamente la expresión de Hans Jonas sobre el planeta degradado que dejaremos a nuestros niños y la de Jaime Semprun inquietándose por las carencias de nuestra educación:

¿Qué planeta le vamos a dejar a nuestros niños? (Hans Jonas).

¿A qué niños les vamos a dejar el mundo? (Jaime Semprun).

A nuestro juicio para seguir construyendo la Agenda 2030 desde una perspectiva educativa es preciso reconsiderar al menos tres aspectos:

a) La necesidad de humanizar la educación evidenciando los matices y singularidades personales que pueden encriptar los enfoques cuantitativistas. En este sentido Bisquerra<sup>8</sup> defiende la “capacidad para gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa”. Por su parte Morin<sup>9</sup> manifiesta que “el aporte de la cultura científica y el de la cultura humanística, desgraciadamente cada vez más separadas podrían unirse para constituir una auténtica cultura que fuera auxiliar permanente en nuestras vidas”. Bona<sup>10</sup> evidencia el contraste entre los conocimientos de aula y los del mundo real como una situación de crisis que debemos aprovechar para mejorar la forma de educar, humanizándola. Y Souto y Beltrán<sup>11</sup> apelan a:

la necesidad de recuperar el valor del diálogo (de la conversación) como contribución relevante a la construcción de conocimiento científico y a la educación para una ciudadanía democrática. Nuestra inquietud se debe a la tendencia apreciable que prioriza una producción académica formal (críptica), de corte positivista, frente a una producción académica sustancial (crítica), inspirada en la problematización de los hechos sociales.

b) La pertinencia de desvincularse de las rutinas académicas que tras el velo de la certeza reproducen contextos poco transformadores porque, tal y como aprecia Souto<sup>12</sup>, “el foco escolar ya no se centra sólo en los saberes eruditos y factuales del alumno, sino en la manera en que utiliza ese conocimiento para resolver problemas cotidianos”. Para ello es necesario adentrarse en la incertidumbre de la que ya nos hablara Morin<sup>13</sup> con la finalidad de construir la educación del futuro de manera holística:

a los científicos les falta la cultura epistemológica para concebir el cambio de paradigma. Sin duda cada uno en su disciplina trata de negociar con la incertidumbre. Pero el problema de conjunto no se plantea. No se llega a pensar en ese problema de manera radical y global, problema en el cual finalmente, la irrupción de la incertidumbre no es más que uno de sus aspectos. Hay que cambiar, en consecuencia, el modo de concebir el conocimiento científico.

c) La oportunidad de reconsiderar las buenas prácticas docentes para inspirar nuevos modelos educativos que plasmen en acciones de aula los discursos innovadores. En este sentido cabe citar la reflexión de Bain<sup>14</sup>:

Me parece que la enseñanza es uno de los entornos humanos que raramente se beneficia de su pasado. Los grandes profesores aparecen, pasan por la vida de sus estudiantes, y sólo unos pocos de ellos quizás consigan alguna influencia en el vasto arte de la enseñanza.

---

<sup>8</sup> Bisquerra, 2003, p. 19.

<sup>9</sup> Morin, 2015, p. 20.

<sup>10</sup> Bona, 2021.

<sup>11</sup> Souto y Beltrán, 2021, p. 39.

<sup>12</sup> Souto, 2018, p. 23.

<sup>13</sup> Morin, 2015, p. 32.

<sup>14</sup> Bain, 2007, p. 14.

Por su parte Morin<sup>15</sup> aprecia que la transformación del mundo es posible desde la esperanza:

En el actual proceso de globalización, varias amenazas de distinto tipo penden sobre la humanidad y pueden desembocar en la catástrofe. Para evitarla, la globalización y el desarrollo tecno-económico han de superarse mediante una sociedad mundo, una política de civilización y una política de la humanidad. En definitiva, es necesario cambiar de vía. En el estado actual del mundo, esas superaciones y el cambio de vía parecen imposibles, lo que nos conduce hacia la catástrofe y nos sume en la desesperanza. Pero hay tres principios que nos permiten tener esperanza: a lo largo de la historia, lo que parecía improbable devino probable, lo improbable no es lo ineluctable; los seres humanos contamos con potencialidades aún no actualizadas; las metamorfosis, las transformaciones profundas en los modos de organización, han acontecido en la historia de la vida y de la humanidad.

Mientras que Leblanc<sup>16</sup> afirma que “El aprendizaje realmente transformador solo se da cuando los estudiantes sienten que te importan” poniendo el énfasis en la humanización de la educación superior.

Todas estas reflexiones nos llevan a la construcción del planteamiento del problema: ¿De qué tipo han de ser las investigaciones que se han desarrollar en la universidad para abordar la transformación ecosocial desde el ámbito de la educación? ¿Y qué perfil debe tener el profesorado para pasar del discurso innovador a la práctica transformadora?

A partir de los anteriores razonamientos es posible plantear la siguiente hipótesis: la investigación cualitativa aplicada a los trabajos realizados como docentes y alumnado del Grado de Magisterio, así como en el Máster de Investigación en Didácticas Específicas, nos ha permitido estudiar y explicar los problemas de nuestro mundo, en sus diferentes escalas espaciales, profundizando en los aspectos emocionales que favorecen la transformación ecosocial. Para ello se proponen los siguientes objetivos:

1. Reflexionar sobre la línea de investigación que hemos llevado a cabo en una universidad española sobre Educación socioambiental y didáctica del patrimonio: de lo local a lo global.
2. Concretar indicadores de logro que profundicen en la transformación ecosocial, en coherencia con la Agenda 2030, desde las competencias sociales y ciudadanas.

Metodológicamente realizaremos un análisis ex post facto de las investigaciones realizadas, profundizando en el estudio de caso relacionado con la representación social del autismo para discernir la importancia de la investigación cualitativa para abordar los matices de humanidad inherentes al objeto de la investigación en este caso aplicados a la educación.

---

<sup>15</sup> Morín. 2019, p.1.

<sup>16</sup> Meneses, 2022, p. 1, hace alusión en el diario *El País* a estas declaraciones de Paul Leblanc (rector de la Southern New Hampshire University) en la entrevista realizada por su investidura como nuevo doctor ‘Honoris Causa’ por la Universidad Camilo José Cela.

## **Emociones y Agenda 2030: construyendo actitudes para la transformación ecosocial**

La necesaria función de las actitudes en los procesos de enseñanza y aprendizaje se ha hecho evidente en sus versiones cognitiva, afectiva y conativa. La vertiente cognitiva da la información necesaria para sentir lo que vamos a hacer y proceder a actuar.

La inteligencia emocional va claramente ligada a las actitudes en sus tres vertientes, pues ya hace muchos años Mayer y Salovey<sup>17</sup> expresaban:

la inteligencia emocional incluye la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual.

Podemos educar de otra manera, sin menoscabo de la educación actual. Hemos de construir sobre lo ya elaborado, integrarlo y mejorarlo; es decir, hemos de tener en cuenta las dimensiones familiar, social y educativa<sup>18</sup>. Seguimos así las directrices de la Agenda 2030 como plan de acción hacia el planeta y las personas mejorando la Paz, la convivencia y la justicia.

Aportamos a esta línea de investigación Trabajos de Fin de Máster (TFM) (Cuadro 1) y Tesis Doctorales (Cuadro 2) que tienen que ver los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) siguientes: Educación de Calidad, Igualdad de Género, Energía Asequible y No Contaminante, Reducción de las Desigualdades, Acción por el Clima, y Paz, Justicia e Instituciones Sólidas.

---

<sup>17</sup> Salovey y Mayer, 1997, p.10.

<sup>18</sup> Caurín, 1999; Caurín y Viana, 2012; López Cassà, 2005.

**Cuadro 1. TFM's que se han centrado en los ODS**

TFM	EDUCACIÓN ECOSOCIAL	AGENDA 2030
Uso de la unidad “la función de relación” para introducir la neuroeducación en el aula de 3º de la ESO. <sup>19</sup>	Desarrollo personal y comunitario. Agentes de cambio ecosocial.	Educación de Calidad; Reducción de las Desigualdades.
Bullying en un centro escolar. Análisis del perfil del acosador y del acosado y plan de convivencia. <sup>20</sup>	Desarrollo personal y comunitario. Agentes de cambio ecosocial. Justicia.	Educación de Calidad; Igualdad de Género; Reducción de las Desigualdades; Paz, Justicia e Instituciones Sólidas.
Bullying y Mediación. <sup>21</sup>	Desarrollo personal y comunitario. Agentes de cambio ecosocial Justicia.	Educación de Calidad; Igualdad de Género; Reducción de las Desigualdades; Paz, Justicia e Instituciones Sólidas.
Acoso escolar y mediación: revisión de programas para la prevención del acoso. <sup>22</sup>	Desarrollo personal y comunitario. Agentes de cambio ecosocial. Justicia.	Educación de Calidad; Igualdad de Género; Reducción de las Desigualdades; Paz, Justicia e Instituciones Sólidas.
Guía para la mediación escolar: más vale prevenir que sancionar. <sup>23</sup>	Desarrollo personal y comunitario. Agentes de cambio ecosocial. Justicia. Democracia.	Educación de Calidad; Igualdad de Género; Reducción de las Desigualdades; Paz, Justicia e Instituciones Sólidas..
Percepciones sobre las emociones y la educación emocional del profesorado en formación del grado de magisterio. <sup>24</sup>	Desarrollo personal y comunitario. Agentes de cambio ecosocial.	Educación de Calidad; Reducción de las Desigualdades.
La importancia de la educación emocional como herramienta para la prevención de conflictos y el papel de la Educación Física. <sup>25</sup>	Desarrollo personal y comunitario. Agentes de cambio ecosocial.	Educación de Calidad; Reducción de las Desigualdades; Paz, Justicia e Instituciones Sólidas.
Proyecto para mejorar las habilidades sociales como herramienta de gestión de conflictos desde un plan de acción tutorial. <sup>26</sup>	Desarrollo personal y comunitario. Agentes de cambio ecosocial. Justicia.	Educación de Calidad; Igualdad de Género; Reducción de las Desigualdades; Paz, Justicia e Instituciones Sólidas.
Investigación pedagógica sobre cambios actitudinales respecto al cambio climático en un centro de Menores. <sup>27</sup>	Desarrollo personal y comunitario. Agentes de cambio ecosocial.	Educación de Calidad; Reducción de las Desigualdades; Paz, Justicia e Instituciones Sólidas.

Fuente: alumnado del Máster de Investigación en Didácticas Específicas, del Máster de Educación Secundaria y del Máster de Mediación y Gestión del Conflicto.

<sup>19</sup> María Ángeles Gómez Climent, 2018.

<sup>20</sup> Lucía Castaño Jiménez, 2018.

<sup>21</sup> Yaiza Díaz Hernández, 2018.

<sup>22</sup> Ane Gezuraga Gabiola, 2018.

<sup>23</sup> Candela Isach Montañana, 2018.

<sup>24</sup> Beatriz Moya Salvador, 2020.

<sup>25</sup> Félix Fernández Jiménez, 2020.

<sup>26</sup> Francisco Javier Hernández Rodríguez, 2021.

<sup>27</sup> Enrique Piñero Piquer, 2023.

**Cuadro 2. Tesis Doctorales que se han centrado en los ODS**

INVESTIGACIÓN	EDUCACIÓN ECOSOCIAL	AGENDA 2030
Educación de actitudes y valores en un contexto no formal: La problemática de la energía. <sup>28</sup>	Desarrollo personal y comunitario. Agentes de cambio ecosocial.	Educación de Calidad, Energía Asequible y no Contaminante; Reducción de las Desigualdades; Acción por el clima.
Consolidación de zonas húmedas litorales de la Comunidad Valenciana como lugares de Educación Ambiental y de interés turístico sostenible <sup>29</sup>	Agentes de cambio ecosocial. Ecodependencia.	Educación de Calidad; Ciudades y Comunidades Sostenibles; Acción por el clima; Vida de Ecosistemas Terrestres.
Mediación policial: Diseño curricular, formación y buenas prácticas en métodos alternativos de resolución de conflictos y gestión emocional. <sup>30</sup>	Desarrollo personal y comunitario. Agentes de cambio ecosocial. Justicia. Democracia.	Educación de Calidad; Igualdad de Género; Reducción de las Desigualdades; Paz, Justicia e Instituciones Sólidas.

Fuente: alumnado del programa de Doctorado en Didácticas Específicas

Estos trabajos que analizamos se centran en las investigaciones objeto de este estudio. Cuando hablamos de ecosocial, tenemos ejemplos en el que se miden actitudes ante el consumo energético respecto a las ideas que se tiene en un centro de menores respecto al cambio climático y cómo trabajar un cambio de actitudes, por ejemplo. La escuela es el gran garante del cambio social y numerosas investigaciones mostradas muestran ese desarrollo personal y comunitarios en programas de mediación, convivencia y acoso escolar. La educación emocional está presente de manera transversal en todo este proceso y el trabajo con agentes de la ley implica una ciudadanía más responsable que fomenta la justicia y los valores democráticos en las fuerzas de orden público y el resto de la población.

## **Didáctica de la Educación Socioambiental: experiencias innovadoras en el Máster y el Doctorado**

Nuestra aportación a la línea de investigación de Social(s)<sup>31</sup> se nutre principalmente de los estudios llevados a cabo a través de TFMs y Tesis Doctorales, estudios todos ellos aplicados a la forma de aprender del alumnado (Cuadro 3) y/o a la forma de enseñar de los docentes (Cuadro 4).

<sup>28</sup> Jorge Hernández Carbonell, 2005.

<sup>29</sup> María Fontana Vinat, 2019.

<sup>30</sup> Antonio Berlanga Sánchez. 2022.

<sup>31</sup> Grup de Recerca i d'Innovació en Educació Geogràfica e Històrica (UV). Línea de investigación: "Educación socioambiental y didáctica del patrimonio: de lo local a lo global". Disponible en <https://socialsuv.org/educacionsocioambiental/>



**Cuadro 3. TFMs que se han centrado en el aprendizaje del alumnado**

TFM	EDUCACIÓN ECOSOCIAL	AGENDA 2030
Reflexión sobre el grado de implantación de las agendas 21 escolares: análisis comparativo del estado de aplicación de las fases de desarrollo de las Agendas 21 local y escolar de la Vall d'Uixó (Castellón) <sup>32</sup>	Desarrollo personal y comunitario. Agentes de cambio ecosocial.	Educación para el desarrollo sostenible a partir de la Agenda 21 escolar.
El concepto de la ciudadanía global en el currículum: repercusión en las representaciones sociales del alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria <sup>33</sup>	Ecodependencia. Agentes de cambio ecosocial.	Educación para la ciudadanía global.
Las representaciones sociales del concepto de medio ambiente y su incidencia emocional en el tercer ciclo de Educación Primaria: Estudio de casos <sup>34</sup>	Desarrollo personal y comunitario. Agentes de cambio ecosocial.	Educación del desarrollo sostenible a partir de la Agenda 2030.
Pensar geográficamente en el aula de Educación Infantil: un estudio de caso con alumnado de segundo ciclo <sup>35</sup>	Desarrollo personal y comunitario. Justicia. Democracia.	Capacidades de la primera infancia.
El aprendizaje de la cartografía personal: estudio de caso en primer ciclo de Educación Primaria <sup>36</sup>	Desarrollo personal y comunitario. Justicia. Democracia.	Capacidades de la primera infancia.
Percepción crítica y emocional del entorno urbano en la infancia. Estudio de casos a partir de las salidas de campo y el mapeo digital <sup>37</sup>	Desarrollo personal y comunitario. Agentes de cambio ecosocial. Técnicas ecosociales.	Evaluación de competencias.
Representación social de la ciudad del futuro desde la Educación Infantil. Estudio de casos en segundo ciclo <sup>38</sup>	Desarrollo personal y comunitario. Justicia. Democracia.	Capacidades de la primera infancia.

Fuente: alumnado del Máster de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales.

<sup>32</sup> Vicente Luis Paradís Abad, 2012.

<sup>33</sup> Daniel Benedito Vidagany, 2015.

<sup>34</sup> Laura Sánchez Giménez, 2016.

<sup>35</sup> Sandra Canet Mahiques, 2017.

<sup>36</sup> María Jerez Carañana, 2018.

<sup>37</sup> Alicia González García, 2019.

<sup>38</sup> Sergio Muñoz Navarro, 2019.

Los ejemplos que analizamos se corresponden con una problemática ecosocial, donde el ser humano forma parte de un conjunto de relaciones emocionales, físicas y culturales que determina su desarrollo, sostenible o no. Pero los objetos físicos se transforman en motivaciones que determinan las decisiones que se adoptan en el seno del marco escolar. Entender dichas decisiones, hasta qué punto los argumentos educativos se modifican por las visiones personales es lo que nos preocupa desde el marco de las representaciones sociales (RRSS) y la percepción del medio ambiente planetario. La investigación cualitativa nos ha permitido indagar en los procesos de aprendizaje del alumnado y en sus capacidades cognitivas a través de los matices ofrecidos por las RRSS para humanizar la educación desde los postulados defendidos por Bona<sup>10</sup> de manera holística<sup>9</sup>, en coherencia con los planteamientos de la Agenda 2030<sup>1</sup> y la educación ecosocial<sup>6</sup>.

**Cuadro 4. TFM's que se han centrado en la formación del profesorado**

TFM	EDUCACIÓN ECOSOCIAL	AGENDA 2030
Las representaciones sociales sobre Educación Ambiental del profesorado de Educación Secundaria: Estudios de casos <sup>39</sup>	Desarrollo personal y comunitario. Agentes de cambio ecosocial.	Formación del profesorado para la educación del desarrollo sostenible a partir de la Agenda 2030.
Las representaciones sociales sobre solidaridad y sostenibilidad en docentes con formación en mediación y convivencia: análisis de 9 casos <sup>40</sup>	Desarrollo personal y comunitario. Justicia. Democracia. Agentes de cambio ecosocial.	Formación del profesorado para la educación del desarrollo sostenible y solidario a partir de la Agenda 2030.
Periferias escolares: estudio de casos sobre perfiles docentes en centros de acción educativa singular de Educación Primaria <sup>41</sup>	Desarrollo personal y comunitario. Justicia. Agentes de cambio ecosocial.	Formación del profesorado para la educación del desarrollo sostenible y solidario a partir de la Agenda 2030.
Enseñanza de las Ciencias Sociales en tiempo de pandemia <sup>42</sup>	Desarrollo personal y comunitario. Agentes de cambio ecosocial.	Formación del profesorado para enfrentarse a la incertidumbre desde la educación emocional.
Necesidades formativas, concepciones y finalidades de las Ciencias Sociales, estudio de casos de la Universidad de Valencia (España) y la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Chile) <sup>43</sup>	Desarrollo personal y comunitario. Agentes de cambio ecosocial.	Formación del profesorado para repensar la Didáctica de las Ciencias Sociales por su repercusión para transformar el mundo.

Fuente: alumnado del Máster de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales.

<sup>39</sup> Dafne García Durá, 2015.

<sup>40</sup> Arantxa Parra Villena, 2017.

<sup>41</sup> Gema García Sánchez, 2020.

<sup>42</sup> Lucía López Garrido, 2021.

<sup>43</sup> Camila Saavedra Solís, 2022.

Las explicaciones del alumnado han posibilitado una correcta interpretación de lo que ha representado en los dibujos aportados a estas investigaciones, cuestión que algunos TFM's se ha correlacionado con las emociones suscitadas para evidenciar a través de la práctica de aula las competencias emocionales a las que hace referencia Bisquerra<sup>8</sup>. Estos matices, difícilmente son apreciables desde enfoques positivistas posicionados en el dato, porque sencillamente la singularidad de las personas pasa desapercibida en este argumento estadístico.

En el caso de la enseñanza nuestra investigación se ha centrado en la reflexión relacionada con la formación y la práctica docente. Nos preocupa la percepción de esta profesión, más allá del éxito o fracaso académico, más allá del incremento del currículum docente, porque incide de manera directa en el bienestar personal y social de toda la comunidad educativa y de manera particular en el aprendizaje del alumnado. Los indicios de estos trabajos muestran la necesidad de transferenciar las buenas prácticas docentes desde la realidad de las aulas, las problemáticas escolares y el sentir de las personas para fomentar una educación transformadora.

### Cuadro 5. Tesis doctorales

INVESTIGACIÓN	EDUCACIÓN ECOSOCIAL	AGENDA 2030
Participación escolar y gestión ambiental: una dialéctica educativa. <sup>44</sup>	Desarrollo personal y comunitario. Justicia. Democracia. Agentes de cambio ecosocial.	Cooperación interinstitucional para fomentar la educación sostenible. Incrementar la participación activa para la construcción de una ciudadanía crítica.
La representación social del medio rural: un análisis desde la geografía escolar. <sup>45</sup>	Desarrollo personal y comunitario. Justicia. Agentes de cambio ecosocial.	Valoración de la diversidad cultural.
Representación social del Trastorno del Espectro Autista. Implicaciones para la inclusión educativa y social. <sup>46</sup>	Desarrollo personal y comunitario. Justicia. Democracia. Agentes de cambio ecosocial.	Deconstrucción de estereotipos de alteridad sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA) Formación docente inclusiva.

Fuente: alumnado del programa de Doctorado en Didácticas Específicas.

Las aportaciones que hemos realizado y confirmado en las investigaciones doctorales (Cuadro 5) nos ponen de relieve la importancia de las emociones y la influencia del contexto social en la explicación de la praxis escolar, en un grado de mayor rigor y profundidad que el representado por parámetros cuantitativos comparativos. Una vez más los matices son importantes para explicar las causas y para dialogar y consensuar posibles soluciones desde el compromiso, las emociones y los procesos de identidad. A continuación, se indagará de forma más exhaustiva en la Tesis Doctoral más reciente de nuestra línea de investigación para

<sup>44</sup> Diana Santana Martín, 2019.

<sup>45</sup> Diego García Monteagudo, 2019.

<sup>46</sup> Irene Lacruz Pérez, 2022.

abordar los estereotipos y las periferias escolares, en este caso relacionados con las representaciones del Trastorno del Espectro Autista (TEA).

## **Estudio de caso sobre la representación social del autismo**

Antes de adentrarnos en las cuestiones metodológicas de la tesis titulada *Representación social del Trastorno del Espectro Autista. Implicaciones para la inclusión educativa y social* cabe conocer la pregunta de investigación que motivó su elaboración: ¿Cómo es la representación social (RS) del TEA en futuros docentes de un contexto universitario concreto y cómo pueden contribuir la formación inicial y los medios de comunicación de masas a la configuración de dicha representación?

Tal y como se ha comentado anteriormente, las RRSS cumplen una importante función orientando y condicionando el comportamiento humano respecto a un objeto concreto, llegando incluso a servirnos como justificación de nuestras conductas<sup>47</sup>. En consecuencia, en la tesis doctoral que presentamos en este apartado asumimos que la RS que el profesorado tiene del autismo condiciona el modo en que se relaciona, comporta y trabaja con el alumnado que presenta esta condición. Esto, a su vez, afecta directamente a la inclusión educativa, la cual se ha convertido en una de las principales aspiraciones del sistema educativo español, considerando el fuerte impulso que ha recibido tanto en las normativas internacionales (por ejemplo, en los ODS cuarto y décimo de la Agenda 2030), como en las nacionales (por ejemplo, en la última ley educativa, LOMLOE). Entendemos que la formación inicial de Grado de Maestro/a en Educación, tanto en la especialización de Infantil como en la de Primaria, tiene uno de los principales objetivos en generar actitudes en los futuros docentes que favorezcan la inclusión educativa para conseguir una educación de calidad y ciudadana. El estudio del alumnado con trastorno autista nos proporciona un estudio de caso relevante.

Ahora bien, las RRSS lejos de ser rígidas y estables, son estructuras flexibles y dinámicas que pueden llegar a modificarse como fruto de la evolución de las prácticas sociales<sup>48</sup>. Por tanto, analizar y comprender una determinada RS permite extraer conclusiones sobre cómo trabajar para mejorarla y reducir así las posibles consecuencias desfavorables que pueda tener dicha representación. En este sentido, existen precedentes en la investigación en los que el estudio de las RRSS se ha utilizado como vía para comprender y vencer los obstáculos que dificultan el acceso a la ciudadanía y la inserción en la sociedad del alumnado perteneciente a las periferias escolares<sup>49</sup>. Siguiendo esta línea de investigación, en el caso de la tesis doctoral que aquí describimos nos propusimos examinar la RS del TEA en estudiantes de diferentes cursos de la Facultad de Magisterio de una universidad española (N= 637 futuros docentes), para así comprender algunas de las barreras que podrían estar entorpeciendo la inclusión educativa y social del alumnado con autismo y comprobar si la formación inicial universitaria está contribuyendo a su consecución. Este análisis se centró específicamente en las dimensiones de actitud e información de las RRSS<sup>50</sup>, lo cual implicó examinar las actitudes y los conocimientos de futuros maestros y maestras de educación infantil y primaria respecto al TEA.

---

<sup>47</sup> Groult, 2020, p. 212.

<sup>48</sup> Villarroel, 2007, p. 441.

<sup>49</sup> García-Monteagudo et al., 2018, p.71; Souto et al., 2016.

<sup>50</sup> Moscovici, 2014, p. 45.

Además, también nos propusimos analizar la presencia y el tratamiento del autismo en los últimos años en dos importantes medios de comunicación de masas: la prensa escrita e Internet (concretamente, la plataforma web de YouTube). Desde una perspectiva ecosocial, la justificación de este análisis radica en que los futuros maestros y maestras comienzan sus estudios universitarios con un cierto bagaje de experiencias, conocimientos y opiniones sobre las personas con TEA, los cuales pueden estar ajustados a la realidad o, por el contrario, incurrir en una gran cantidad de prejuicios y estereotipos. Este bagaje se construye a partir de su interacción previa con el contexto socio-cultural, de ahí la importancia de examinar este contexto y observar si la RS del autismo de los futuros docentes guarda relación con el retrato que se ha hecho del TEA en los medios de comunicación. Como investigadores y formadores de futuro profesorado esto nos permite acceder al “conocimiento vulgar o espontáneo” con el que es probable que el estudiantado aterrice en las aulas universitarias, el cual es imprescindible tener en cuenta para el diseño de las estrategias didácticas<sup>51</sup>.

En el presente trabajo nos interesa prestar especial atención a los aspectos metodológicos de la misma, para así poder ejemplificar cómo la interpretación crítica de los datos obtenidos con instrumentos de investigación cuantitativos se puede ver facilitada empleando otras técnicas de investigación complementarias. De este modo, en términos generales, en la tesis doctoral descrita se combinó el paradigma positivista con el modelo interpretativo, con el principal propósito de enriquecer los resultados obtenidos con el primer enfoque y dotarlos de significados e implicaciones para la práctica. En concreto, en este artículo nos centraremos en comentar el análisis de actitudes.

Como paso inicial se realizó una revisión sistemática de las investigaciones publicadas entre 2009 y 2019 en las que se analizaron las actitudes del profesorado español hacia la inclusión educativa<sup>52</sup>. Uno de los hallazgos más importantes de esta revisión fue una notable limitación metodológica en el análisis actitudinal, dado que en la gran mayoría de los estudios españoles examinados los instrumentos de investigación se habían limitado a escalas tipo Likert. Hasta la fecha, estos instrumentos han aportado multitud de evidencia científica de gran relevancia en diferentes áreas de conocimiento. Sin embargo, cuando tratamos temas que suscitan cierta sensibilidad entre la población, como son las problemáticas socioambientales, o en este caso concreto la educación inclusiva, estas escalas presentan un importante inconveniente, que es su susceptibilidad al sesgo de deseabilidad social<sup>53</sup>. Esto se refiere a la posibilidad de que los participantes del estudio respondan a los diferentes ítems del cuestionario de acuerdo con lo que socialmente es considerado más aceptado, sin llegar por tanto a conocer sus verdaderas actitudes o, al menos, los matices de estas.

Esta conclusión nos condujo a abordar en la tesis doctoral el análisis de las actitudes de los futuros docentes hacia el TEA empleando dos instrumentos de investigación diferentes<sup>54</sup>. Por un lado, se utilizó una escala Likert para analizar las actitudes explícitas de los participantes, esto es, la valoración que realizan de forma consciente y razonada del autismo, en este caso<sup>55</sup>. Por otro lado, se diseñó un test de asociación implícita como instrumento de medición de las actitudes implícitas de los participantes, entendidas como evaluaciones y juicios automáticos

---

<sup>51</sup> Souto, 2011, p. 8.

<sup>52</sup> Lacruz-Pérez et al., 2021.

<sup>53</sup> Lüke y Grosche, 2018, p. 50.

<sup>54</sup> Lacruz-Pérez et al., 2023.

<sup>55</sup> Rydell y McConnell, 2006, p. 995.

que no están bajo el control directo del individuo<sup>56</sup>. Como resultados principales, se encontró que las actitudes explícitas de los futuros maestros y maestras hacia el TEA eran positivas, mientras que las implícitas eran neutras. Además, las actitudes medidas con la escala Likert mejoraron significativamente tras la breve formación sobre autismo que todo el alumnado recibe obligatoriamente en el grado universitario, mientras que las actitudes medidas con el test de asociación implícita no cambiaron de forma significativa tras la formación. Ante estos hallazgos, llegamos a la conclusión de que, efectivamente, las actitudes explícitas son más susceptibles al sesgo de deseabilidad social que las implícitas.

Por tanto, si únicamente hubiéramos utilizado el cuestionario como instrumento de investigación, habríamos llegado a conclusiones que no se corresponden totalmente con la realidad. Habríamos concluido que los futuros maestros y maestras participantes tenían unas actitudes positivas hacia el TEA, y que la breve formación que se imparte sobre esta temática en el grado universitario de Magisterio es efectiva para mejorar dichas actitudes. No obstante, al emplear el test de asociación implícita las conclusiones apuntan a otra dirección: las actitudes implícitas de los futuros docentes hacia el autismo siguen sin ser completamente favorables, lo que implica que todavía queda mucho trabajo por hacer en este sentido en la formación inicial universitaria.

En línea con lo desarrollado en el programa de investigación que venimos defendiendo, entendemos que la investigación desde las didácticas específicas en relación con las representaciones sociales de la profesión docente es la clave para entender las resistencias a la innovación educativa y los desajustes entre la expresión explícita de voluntades educativas (objetivos) y las resistencias a los cambios que aparecen en la metodología y contenidos didácticos. Aquí se manifiesta el gran desafío de un programa de investigación y de la praxis de la formación docente.

Estos resultados no sugieren que debemos prescindir de los instrumentos cuantitativos de medición, sino que deben emplearse en combinación con otras medidas, como son los instrumentos de medición implícita. Con cada instrumento podemos evaluar constructos actitudinales diferentes: mientras que las medidas explícitas de actitudes nos permiten acceder al comportamiento deliberado y discriminatorio de los participantes<sup>57</sup>, la medición implícita nos aporta información sobre los comportamientos más espontáneos e incontrolables<sup>58</sup>.

Pese a la importante aportación que supuso el empleo del test de asociación implícita en el análisis de las actitudes de futuros docentes hacia el TEA, los datos que se obtuvieron en él fueron cuantitativos, por lo que con ellos se realizaron análisis estadísticos, de igual modo que con los derivados de la escala Likert. Es por este motivo que, vista la importancia de complementar el análisis actitudinal con otras técnicas de investigación, en la tesis doctoral sugerimos que en futuros estudios se profundice en este análisis empleando instrumentos cualitativos. A modo de ejemplo, algunas de las técnicas que han resultado ser efectivas en el análisis actitudinal dentro del campo de las ciencias experimentales han sido las redes sistémicas<sup>59</sup>, mientras que en los estudios de análisis de las RRSS encontramos las

---

<sup>56</sup> Greenwald et al., 1998, p.1464.

<sup>57</sup> Lautenbach y Antoniewicz, 2018.

<sup>58</sup> Dovidio et al., 2002.

<sup>59</sup> Caurín et al., 2012.

representaciones pictóricas<sup>60</sup>, la asociación libre de palabras<sup>61</sup> o la carta asociativa<sup>62</sup>, entre otras.

En una segunda parte de la tesis doctoral, en la que se analizó la representación del TEA en la prensa escrita española<sup>63</sup> y en YouTube<sup>64</sup>, se empleó como técnica de investigación cualitativa el análisis de contenido. A partir de los resultados de dicho análisis, pudimos discutir cómo la RS del autismo detectada en los futuros docentes participantes en la investigación podría estar relacionada con el retrato que se había hecho de las personas con TEA en los medios de comunicación. A modo de ejemplo, las actitudes explícitas positivas detectadas en el futuro profesorado podrían deberse, más allá del sesgo de discapacidad social, al incremento de visibilidad y de mensajes de concienciación en los medios españoles. Sin embargo, es posible que dichos mensajes a nivel social no sean suficientes para que sus actitudes implícitas sean positivas, por lo que desde la formación inicial del profesorado los formadores debemos buscar nuevas formas de concienciación y sensibilización.

En definitiva, la combinación de enfoques metodológicos en la tesis doctoral descrita nos permitió dar respuesta a la pregunta de investigación planteada inicialmente, extrayendo una serie de conclusiones sobre qué sabían, qué pensaban y qué sentían respecto al autismo los futuros docentes participantes en el estudio, sin olvidar la posible influencia del contexto social y cultural del que provenían.

Para finalizar, cabe señalar otro de los aspectos que enriquece el trabajo de investigación realizado en esta tesis doctoral: su enfoque interdisciplinar, pues convergieron tres líneas de investigación diferentes. En primer lugar, desde la Didáctica de las Ciencias Sociales analizamos la RS sobre el autismo y los medios de comunicación. En segundo lugar, desde la Didáctica de las Ciencias Experimentales se examinó el conocimiento de los futuros docentes sobre determinadas cuestiones científicas relacionadas con el TEA y nos interesamos en los medios de comunicación de masas considerándolos vías de educación científica no formal. Por último, desde la Didáctica y Organización Escolar, se pretendió contribuir al análisis de las barreras y fortalezas que están dificultando o favoreciendo la consecución de la educación inclusiva, poniendo el foco en la posible influencia del actual modelo de formación docente en la RS del TEA del futuro profesorado. La convergencia de estas tres disciplinas derivó en conclusiones e implicaciones conjuntas para la mejora de la formación inicial docente en la Universidad.

## **La necesidad de poner en práctica el repensar para actuar desde la esperanza**

Las investigaciones realizadas para comprender las resistencias y el negacionismo de fenómenos que preocupan a la comunidad académica nos indican que no es suficiente con el estudio de conceptos y hechos racionales, sino que se precisa del estudio de motivaciones intrínsecas para que las personas que aprenden puedan adoptar las decisiones oportunas para

---

<sup>60</sup> Jerez y Morales, 2020.

<sup>61</sup> Linton et al., 2015.

<sup>62</sup> Cuevas y Mireles, 2016, p.79.

<sup>63</sup> Lacruz-Pérez et al., 2022.

<sup>64</sup> Lacruz-Pérez et al., 2021.

mejorar la toma de decisiones en la vida cotidiana. Las actitudes negacionistas pueden ser modificadas por el trabajo conjunto de los componentes de las actitudes: afectivo (motivación), conativo (tendencia a la acción) y cognitivo.

Según los indicios mostrados, desde nuestra línea de trabajo, la investigación cualitativa ahonda en la esencia de las problemáticas socioambientales para generar soluciones que inciten a la acción con la finalidad de evidenciar que otro planeta más solidario y sostenible es posible. Los ejemplos expuestos pertenecen a alumnado que desde el mundo académico aporta diferentes enfoques para el cambio ecosocial y además desde diversas disciplinas que se aúnan en la didáctica. Exponen desde los enfoques psicológicos y emocionales, biológicos, sociales, del derecho, de la educación e incluso desde la filosofía en estamentos educativos y ciudadanos.

El dilema educativo que se presenta indica que las propuestas de mejora en la educación ambiental no serán posibles de desarrollar en las aulas del sistema básico escolar sin una investigación rigurosa que aporte los elementos clave de las motivaciones y actitudes del profesorado para entender la personalidad de los sujetos que aprenden, el alumnado. Las investigaciones sobre las motivaciones implícitas nos permitirán abordar un conjunto de estrategias para mejorar la formación docente en el Grado de Educación, tanto en Infantil como en Primaria.

Un momento de crisis, también lo es de oportunidad. Hemos visto la necesidad de repensar las didácticas específicas en distintos seminarios y con ello las problemáticas socioambientales. La problematización puede provocar desánimo y ecoansiedad por ello es preciso gestionar las emociones para potenciar la pedagogía del cuidado, la de la ternura y la pedagogía de la acción común para vincularnos activamente con el medio local y global. Todo ello desde la esperanza y con un enfoque holístico tal y como nos comenta Morin en las citas anteriores. Este repensar puede hacernos reconsiderar que antes que ser un buen profesor/a, especialista en una disciplina específica, hay que ser maestro/a mediante el manejo de la didáctica... pero ante todo hay que ser persona. Sin humanidad la educación carece de todo sentido, porque sencillamente no atiende a la singularidad del alumnado.

Para que la educación transformadora no quede en otra moda innovadora es preciso promover una educación comprensiva y compasiva que a partir del diálogo y la reflexión crítica de las RRSS ayuden a diseñar indicadores cualitativos que aprecien resultados, pero también procesos en el ámbito educativo. Es necesario abordar la educación emocional en la formación docente para deconstruir y construir perfiles docentes vocacionales que atiendan a los matices de aprendizaje que muestra su alumnado. En este sentido es imprescindible visibilizar la calidad educativa desde la práctica docente transferenciable no tan solo a través de argumentos estadísticos y publicaciones de impacto sino también por su contribución a la construcción de una ciudadanía crítica, comprometida y coherente con sus propios principios para mejorar el mundo.



## Bibliografía

BAIN, Ken. *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia: Universidad de València, 2007. 229 p. [ISBN: 978-84-370-6669-1].

BENEDITO, Daniel. *El concepto de la ciudadanía global en el currículum: repercusión en las representaciones sociales del alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria*. Trabajo Final de Máster. Universitat de València. 2015. Disponible en <<https://core.ac.uk/download/pdf/71054794.pdf>>.

BERLANGA, Antonio. *Mediación policial: Diseño curricular, formación y buenas prácticas en métodos alternativos de resolución de conflictos y gestión emocional*. Tesis Doctoral. Universitat de València, 2022. Disponible en <<https://roderic.uv.es/handle/10550/84891>>.

BISQUERRA, Rafael. Educación emocional y competencias para la vida. *Revista de Investigación Educativa*. Murcia: Universidad de Murcia, 2003, Vol. 21, n.º 1, p. 7-43. Disponible en <<https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>>.

BONA, César. *Humanizar la educación. La vida nos está dando una oportunidad para repensar la educación*. Barcelona: Plaza & Janés, 2021. 232 p. [ISBN: 9788401022319].

CANET, Sandra. *Pensar geográficamente en el aula de Educación Infantil: un estudio de caso con alumnado de segundo ciclo*. Trabajo Final de Máster. Universitat de València, 2017.

CASTAÑO, Lucía. *Bullying en un centro escolar. Análisis del perfil del acosador y del acosado y plan de convivencia*. Trabajo Final de Máster. Colaboración con la Universidad Internacional de Valencia, 2018.

CAURÍN, Carlos. *Análisis, Evaluación y Modificación de actitudes en Educación Ambiental*. Tesis Doctoral. Universitat de València, 1999. Disponible en <<https://roderic.uv.es/handle/10550/38665>>.

CAURÍN, Carlos; VIANA, Isabel. Influencia de la educación para la igualdad en un equipo de mediación. *Aula de Innovación Educativa*, 2012, 216, p. 60-63, 2012. Disponible en <<http://hdl.handle.net/11162/87678>>.

CAURÍN, Carlos; MORALES, Antonio José; SOLAZ, Joan Josep. ¿Es posible un cambio de actitudes hacia un modelo de desarrollo sostenible? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*. Valencia: Universitat de València, septiembre de 2012, nº26, p. 229-245. DOI: <https://doi.org/10.7203/DCES.26.1926>

CUEVAS, Yazmín; MIRELES, Olivia. Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología. *Perfiles educativos*. México, D.F: Universidad Nacional Autónoma de México, julio-septiembre de 2016, vol.38, nº153, p. 65-83. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.153.57636>

DÍAZ HERNÁNDEZ, Yaiza. *Bullying y Mediación*. Trabajo final de Máster. Colaboración con la Universidad Internacional de Valencia, 2018.

DOVIDIO, John. F.; KAWAKAMI, Kerry; GAERTNER, Samuel. L. Implicit and explicit prejudice and interracial interaction. *Journal of personality and social psychology*. American Psychological Association, 2002, vol. 82, nº1, p. 62-68. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.1.62>

FERNÁNDEZ JIMÉNEZ, Félix. *La importancia de la educación emocional como herramienta para la prevención de conflictos y el papel de la Educación Física*. Trabajo final de Máster. Universidad Internacional de Valencia, 2018.

FONTANA VINAT, María. *Consolidación de zonas húmedas litorales de la Comunidad Valenciana como lugares de Educación Ambiental y de interés turístico sostenible*. Tesis Doctoral. Universitat de València, 2019. Disponible en <<https://roderic.uv.es/handle/10550/72104>>. DOI: <https://doi.org/10.7203/DCES.26.1926>

GEZURAGA GABIOLA, Ane. *Acoso escolar y mediación: revisión de programas para la prevención del acoso*. Trabajo final de Máster. Colaboración con la Universidad Internacional de Valencia, 2018.

GÓMEZ CLIMENT, María Ángeles. *Uso de la unidad “la función de relación” para introducir la neuroeducación en el aula de 3º de la eso*. Trabajo final de Máster. Universitat de València, 2018.

GARCÍA DURÁ, Dafne. *Las representaciones sociales sobre Educación Ambiental del profesorado de Educación Secundaria: Estudios de casos*. Trabajo Final de Máster. Universitat de València, 2015. Disponible en <[https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/82409/TFM\\_DafneGarcia.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/82409/TFM_DafneGarcia.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>.

GARCÍA MONTEAGUDO, Diego. *La representación social del medio rural: un análisis desde la geografía escolar*. Tesis Doctoral. Universitat de València, 2019. Disponible en <<https://roderic.uv.es/handle/10550/72228>>.

GARCÍA MONTEAGUDO, Diego; GARCÍA RUBIO, Juan; CAMPO PAÍS, Benito. El derecho a la educación en las periferias escolares: representaciones sociales de la población escolar en Valencia. *Revista Interdisciplinaria de Derechos Humanos*. Bauru: Observatório de Educação em Direitos Humanos/Unesp, julio-diciembre de 2018, vol. 6, nº2, p. 67-86. Disponible en <<https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/621>>.

GARCÍA SÁNCHEZ, Gema. *Periferias escolares: estudio de casos sobre perfiles docentes en centros de acción educativa singular de Educación Primaria*. Trabajo Final de Máster. Universitat de València, 2020.

GONZÁLEZ, Alicia. *Percepción crítica y emocional del entorno urbano en la infancia. Estudio de casos a partir de las salidas de campo y el mapeo digital*. Trabajo Final de Máster. Universitat de València, 2019.

GÓNZALEZ, Luis; GÓMEZ, Carlos; MORÁN, Charo. *Educación con enfoque ecosocial. Análisis y orientaciones en el marco de la LOMLOE*. Madrid: Fuhem educación más ecosocial, 2022, 147 p. [ISBN 978-84-95-801-85-2].

GREENWALD, Anthony G.; MCGHEE, Debbie. E.; SCHWARTZ, Jordan. L.K. Measuring individual differences in implicit cognition: the implicit association test. *Journal of personality and social psychology*. American Psychological Association, 1998, vol. 74, nº6, p. 1464-1480. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.6.1464>

GROULT, Noëlle. La teoría de las representaciones sociales: ayer y hoy. En CORNEA, Ioana; GROULT, Noëlle; MARTÍNEZ, Víctor. *Miradas interdisciplinarias entre lengua, lingüística y*

traducción. México D.F.: Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción, 2020, p. 209-226. Disponible en <<http://bitly.ws/KYiT>>.

HERNÁNDEZ CARBONELL, Jorge. *Educación de actitudes y valores en un contexto no formal: La problemática de la energía*. Tesis doctoral. Universitat de València, 2005. Disponible en <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=131161>>.

HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Francisco Javier. *Proyecto para mejorar las habilidades sociales como herramienta de gestión de conflictos desde un plan de acción tutorial*. Trabajo final de Máster. Colaboración con la Universidad Internacional de Valencia, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE). *Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, 2021. Disponible en <[https://www.ine.es/ods/publicacion\\_ods.pdf](https://www.ine.es/ods/publicacion_ods.pdf)>.

ISACH, Candela. *Guía para la mediación escolar: más vale prevenir que sancionar*. Trabajo final de Máster. Colaboración con la Universidad Internacional de Valencia, 2018.

JEREZ, María. *El aprendizaje de la cartografía personal: estudio de caso en primer ciclo de Educación Primaria*. Trabajo Final de Máster. Universitat de València, 2018. Disponible en <<https://socialsuv.org/wp-content/uploads/2018/07/TFM-MAR%C3%8DA-JEREZ-APRENDIZAJE-CARTOGRAF%C3%8DA.pdf>>.

JEREZ, María; MORALES, Antonio José. Cartografías personales y ciudadanía crítica. Una investigación educativa en educación primaria. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Editorial Graó, enero-marzo de 2020, n°98, p. 8-13. Disponible en <<http://hdl.handle.net/11162/196103>>.

LACRUZ-PÉREZ, Irene. *Representación social del Trastorno del Espectro Autista. Implicaciones para la inclusión educativa y social*. Tesis Doctoral. Universitat de València, 2022. Disponible en <<https://roderic.uv.es/handle/10550/84861>>.

LACRUZ-PÉREZ, Irene; SANZ-CERVERA, Pilar; TÁRRAGA-MÍNGUEZ, Raúl. Teachers' attitudes toward educational inclusion in Spain: A systematic review. *Education Sciences*. Basel: MDPI, 3 de febrero de 2021, vol. 11, n°2, p. 58. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci11020058>

LACRUZ-PÉREZ, Irene; SANZ-CERVERA, Pilar; PASTOR-CEREZUELA, Gemma; GÓMEZ-MARÍ, Irene; TÁRRAGA-MÍNGUEZ, Raúl. Is It Possible to Educate, Intervene or “Cure” Autism Spectrum Disorder? A Content Analysis of YouTube Videos. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. Basel: MDPI, 28 de febrero de 2021, vol. 18, n°5, Article 2350. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph18052350>

LACRUZ-PÉREZ, Irene; MORALES-HERNÁNDEZ, Antonio José; CAURÍN-ALONSO, Carlos; TÁRRAGA-MÍNGUEZ, Raúl. El eco del autismo en la prensa española: una comparativa de tres décadas. *Revista Prisma Social*. Fundación iS+D para la Investigación Social Avanzada, enero 2022, n°36, p. 117-141. Disponible en <<https://revistaprismasocial.es/article/view/4582>>.

LACRUZ-PÉREZ, Irene; PASTOR-CEREZUELA, Gemma; TÁRRAGA-MÍNGUEZ, Raúl; LÜKE, Timo. Implicit and explicit measurement of pre-service teachers' attitudes toward autism spectrum disorder. *European Journal of Special Needs Education*. Routledge, 6 de marzo de 2023, p. 1-18. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2185858>

LAUTENBACH, Franziska; ANTONIEWICZ, Franziska. Ambivalent implicit attitudes towards inclusion in preservice PE teachers: The need for assessing both implicit and explicit attitudes towards inclusion. *Teaching and Teacher Education*. Elsevier, 24 de enero de 2018, vol. 72, p. 24-32. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.01.003>

LINTON, Ann-Charlotte; GERMUNDSSON, Per; HEIMANN, Mikael; DANERMARK, Berth. The role of experience in teachers' social representation of students with autism spectrum diagnosis (Asperger). *Cogent Education*. Cogent OA, 8 de enero de 2015, vol.2, nº1, Artículo 994584. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2014.994584>

LOMLOE. La Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOMLOE), 2020 Disponible en <<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>>.

LÓPEZ, Lucía. *Enseñanza de las Ciencias Sociales en tiempo de pandemia*. Trabajo Final de Máster. Universitat de València, 2021.

LÓPEZ CASSÀ, Elia, La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2005, 19 (3), p. 153-167. Disponible en <<https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927009.pdf>>.

LÜKE, Timo; GROSCHE, Michael. What do I think about inclusive education? It depends on who is asking. Experimental evidence for a social desirability bias in attitudes towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*. Routledge, 2018, vol. 22, nº1, p. 38-53. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1348548>

MAYER, John. D.; SALOVEY, Peter. What is emotional intelligence? En SALOVEY, P.; SLUYTER, D. (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. New York: Basic Books, 1997, p. 3-31.

MENESES, Nacho. Paul Leblanc: “El aprendizaje realmente transformador solo se da cuando los estudiantes sienten que te importan”. *El País.com*, 2022. Disponible en <<https://elpais.com/economia/formacion/2022-10-20/paul-leblanc-el-aprendizaje-realmente-transformador-solo-se-da-cuando-los-estudiantes-sienten-que-te-importan.html>>.

MORIN, Edgard. *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2015. 215 p. [ISBN 978-950-602-668-4].

MORIN, Edgard. Más allá de la globalización y del desarrollo, desesperanzas y esperanzas. *Gazeta de Antropología*. Granada: Universidad de Granada, 2019, n.º 35 (2), p. 1-9 Disponible en <<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/62152/Gazeta-2019-35-2-articulo-05.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.

MOSCOVICI, Serge. *La psychanalyse son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France, 1976, 505 p. [ISBN 978-2-13-054681-8].

MOYA, Beatriz. *Percepciones sobre las emociones y la educación emocional del profesorado en formación del grado de magisterio*. Trabajo final de Máster. Universitat de València, 2020.

MUÑOZ, Sergio. *Representación social de la ciudad del futuro desde la Educación Infantil. Estudio de casos en segundo ciclo*. Trabajo Final de Máster. Universitat de València, 2019.

NACIONES UNIDAS. *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, 2015. Disponible en <[https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1\\_es.pdf](https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf)>.

PARADÍS, Vicente Luis. *Reflexión sobre el grado de implantación de las agendas 21 escolares: análisis comparativo del estado de aplicación de las fases de desarrollo de las Agendas 21 local y escolar de la Vall d'Uixó (Castellón)*. Trabajo Final de Máster. Universitat de València, 2012.

PARRA, Arantxa. *Las representaciones sociales sobre solidaridad y sostenibilidad en docentes conformación en mediación y convivencia: análisis de 9 casos*. Trabajo Final de Máster. Universitat de València, 2017. Disponible en <<https://roderic.uv.es/handle/10550/76266>>.

PIÑERO, Enrique. *Investigación pedagógica sobre cambios actitudinales respecto al cambio climático en un centro de Menores*. Trabajo final de Máster. Universitat de València, 2023.

RYDELL, Robert J; MCCONNELL, Allen R. Understanding implicit and explicit attitude change: a system of reasoning analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*. American Psychological Association, 2006, vol. 91, nº6, p. 995-1008. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.6.995>

SAAVEDRA, Camila. *Necesidades formativas, concepciones y finalidades de las Ciencias Sociales, estudio de casos de la Universidad de Valencia (España) y la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Chile)*. Trabajo Final de Máster. Universitat de València, 2022.

SÁNCHEZ, Laura. *Las representaciones sociales del concepto de medio ambiente y su incidencia emocional en el tercer ciclo de Educación Primaria: Estudio de casos*. Trabajo Final de Máster. Universitat de València, 2016.

SANTANA, Diana. *Participación escolar y gestión ambiental: una dialéctica educativa*. Tesis Doctoral. Universitat de València, 2019. Disponible en <<https://roderic.uv.es/handle/10550/70238>>.

SOUTO, Xosé Manuel. La construcción del conocimiento escolar en la sociedad de las comunicaciones. Una propuesta del Proyecto Gea-Clío. *Revista Investigación en la Escuela*, 15 de noviembre de 2011, nº75, p. 7-19. DOI: <http://hdl.handle.net/11441/60112>

SOUTO, Xose Manuel. La geografía escolar: deseos institucionales y vivencias de aula. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*. Madrid: Asociación de Geógrafos Españoles, 2018, 79, 2757, p. 1-31. DOI: <http://dx.doi.org/10.21138/bage.2757>

SOUTO, Xose Manuel; BELTRÁN, José. La academia y los problemas sociales. Entre el positivismo críptico y la crítica social. In PARRA, David; SOUTO, Xose Manuel. *El Profesorado como agente de cambio*. València: Nau Llibres, 2021, p. 23-42. Nau Llibres.

SOUTO, Xosé Manuel; CAMPO PAÍS, Benito; CÍSCAR VERCHER, J; MIRA PÉREZ, Arnaldo. Periferias escolares y derechos ciudadanos: entre las ideologías y las utopías. *XIV Coloquio Internacional de Geocrítica: Las utopías y la construcción de la sociedad del futuro*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2-7 de mayo de 2016. Disponible en <<https://bit.ly/3PM81W4>>.

VILLARROEL, Gladys E. Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*. Mérida: Universidad de Los Andes, mayo-agosto de 2007, vol. 17, nº49, p. 434-454. Disponible en <<https://www.redalyc.org/pdf/705/70504911.pdf>>.

Ficha bibliográfica:

MORALES HERNÁNDEZ, Antonio José; CAURÍN ALONSO, Carlos; LACRUZ PÉREZ, Irene. Didáctica de la educación socioambiental: orientaciones metodológicas para la transformación ecosocial. *Ar@cne. Revista Electrónica de Recursos de Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de septiembre de 2023, vol. XXVII, n° 282.  
DOI: <http://doi.org/10.1344/ara2023.282.43291>

Menú Geo Crítica