

La historia como herramienta competencial para la formación cívica en educación secundaria obligatoria

History as a competency tool for civic education in compulsory secondary education



Sebastián Molina Puche es profesor titular de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Murcia (España) · smolina@um.es · <https://orcid.org/0000-0003-1469-2100>



Rafael Medina Sánchez es Profesor de Educación Secundaria en la CARM (España) · rafael.medinas@um.es · <https://orcid.org/0000-0001-9694-5997>

Cómo citar este artículo

Molina Puche, S. y Medina Sánchez, R. (2023). La historia como herramienta competencial para la formación cívica en educación secundaria obligatoria. *Investigación en la Escuela*, 106, 117-130. doi: <https://doi.org/10.12795/IE.2023.i106.10>

Resumen. La formación cívica es un aspecto que se ha trabajado históricamente a través de las ciencias sociales. Su implementación en el aula ha generado, a lo largo de los años, una deuda con la formación de ciudadanos debido a que el sistema tradicional ha hegemonizado una enseñanza memorística y el profesorado no ha recibido una formación adecuada para implementar este tipo de preparación cívica. En este trabajo pretendemos, a partir de la aplicación de una metodología innovadora (basada en el aula invertida y el debate), iniciar un proceso de formación cívica en alumnos de 3.º de ESO a través de tres niveles evaluables desde los cuales poder analizar la evolución del aprendizaje del alumnado y demostrar lo significativo del mismo. Además, el objetivo último es desarrollar en ellos competencias, actitudes y conocimientos que los eleven a un nivel democrático activo. Para ello, la conquista y colonización de América ha sido el punto de partida desde el que, mediante un sistema de rúbricas complementarias, hemos podido constatar que la historia no solo forma en conocimiento, sino que es capaz de crear ciudadanos competencialmente válidos en relación a los valores cívicos. Aun así, para que esta formación siga evolucionando dentro el sistema educativo queda superar diversos tradicionalismos educativos que supongan una realidad, en aras de crear ciudadanos responsables y democráticamente activos.

Abstract. Civic education is an aspect that has been historically worked on through the social sciences. Its implementation in the classroom has generated, over the years, a debt with the formation of citizens because the traditional system has hegemonized a memoristic teaching and teachers have not received adequate training to implement this type of civic preparation. In this work we intend, from the application of an innovative methodology (based on the flipped classroom and debate) to initiate a process of civic education in students of 3rd ESO through three evaluable levels from which to analyze the evolution of student learning and demonstrate its significance. In addition, the ultimate goal is to develop in them competences, attitudes and knowledge that raise them to an active democratic level. To this end, the conquest and colonization of America has been the starting point from which, through a system of complementary rubrics, we have been able to verify that history not only trains in knowledge, but is also capable of creating citizens with valid competencies in relation to civic values. Even so, for this training to continue to evolve within the educational system, it remains to overcome various educational traditionalisms that represent a reality, in order to create responsible and democratically active citizens.

Palabras clave · Keywords

Formación cívica, participación democrática, pensamiento histórico, pensamiento crítico-reflexivo, debate. Civic education, democratic participation, historical thinking, critical-reflective thinking, discussion.



Recibido: 2021-12-09 | Revisado: 2023-04-27 | Aceptado: 2023-07-12 | Publicado: 2023-07-17
DOI: <https://doi.org/10.12795/IE.2023.i106.10> | Páginas: 117-130
<https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/index>

1. Introducción

Este estudio nace con la necesidad de poner de manifiesto que la formación ciudadana tiene que ser uno de los timones dentro de la educación, pues hay una gran preocupación por el escaso compromiso social que los jóvenes practican y que se manifiesta, por ejemplo, en su baja participación política (Megías, 2005). Esto genera lo que se denomina “ciudadanía pasiva” caracterizada por la indiferencia que se presta hacia los hechos políticos, la nula participación en las elecciones o incluso el desconocimiento de los planteamientos que los diferentes partidos políticos realizan (Calvo, 2012). A su vez, esta pasividad puede generar una despreocupación política constante a lo largo de la vida del sujeto, convirtiéndose en un blanco fácil de extremismos políticos o discursos populistas.

En este sentido, la importancia de trabajar en los niveles educativos obligatorios los valores sociales es primordial. A través de ellos se pueden formar ciudadanos que valoren los derechos democráticos duramente adquiridos y que hagan uso de ellos. El debate, como centro de esta metodología innovadora, constituye una estrategia útil y apropiada para el perfeccionamiento de los aprendizajes pues contribuye tanto a la consecución de competencias como a la formación integral del alumnado (Rodríguez, 2012).

Para conseguir tales beneficios es fundamental que el sistema educativo actual institucionalice y fomente la puesta en marcha de diferentes metodologías que superen la tradicional visión académica. Deslegitimar la idea de que la educación es una acumulación de conocimientos sería el primer paso para su consecución. Con ello, no solo se podría establecer una educación personalizada, sino que se podría configurar una escuela donde el desarrollo del pensamiento crítico ayude a una reconstrucción social “desde abajo”. Desde la historia, nuestro papel debe estar orientado a reconstruir la relación entre la materia y la ciudadanía (Audigier, 2003).

2. Marco teórico

2.1. ¿Qué es la formación cívica?

Cómo ser un buen ciudadano es una cuestión ampliamente definida que coloca a la ciudadanía como una cuestión de importancia general y desborda el arcaico planteamiento clásico. García y Lukes (1999) sostienen que se trata de una conjunción entre elementos constitutivos (derechos, deberes y comunidad política). Por su parte, Bolívar (2007) sostiene que la ciudadanía va más allá de un mero estatus legal y que se ha de entender como una actividad moral deseable para revitalizar la democracia, entendiendo por democracia moderna aquella que depende de las cualidades y actitudes de sus ciudadanos para garantizar su estabilidad.

La formación ciudadana aúna diferentes tipos de aprendizaje, tanto cívicos como de ámbito social, por lo que constituye un ámbito de aprendizaje transversal en las diferentes etapas del sistema educativo (Sáez y Mayora, 2017).

Esta formación cívica se ha llevado a cabo de diferentes maneras en el mundo occidental. González y Santisteban (2016) subrayan cuatro tipologías: (i) la que enfatiza en el comportamiento social y el enaltecimiento de la patria y la nación; (ii) la que aboga por la educación en valores en todas sus perspectivas; (iii) aquella que posee una perspectiva más política y de transformación social; y (iv) la que destaca el reconocimiento de la diversidad, el diálogo intercultural, la superación del conflicto y la justicia social. Estas cuatro tipologías se corresponden con los dos motivos fundamentales que justifican la envergadura de la educación ciudadana, como son la promoción y participación democrática y el fomento de la participación de los jóvenes en los sistemas políticos (Pagés y Santisteban, 2008).

En las instituciones educativas, el rol de los docentes de ciencias sociales está direccionado hacia los procesos de formación ciudadana. Diversos autores resaltan que además de obtener una formación inicial, el éxito de la disciplina depende de la capacidad que el equipo docente tenga para enseñar el contenido y la disposición de promover enfoques activos en el aula (Bolívar, 2007; Evans, 2006). De igual manera, el profesorado ve importante haber participado en procesos formativos sobre la formación ciudadana para adquirir conocimientos, conocer materiales y dominar competencias en aras de proporcionar una docencia efectiva (Bisquerra, 2008). Esto afirma que la formación ciudadana desborda lo meramente disciplinar y se entiende como un campo donde estudiar la relación entre saberes y experiencias, al tiempo que reclama más compromisos personales que cualquier otra disciplina (Rodríguez, 2007).

2.2. La formación cívica en España

Si bien la educación cívica y en valores no es un objetivo ideológico que haya nacido en los últimos años, en las postrimerías del siglo XX se observa una reconfiguración cosmopolita, supranacional y de género asociada a la función cívica de la educación donde la globalización, los movimientos migratorios, la perspectiva de género o la crisis democrática de Occidente suponen nuevos desafíos para este tipo de educación (Arnot, 2009). Es por ello por lo que empezaron a impulsarse en los años setenta políticas educativas que hicieran frente a esos retos.

En España, los primeros intentos de generar una educación cívica y democrática tras los años de la dictadura franquista se materializaron en la materia “Convivencia en Democracia” en 8º de Educación General Básica (Muñoz, 2016). Más adelante, la Ley Orgánica del Sistema General Educativo de 1990 (LOGSE, 1/1990, de 3 de octubre; Ministerio de Educación y Ciencia, 1993) que implantó el gobierno socialista de Felipe González, introdujo algunas iniciativas a través de contenidos transversales pero que no se adscribían al dominio de ningún ámbito disciplinar concreto.

Con el Partido Popular, bajo las directrices de José María Aznar, el interés de la política española por favorecer las políticas educativas cívicas fue muy bajo. La Ley Orgánica de la Calidad de la Educación únicamente propondría la asignatura de Ética para abordar este tipo de contenido (LOCE, 10/2002, de 23 de diciembre).

No sería hasta la entrada al gobierno del Partido Socialista de Rodríguez Zapatero, y por medio de la Ley Orgánica de la Educación cuando se implantará una materia obligatoria centrada en la educación para la ciudadanía democrática basada en una cultura universal de los Derechos Humanos (LOE, 2/2006, de 3 de mayo). Su materialización se dispuso en tres asignaturas de carácter obligatorio, una para el ciclo de Educación Primaria, otra para la ESO y otra en Bachillerato. El objetivo principal era el de desarrollar una cultura democrática, donde destacaran aspectos como la participación en la vida pública, rechazo a las situaciones de discriminación, respeto a la diversidad de creencias, costumbres y orientaciones sexuales y la igualdad entre mujeres y hombres (Tiana, 2008).

Esta materia generó el rechazo de numerosos colectivos (Muñoz, 2016), lo que llevó a que, una vez en el gobierno, el Partido Popular aprobara, en 2013, su proyecto de ley, la aún vigente Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), en la cual el tratamiento de los aspectos cívicos y morales se trabajaría de manera transversal, y por medio de una asignatura optativa llamada “Valores sociales y cívicos” en Primaria, y “Valores éticos” en Secundaria (LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre).

De todo ello podemos extraer que la incorporación de la formación cívica en el aula ha seguido un camino diferente a su evolución como disciplina, lo que Quessada y Clément (2007) denominan “retraso en la transposición didáctica”, entendido por este el lapso de tiempo que existe entre la aparición de una nueva teoría científica y su implantación en la enseñanza, y que depende, en este caso, de factores políticos originados por la disparidad ideológica. Ante esta situación, autores como Rodríguez (2007) sostienen que el sistema educativo posee un papel determinante en el fomento de la ciudadanía activa entre los jóvenes. Indispensable resulta por tanto dilucidar un modelo de ciudadano a partir del consenso de todas las fuerzas políticas en aras de crear una educación cívica unidireccional, que no se desdibuje por las pretensiones de determinados grupos y que tenga en la formación del profesorado su fortaleza.

2.3. El papel de la disciplina histórica para formar ciudadanos

La formación cívica y la enseñanza de las Ciencias Sociales han sido disciplinas con una relación muy estrecha y particular. Desde su inicio, la enseñanza de la historia ha estado relacionada con el modelo de ciudadano que se quería crear en base a los valores preponderantes, lo que en muchas ocasiones se ha traducido en crear una ciudadanía súbdita a las necesidades de la patria (Cano y Navarro, 2019). Y es que, la preocupación por la comprensión popular de los tiempos pretéritos tenía como objetivo inculcar valores nacionalistas o patrióticos a sus ciudadanos. Para que realmente se diera una función socializadora la selección del saber histórico escolar generó una historia parcial que escondía, y que esconde, muchos de los y de las protagonistas de la historia (Pagés, 2007).

En la actualidad se pueden observar cambios en la finalidad de la Historia como herramienta educativa y cada vez existen más discursos en donde su vinculación con la educación para la ciudadanía es una realidad. Laville (2003) critica la histórica visión tradicional escolar que hacen muchos países del mundo y defiende que la escuela capacita de competencias que forman al ciudadano democrático pues aporta a los estudiantes los conocimientos, las habilidades y los valores para ser un miembro productivo de la sociedad.

Si bien la formación cívica que se imparte en los centros educativos y la enseñanza de la historia tienen una gran relación, es importante que el sistema educativo esté orientado a afrontar los problemas que el mundo genera, tales como la violencia, el pensamiento único o la interculturalidad (Zaitegui, 2004). Sin embargo, autores como De Alba y García (2008), denuncian que el sistema educativo promueve la cultura de la superficialidad y está claramente enfocado hacia el mundo laboral y la competitividad económica, en vez de enfocarla en torno a problemas sociales, culturales y económicos que permitan favorecer las capacidades de comprensión, interpretación e inferencia de los estudiantes (De Alba y Navarro, 2013, 725).

Esta relación entre historia y formación cívica parte de las finalidades sociales que la disciplina histórica escolar tiene y que Lautier (2003, en Pagés, 2007) clasifica como educativas, éticas y cívicas, poniendo énfasis en la temporalidad, continuidad y relaciones pasado-presente-futuro por su importancia “en la formación de la conciencia histórica de los jóvenes” (p.3).

La tradicional forma de impartir las clases de historia en las aulas que ha imperado en el sistema educativo ha generado una deuda con la formación ciudadana. Aun así, cualquier proceso de cambio en la historia como disciplina escolar parece bastante utópico, pues en la actualidad aún hay cierta obstinación por ofrecer un currículum plagado de contenidos conceptuales y centrado en la memorización “donde para el docente impera la necesidad de cumplir un programa para el que no tienen suficiente tiempo ni estrategias que permitan el desarrollo del pensamiento histórico del alumnado, principal protagonista del aprendizaje pero relegado a un segundo plano” (Navarro, 2014, 49).

2.4. La empatía como competencia generadora de pensamiento histórico

Para que el alumnado pueda comprender las problemáticas sociales de manera global, hay que desarrollar en él un instrumental analítico que aúne la trascendencia de la historia y su dimensión social. Para ello, las competencias históricas se convierten en el vehículo perfecto para desarrollar el pensamiento histórico y superar la tradicional visión en la enseñanza de la historia (Molina y Egea, 2018). Aun así, debemos diferenciar entre las competencias educativas, que no se centran en la transmisión del saber y que sirven como recurso para que los alumnos tengan capacidad de acción, y las competencias históricas, que tratan del uso de conocimiento para resolver tareas concretas. Santisteban (2010) reconoce de esa manera que, al volvernos competentes en historia, podemos cimentar estructuras conceptuales en base a la temporalidad que se irán complejizando cada vez más y cuyo objetivo es el de poder desarrollar en el alumnado el pensamiento histórico.

En esta tendencia, Seixas y Morton (2013) definen los seis conceptos metodológicos que amerita el pensamiento histórico: relevancia histórica, trabajo con fuentes históricas, cambio y continuidad, causas y consecuencias, perspectiva histórica y dimensión ética. En esta investigación la perspectiva histórica es la protagonista ya que se asocia directamente a la empatía histórica. Esta dimensión es prioritaria si se quiere conseguir que el alumnado consiga obtener la perspectiva de la gente del pasado.

La empatía es una de las capacidades dentro de la inteligencia emocional y puede diferenciarse en: empatía cognitiva, que es la que posibilita entender la perspectiva de otras personas; la emocional, que permite el entendimiento; y la preocupación empática, que nos advierte de la necesidad de ayuda por otra persona (San Martín y Ortega, 2019). Su aplicación para la comprensión de la historia se popularizó desde los años 80, y en los últimos años, se ha propuesto el concepto de empatía histórica crítica, esto es, que el alumno pueda determinar problemáticas pasadas como propias mediante la identificación de aspectos similares entre pasado y presente de forma que adopte comportamientos más comprometidos con el presente.

La empatía obliga al historiador a cimentar el conocimiento por medio del acto de repensar, puesto que esta dimensión supera con creces la mera identificación de un sujeto pretérito. Además, se intenta interioricen los fines e interacciones de los personajes históricos y su actuación y razonamiento en base a determinadas situaciones. Es por ello, que la empatía histórica se entiende como una destreza cognitiva que supera la disposición afectiva o emocional (Sáiz, 2013).

Para medir los niveles de empatía adquiridos, Reisman y Wineburg (2012) aplican cuatro niveles de progreso para observar la comprensión histórica del alumnado: un primer nivel donde sólo se juzga a los personajes históricos desde los valores actuales; un segundo nivel donde únicamente se reproduzca información histórica pero sin ninguna valoración; un tercer nivel donde la información histórica está formalmente contextualizada, aunque sólo a nivel descriptivo; y un cuarto nivel donde se valore y se juzgue históricamente la información, relacionada con otros aspectos, donde los alumnos tomen conciencia de su propia subjetividad.

2.5. El uso del debate y su influencia en la argumentación crítica

Una de las herramientas didácticas más importantes para la consecución de objetivos ciudadanos y de empatía es sin duda el debate, el cual no podemos entenderlo únicamente como una mera conversación, sino que es un proceso que considera diversos puntos de vista y tiene como objetivo alcanzar un juicio (Rai, 2011). Además, conecta directamente con la defensa del aprendizaje activo ya que el debate exige que los estudiantes hagan juicios de valor y piensen sobre los mismos.

Esta herramienta combate de manera directa la desafección de muchos alumnos a hablar en clase o generar algún tipo de discusión sobre algún tema en concreto, que suele estar motivada por variables como la timidez, el temor a ser juzgados dentro del grupo, o incluso por no comprometerse de forma activa en el proceso de aprendizaje.

El debate es fundamental en las aulas por que se desarrolla a dos niveles. El nivel racional conecta con las capacidades argumentativas, lo que está relacionado con el desarrollo del pensamiento crítico, en tanto que argumentar es el medio fundamental para defender ideas propias, examinar las ajenas, rebatir y resolver conflictos (Camps y Dolz, 1995; Leitao y Chiaro, 2016). El debate, de esa manera, contribuye tanto a la participación ciudadana como a la construcción de un pensamiento crítico. Al plantearlo como una estrategia didáctica en el aula, se ayuda al desarrollo de la capacidad argumentativa en base a la incorporación de situaciones o disputas controvertidas con el objetivo de dar una solución en base a los valores de justicia, solidaridad o sostenibilidad (Canals, 2012). Además, Delgado (2018) sostiene que la realización del debate supone, para el estudiante, una manera de comprometerse ya que incentiva la sana competencia y la investigación. Añade también que es donde se hacen las refutaciones y contraargumentos en el momento que más se detecta una asimilación activa de la información.

Por su parte, el nivel emocional se caracteriza por generar empatía, ya que tiene una clara influencia en el plano afectivo que se deja notar tanto en la motivación, a la hora de aprender, como en la flexibilidad, relacionada con la transigencia en el pensamiento. La historia, en este contexto, es una asignatura que se presta a hacer este tipo de actividades debido a que aporta valores y modelos de comportamientos beneficiosos para el mundo del que son parte (Jagger, 2012, en Delgado, 2018). Los debates supondrán de esa manera, un lugar donde los estudiantes harán uso de la dialéctica para expresarse y extender su empatía y tolerancia. Este avance en el ámbito emocional supone una mejora doble: por un lado, desarrollan la receptividad y sensibilidad; por otro, desarrollan habilidades sociales y comunicativas (Bonwell y Eison, 1991).

3. Metodología

3.1. Pregunta y objetivos de investigación

El interrogante en torno al cual gira este estudio es evaluar si se pueden formar ciudadanos a través de la enseñanza de la historia. Para dilucidar esta cuestión se han formulado los siguientes objetivos específicos:

1. Averiguar si desde la implementación de una metodología innovadora en el aula se puede desarrollar la empatía como elemento del pensamiento histórico.
2. Determinar la utilidad de los debates académicos como herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo.
3. Identificar el grado de efectividad logrado con la aplicación de una metodología innovadora en la adquisición de valores cívicos.

Los distintos aspectos que se pretenden abarcar en esta investigación se han formulado a partir de las teorías y aportaciones de diversos autores que abogan por una educación comprometida con los valores cívicos (Molina y Salmerón, 2020; San Martín y Ortega, 2019). De esta manera, la investigación que aquí planteamos pretende formar al alumnado en la adquisición de conciencia histórica por medio de la implementación en el aula de una metodología activa basada en el debate, donde la argumentación crítica y el desarrollo de la empatía constituyen las herramientas que vehiculan los procesos de aprendizaje.

3.2. Contexto y muestra

La experiencia innovadora que nos ocupa fue implementada en un instituto de educación secundaria de una población próxima a la ciudad de Murcia, un municipio donde la renta es inferior a la media regional, y esta a su vez, inferior a la media nacional. Al ser un centro público es reflejo de la variedad de nacionalidades que el municipio alberga. Dentro de este, la proyección del alumnado está igualmente repartida entre los alumnos que quieren optar por los ciclos formativos y los que prefieren la formación universitaria.

El aula donde se aplicó la experiencia innovadora fue la concerniente al curso 3.º ESO A, el cual está incluido en un itinerario tecnológico, por lo que desde su entrada a la educación secundaria el alumnado siempre ha dispuesto de tablets en vez de libros de texto.

Este grupo/clase se compone de 6 alumnas y 14 alumnos. Sus características son muy homogéneas ya que proceden de familias de clase media y sólo una alumna presenta necesidades específicas de apoyo educativo (dislexia), aunque hay que señalar que 5 alumnos presentan una falta de motivación notoria.

3.3. Instrumentos de recogida de datos y sus categorías

Esta investigación parte de la aplicación de una metodología cualitativa debido a que estamos analizando un planteamiento científico fenomenológico. Para medir los datos se han propuesto tres herramientas que consideramos fundamentales para poder dar respuesta a nuestros objetivos. En primer lugar, el cuestionario como herramienta que nos sirva para medir el punto de partida del alumnado; en segundo lugar, el método de observación participante, fundamental en el proceso de recogida de datos en el debate; por último, el examen como método donde poder comprobar la evolución del argumento de los estudiantes.

El cuestionario

El desarrollo del cuestionario era una parte fundamental del proceso en tanto a iniciar en la investigación al alumnado y asegurarnos que las clases magistrales en el aula no fueran su única fuente de información sobre los acontecimientos del periodo de conquista y colonización de América. Es por ello, que su realización partía de la premisa de que les sirviera como preparación al debate, a modo de ficha, donde pudieran responder a cuatro cuestiones de extensión tras la recogida de datos en clase y la implementación de una *Flipped classroom* materializada en la puesta a disposición del alumnado de artículos y materiales de interés.

La finalidad de este cuestionario tiene como objetivo dar respuesta al primero de nuestros objetivos de investigación Su elección venía dada por su utilidad a servicio de la validez interna, ya que tratamos de evidenciar la posible efectividad o no de un determinado método de enseñanza. El cuestionario se ha llevado a cabo a través de preguntas factuales y abiertas con la desventaja de que la información recogida es difícil de tratar y la categorización de las respuestas puede deformarse (García, 2003). El cuestionario generado constaba de cuatro preguntas: (i) Me he informado sobre el tema de la conquista y colonización de América y he averiguado que... (ii) Si yo fuera un indígena pensaría e intentaría que... (iii) Si yo fuera un colonizador/a castellano ¿cómo habría tratado a los indígenas? ¿Habría actuado de igual manera que los primeros colonizadores? (iv) Mi opinión personal respecto al tema es...

Tabla 1

Rúbrica de evaluación de la competencia de empatía histórica contextualizada.

| Nivel | Criterios de análisis | Ejemplos |
|-------------|---|---|
| Nivel alto | Contextualización de forma precisa; realización de juicios sobre el pasado en función de los valores del pasado, relacionándolos con el presente. | “La colonización fue un proceso de apropiación y ocupación (...) Ya que era una cultura politeísta pensaría que son dioses (...) aunque el oro me cegaría intentaría preocuparme por sus necesidades vitales básicas” |
| Nivel medio | Contextualización elaborada, emisión de juicios sobre el pasado en función de los | “Se conquistaron los imperios azteca e inca (...) intentaría luchar por mi |

| | | |
|--------------------|---|---|
| | valores del pasado de forma correcta, pero sin comparaciones con el presente. | vida, pero no luchando, ya que son claramente superiores, sino haciéndoles caso aunque ello conlleve mi explotación” |
| Nivel bajo | Contextualización mínima, emisión de juicios valorando el pasado de forma incorrecta. No hay perspectiva histórica sino que abunda el presentismo. Se trata de una empatía histórica presentista. | “El mundo estaba dividido para su exploración (...) Habría tratado a los indígenas como personas que son (...) Intentaría captar personas que piensen como yo para reivindicarnos pacíficamente”. |
| Nivel insuficiente | Contextualización mínima. No hay emisión de juicios ni valores. Predomina la mera descripción. | “A Colón le ocurrieron muchas anécdotas en el barco (...) Les dejaría la religión que no la considero muy importante” |

Fuente: Molina y Salmerón (2020, p.138).

El método de observación participante

El método de observación participante es un método de recogida de datos cualitativos que ha crecido exponencialmente en los últimos años. Además, este método necesita de la participación del observador en los hechos observados. Es por ello que se han desarrollado diferentes instrumentos para que el observador pueda recolectar la información. En nuestro caso, hemos elegido las notas de aula que nos han servido para ver similitudes y discrepancias entre los contextos de aprendizaje en el grupo sobre un tema determinado (Rekalde, Vizcarra y Macazaga, 2014).

Nuestro escenario de investigación es el aula, donde aplicaremos el método de observación participante para poder estudiar el desarrollo del debate. Este método presenta tres principios básicos: la capacidad de argumentación crítica, su capacidad de síntesis y análisis, y el uso de la reflexión como parte fundamental de la argumentación en el debate. Para ello, hemos desarrollado un sistema de rúbrica que nos facilita el tratamiento de los datos recogidos.

Tabla 2

Rúbrica de evaluación del pensamiento crítico.

| Nivel | Criterios de análisis |
|--------------------|--|
| Nivel alto | Argumentación precisa justificando su postura. Buena capacidad de síntesis y análisis. Son capaces de pensar por ellos mismos a través de un proceso reflexivo. |
| Nivel medio | Argumentación poco elaborada con una justificación básica. Capacidad de análisis. Reflexionan pero no aportan una perspectiva nueva. |
| Nivel bajo | Argumentación mínima a través de una justificación incorrecta. Poca capacidad de análisis. No piensan por ellos mismos, sólo reproducen información. No hacen uso del proceso crítico reflexivo. |
| Nivel insuficiente | No hay argumentación. Sin capacidad de análisis. No piensan por ellos mismos, sólo reproducen información. No utilizan la reflexión en su discurso. |

El examen

El examen sigue siendo un potente medio evaluador dado que su utilización busca que el alumnado pueda demostrar que tiene los conocimientos sobre algo o que sabe hacer algo de manera autónoma. Aunque las pruebas objetivas suelen estar enfocadas a dar una respuesta muy precisa sobre los hechos que pregunta (Perrenoud, 2008), en nuestro caso, y con la idea de poder desarrollar con esta pregunta de examen competencias de un nivel más elevado, la pregunta está dividida en dos apartados: uno relacionado con la comprensión de hechos; otra relacionado con la aplicación de juicios de valor, donde podrán juzgar con ojos del presente los hechos del pasado en aras de ver el desarrollo de sus niveles de concienciación democráticos.

El examen planteado estaba compuesto por tres preguntas cortas, una de tipo test, una de definiciones y una de desarrollo, siendo ésta última la que está relacionada con esta experiencia innovadora y cuyo enunciado decía: “Explica el funcionamiento de la encomienda. Emite un juicio de valores que exprese tu posición respecto al tema”

Su inclusión en este trabajo de investigación es fundamental para poder observar el progreso total de la metodología innovadora en el aula. Este método presenta dos principios básicos: la argumentación sobre el proceso histórico y la argumentación cívica.

Tabla 3

Rúbrica de evaluación del conocimiento histórico y de los niveles de concienciación ciudadana

| Nivel | Criterios de análisis | Ejemplos |
|--------------------|---|--|
| Nivel alto | Argumenta correctamente los procesos históricos y añade una correcta argumentación cívica o de juicio de valores. | “Deberían haber sido más flexibles y haberse portado mejor con ellos (...) Actitud supremacista (...) Me parece muy injusta la situación de los indígenas” |
| Nivel medio | Argumenta correctamente los procesos históricos y añade una pequeña argumentación cívica o de juicio de valores. | “Me parece una forma de esclavitud horrible (...) Explotaron a los indígenas en condiciones muy duras (...) Fue una humillación para los indígenas” |
| Nivel bajo | Argumenta los procesos históricos básicos y añade una argumentación cívica o de juicio de valores mínima. | “Me parece muy mal lo que hicieron (...) Pienso que los trataron fatal” |
| Nivel insuficiente | Ni argumenta los procesos históricos, ni añade argumentos a nivel cívico. | “Estoy en contra de las encomiendas (...) Fue muy necesario y útil” |

3.4. Descripción de la intervención didáctica

La experiencia innovadora en la que se enmarca esta investigación se llevó a cabo en el marco de la impartición de la Unidad Didáctica “La época de los grandes descubrimientos geográficos”, perteneciente al Bloque 2 “Historia: la Edad Moderna (hasta el siglo XVII). Los descubrimientos geográficos: España y Portugal, conquista y colonización”, del currículo de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de

la Región de Murcia. Esta UD ocupó un periodo lectivo de dos semanas, en el que se diseñó un plan de sesiones para poder ofrecer un aprendizaje a tres niveles que suponía un cambio sustancial con respecto a la manera habitual de desarrollo de las clases de historia, en tanto que con anterioridad no se había hecho uso ni de la clase invertida ni del debate, y en muy pocas ocasiones el alumnado había trabajado con fuentes primarias. Esto suponía que la metodología utilizada en esta UD resultaba absolutamente innovadora.

El primer nivel, asociado a la herramienta del cuestionario, tenía varias finalidades. En primer lugar, trabajar con los estudiantes la metodología de las *Flipped Classroom* (Barao y Palau, 2016) proporcionándoles distintas fuentes, tanto primarias como secundarias, para que a través de su lectura y puesta en común en el aula interiorizaran ciertos conceptos de la colonización de América. Entre esas lecturas se seleccionó el acta de expulsión de los judíos por parte de los Reyes Católicos, la carta de Cristóbal Colón a los Reyes Católicos, y varios documentos sobre culturas precolombinas, así como dos recorridos virtuales¹ para que comprendieran el contexto histórico de la época del descubrimiento. En segundo lugar, iniciar un proceso de investigación autónoma, pues podían añadir a ese material inicial cualquier otro que proporcionara más información sobre el proceso de descubrimiento y conquista, aunque siempre bajo la dirección del docente. Por último, a través del cuestionario se pretendía que plasmasen los conocimientos adquiridos para analizar cuáles han sido los niveles de empatía histórica contextualizada adquiridos.

El segundo nivel, asociado al debate, presentaba los objetivos formales que puede tener cualquier debate, relacionado con el respeto, la tolerancia, la empatía o la argumentación. Es una manera de poner al

¹Visita virtual a Machu Picchu: <https://www.machupicchu360.com/> Y visita virtual a Chichen Itza: <https://www.ngenespanol.com/lugares/recorre-chichen-itza-de-manera-virtual/>.

alumnado en situaciones donde su argumento es analizado, compartido o incluso rebatido y poder observar su capacidad de reflexión. Para este debate se crearon dos equipos conformados de manera aleatoria: uno de los equipos debía buscar argumentos, por medio de la información recabada en la fase previa, a favor de la colonización, mientras que el otro equipo tenía que argumentar, también basándose en datos apoyados por fuentes, en contra de la misma. Una vez finalizado el debate, en el cual el docente actuó de moderador (Rai, 2011), se llevó a cabo una puesta en común sobre los valores éticos y morales que deben estar presentes en el ideario ciudadano (Canals, 2012), intentando con ello que, como señala Delgado (2018), el debate suponga un aumento del compromiso del alumnado acerca de su función cívica.

El tercer nivel, asociado al examen, tenía como finalidad averiguar si las secuencias anteriores habían sido bien trabajadas y con ello sus niveles de empatía eran plasmados en un juicio de valor que tenían que hacer sobre una pregunta en concreto. Teniendo en cuenta que, con anterioridad a esta experiencia innovadora el trabajo con fuentes primarias había sido muy reducido, y el uso de metodologías innovadoras como el aula invertida y el debate prácticamente nulas, esta prueba final nos permitió comprobar el tercero de los objetivos planteados, y con él valorar la efectividad de estas metodologías y la eficiencia de la historia como elemento para el tratamiento y la enseñanza de contenidos propios de la educación para la ciudadanía (Delgado, 2018).

4. Resultados y discusión

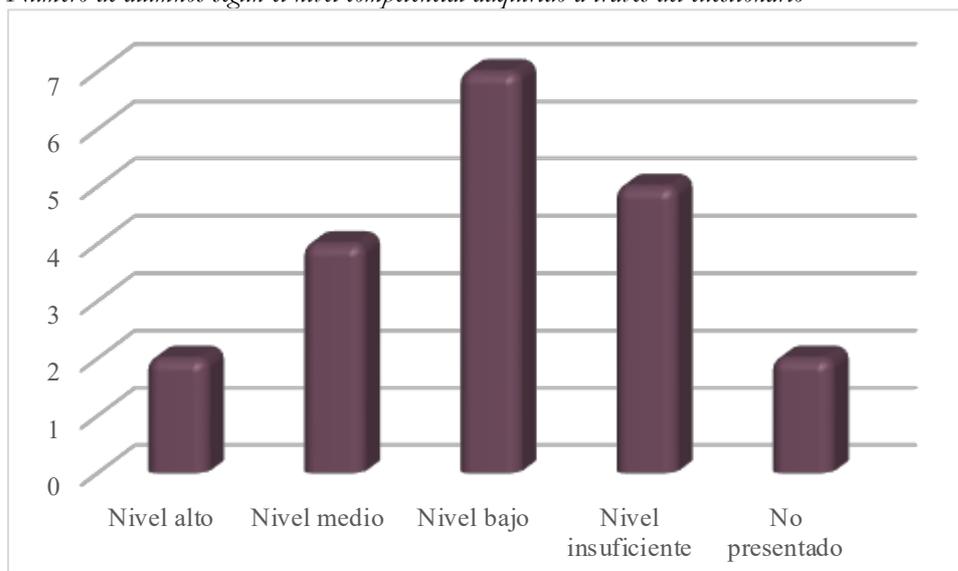
Los datos obtenidos se han organizado en función de los objetivos de investigación y representado por medio de diagramas de barras. Mediante frecuencias absolutas de aparición, se registra el nivel competencial adquirido (alto, medio, bajo o insuficiente) por los estudiantes según el instrumento utilizado y la finalidad del mismo.

4.1. Objetivo 1: desarrollo de la empatía como elemento del pensamiento histórico

El análisis de los resultados obtenidos en el cuestionario planteado para dar respuesta al objetivo 1 arroja un total de $n=18$ resultados válidos para determinar el desarrollo de la empatía según el sistema de rúbricas desarrollado por Molina y Salmerón (2020).

Figura 1

Número de alumnos según el nivel competencial adquirido a través del cuestionario



La Figura 1 presenta una distribución desigual: de los dieciocho componentes de la muestra, la mayor parte mostraron un nivel muy bajo de desarrollo de empatía histórica (cinco con nivel insuficiente y siete con nivel bajo). Tan solo seis de los dieciocho alumnos que respondieron presentaron un nivel medio (cuatro alumnos) o alto (dos estudiantes) de desarrollo de empatía histórica. Evidentemente, se trata de unos datos

muy poco positivos en términos generales, aunque no muy alejados de los resultados obtenidos en otras investigaciones similares, como la de Sáiz (2013).

Es posible que estos resultados poco satisfactorios se deban a la novedad de la metodología docente aplicada. Aunque ya se había utilizado anteriormente la *Flipped Classroom*, en este caso la respuesta a las preguntas del cuestionario dependía totalmente de la comprensión e interpretación de los textos ofrecidos (autoaprendizaje, Taylor, 2012), cuando en casos previos la labor del estudiante se reducía a una mera lectura de algún epígrafe del libro de texto que luego el profesor explicaría en clase. Ante esta situación, la idea de que a través de esa metodología innovadora se demuestra un mayor nivel de adquisición competencial, como han evidenciado Barao y Palau (2016) en sus estudios, no se pudo contrastar.

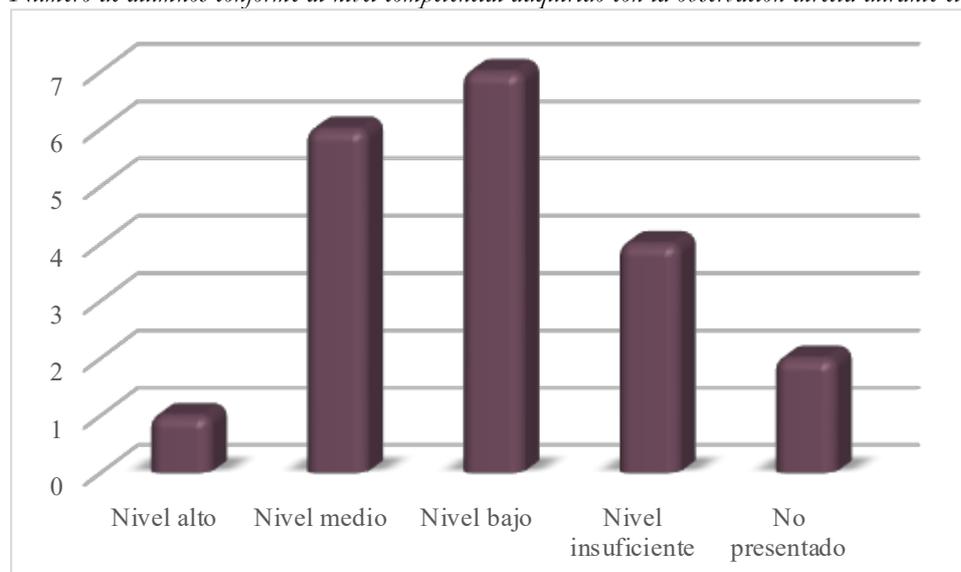
Si bien los resultados no son completamente satisfactorios, otros estudios similares confirman la dificultad que subyace detrás de trabajar este tipo de contenido. Los resultados de Sáiz (2013), en su estudio contextualizado en la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO, reflejan que el 35% de los estudiantes logró un nivel medio/alto en cuanto a la adquisición de competencias relacionadas con la empatía histórica, del que hay que añadir que su preparación se dio en dos fases con 3 años de separación entre ambas y con tres docentes con experiencia dilatada para su ejecución. Por su parte, Molina y Egea (2018) consiguieron que el 59% de los estudiantes de 4º ESO lograsen esas competencias en su unidad didáctica innovadora que diseñaron a partir del modelo CIPP. Del mismo modo, Molina y Salmerón (2020) en su estudio centrado en la Guerra Civil española y el franquismo obtuvieron, solamente cuantificando los estudiantes que llegaron al nivel alto, un 36% del total, si bien es cierto que se trataba de alumnado de 2º curso de bachillerato, del cual se espera un pensamiento histórico bastante aceptable. Estos dos últimos estudios presentados, aunque no especifican la duración de su proyecto, sí que indican que se realizó una preparación de la actividad de manera muy exhaustiva, basada en su experiencia como docentes y su trabajo colaborativo. Todo ello indica que, a todas luces, los resultados obtenidos en esta investigación son deudores del tiempo del que se ha dispuesto para su diseño y ejecución.

4.2. Objetivo 2: desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo

Los resultados obtenidos mediante el método de observación participante han arrojado un total de n=18 resultados válidos a partir de los cuales se ha medido el nivel desarrollado por el alumnado en relación a su capacidad de argumentación y pensamiento crítico una vez iniciada la metodología innovadora en el aula (Figura 2).

Figura 2

Número de alumnos conforme al nivel competencial adquirido con la observación directa durante el debate



En la Figura 2 los datos muestran unos resultados similares a los obtenidos con la herramienta del cuestionario, aunque mínimamente mejorados: la mayor parte de la muestra sigue realizando una mera reproducción de datos sin justificación crítica (nivel bajo de desarrollo de pensamiento crítico-reflexivo, presentado por siete alumnos); o directamente, sin justificación válida o errónea (cuatro alumnos presentan

un nivel insuficiente de desarrollo). Pero en cuanto al nivel medio, seis alumnos muestran tener una capacidad de argumentación y justificación notables, si bien es cierto que solo una alumna se halla el nivel alto de argumentación. Estos resultados no son sino el claro ejemplo de que se debe implementar aún más el debate en el aula, no solo porque los estudiantes lo suelen aceptar de buen grado, sino porque es una herramienta fundamental que trabaja tanto el campo de la sensibilización como el de las habilidades de comunicación (Sánchez, 2007). El sistema educativo no contribuye a que el alumnado desarrolle por completo las competencias cívicas mínimas, y en este caso, les resulta complicado desarrollar el pensamiento reflexivo (Mackay, Franco y Villacís, 2018), puesto que para muchos era la primera vez que se enfrentaban a un debate, y la soltura y fluidez argumentativa, en ocasiones, dejaba mucho que desear. Aun así, la alumna que padece dislexia fue la única en conseguir un nivel alto competencia en esta prueba/objetivo, pues estas enfermedades influyen negativamente en la expresión escrita, pero no así en la oral, donde sus dotes suelen ser muy significativas.

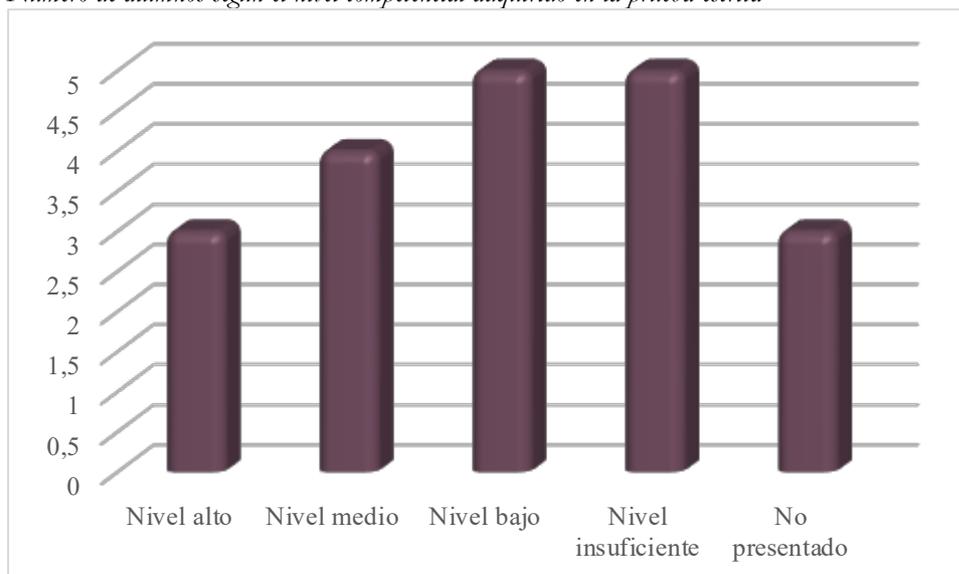
Los resultados obtenidos imbrican directamente con los realizados en otros estudios de este tipo, pues compartimos con Castillejo (2016) logros en el alumnado como el respeto hacia lo compañeros, que se ilusionen por trabajar con este tipo de metodología y que aprendan conocimiento de manera satisfactoria.

4.3 Objetivo 3: adquisición de valores cívicos

Los resultados alcanzados en la prueba escrita han arrojado como válidos un total de $n=17$ muestras susceptibles de ser analizadas, lo que pretende dar respuesta al objetivo 3 del trabajo correspondiente con el nivel de contenidos históricos y grado de adquisición de valores ciudadanos.

Figura 3

Número de alumnos según el nivel competencial adquirido en la prueba escrita



En relación al objetivo 3, de adquisición de valores cívicos, los resultados obtenidos mediante la pregunta de examen sobre esa cuestión, vuelven a mostrar una situación mejorable. Es cierto que siete alumnos (algo más de un tercio del total) han conseguido demostrar un nivel competencial medio/alto. Pero la mayor parte del alumnado vuelve a presentar resultados muy bajos de adquisición de competencias cívicas.

En todo caso, cabe la posibilidad de que el problema de los bajos resultados obtenidos en el examen esté en relación con el propio instrumento de recogida de datos. Acostumbrados a un tipo de evaluación en la que se ha priorizado la memorización, los resultados negativos obtenidos no se presentan tanto por la falta de interiorización de valores cívicos como por la priorización de preguntas de contenido tradicionales en detrimento de las cuestiones que requieren más de comprensión que de memorización (Ayorá, 1993; Miralles, Molina y Monteagudo, 2017).

5. Conclusiones

Analizar si la historia que se enseña en el sistema educativo español contribuye a formar ciudadanos nos ha permitido realizar un primer acercamiento, de tipo exploratorio, con el fin de identificar si la metodología aplicada resulta eficiente para la formación cívica del alumnado. Mediante el uso de diferentes herramientas de recogida de datos se ha podido constatar que la historia, enseñada y fundamentada desde el desarrollo de la empatía histórica y del pensamiento crítico-reflexivo, es una disciplina que no solo forma en conocimiento, sino que a través de éste vehiculiza toda una labor cívica. De esta manera, la historia sirve de apoyo a las asignaturas relacionadas directamente con la formación ciudadana que tanto han sufrido históricamente con las sucesivas reformas educativas en nuestro país. Aun así, educar al alumnado en su rol como ciudadano no puede ser una tarea que únicamente recaiga en una asignatura en concreto, sino que debe ser una obligación para todo el sistema educativo para formar, de manera conjunta, a los jóvenes y desarrollar en ellos competencias, actitudes y conocimientos que los eleven a un nivel democrático activo.

Dado los resultados, el límite de tiempo del que se ha dispuesto para poder llevar a cabo esta metodología innovadora en el aula ha sido un condicionante que nos ha impedido poder profundizar más en cada objetivo en concreto, y con ello, obtener mejores resultados estadísticos. Reconocemos, a su vez, que quizás el examen no ha sido el mejor instrumento de recogida de datos (véase discusión de los resultados) y este ha limitado el ascenso estadístico que esperábamos al plantear una metodología a tres niveles complementarios. Si bien estos aspectos han sido limitantes, el desarrollo del trabajo ha permitido demostrar que superando la tradicional praxis escolar los estudiantes: (i) se sienten más motivados y predispuestos a realizar más actividades de este tipo; (ii) exponen sus argumentos y respetan el de los demás; (iii) fomentan el trabajo cooperativo; (iv) sienten su propia evolución en los conocimientos adquiridos. Además, como ya han demostrado otros autores como Barao y Palau (2016); Castillejo (2016); García (2003), o Rekalde et alii (2014), el uso de una metodología activa con el alumnado es parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje y ayuda a mejorar exponencialmente sus competencias. Condición fundamental para ello sería cambiar el modelo tradicional basado en las calificaciones que acreditan los conocimientos pero que no tienen en cuenta el marco cívico democrático que la educación, como referente en lo social, aporta.

A raíz de este estudio se abre un abanico de posibilidades debido a que la imitación de tiempo ha dejado muchos aspectos sin explorar y que su investigación seguiría contribuyendo a patentar este tipo de metodologías en el aula: (i) realizar una comparativa aplicando esta misma metodología a diferentes cursos para cotejar los datos y observar los distintos niveles competenciales según el curso; (ii) trabajar, a través de una metodología similar, aspectos relacionados con la desigualdad social en proyectos educativos concernientes a todo el centro escolar; (iii) iniciar un proyecto ABP que aborde esta temática y sea una manera de formar al alumnado competencialmente y al profesorado para trabajar dichos contenidos, a través de la puesta en común de diferentes técnicas educativas. Hemos de conseguir que la formación cívica en el aula sea el pegamento que una los conocimientos con los valores democráticos inherentes en una sociedad como esta. Cimentar, de esa manera, unos sólidos pilares que soporten el peso que supone la globalización y crear ciudadanos competencialmente válidos que mejoren la realidad presente.

Referencias

- Arnot, M. (Ed.). (2009). *Coeducando para una ciudadanía en igualdad*. Morata.
- Audigier, F. (1999). *L'èducation à la citoyenneté, Synthèse et mise en débat*. INRP.
- Ayorá, A. (1993). Ansiedad en situaciones de evaluación o examen, en estudiantes secundarios de la ciudad de Loja (Ecuador). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 25(3), 425-431. <https://bit.ly/3pnmZGW>
- Barao, L., & Palau, R.F. (2016). Análisis de la implementación de flipped classroom en las asignaturas instrumentales de 4º Educación Secundaria Obligatoria. *EDUTEC*, 55. 10.21556/edutec.2016.55.733
- Bisquerra, R. (2008). *Formación ciudadana y convivencia*. Cisspraxis.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Graó
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Reports. The George Washington University.
- Calvo, J. (2012). Conciencia cívica de la población adolescente en Andalucía. *Perfiles Educativos*, 34(137), 79-98. <https://bit.ly/3dh8Xko>
- Canals, E. (2012). El debate como estrategia didáctica para educar en la participación ciudadana. En N. De Alba, A. Santisteban, y F. Garcia (eds.) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. (Vol.1). Sevilla: AUPDCS.

- Cano, J. y Navarro, E. (2019). La Historia como formadora de ciudadanía: concepciones de estudiantes de Bachillerato de un centro de Sevilla. *Investigación en la Escuela*, 99, 60-74. 10.12795/IE.2019.i99.05
- Castillejo, J.D. (2016). El debate en el aula: Una metodología para la mejora de la comunicación oral. *Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado*, 13. <https://bit.ly/3og6lJX>
- De Alba-Fernández, N. y García-Pérez, F. F. (2008). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? *Scripta Nova*, 12(270), 1-14. <https://bit.ly/3IdXT6c>
- De Alba-Fernández, N. y Navarro-Medina, E. (2013). La educación ciudadana de los jóvenes en España. Un ejemplo de investigación cualitativa. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro* (pp. 719-726). Barcelona: UAB. <https://bit.ly/3rweBHU>
- Delgado, L. (2018). El debate académico como instrumento educativo en la enseñanza secundaria. *Publicaciones*, 48(2), 113-125. 10.30827/publicaciones.v48i2.8336
- Evans, M. (2006). Educating for citizenship: What teachers say and what teachers do. *Canadian Journal of Education*, 29(2), 410-435. 10.2307/20054170
- García, S., & Lukes, S. (1999). *Ciudadanía, justicia social, identidad y participación*. Siglo XXI.
- García, T. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación (Documento de trabajo). Recuperado de <https://bit.ly/3po3I8a>
- González, G. A. y Santisteban, A. (2016). La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: entre la tradición y la transformación. *Educación y Educadores*, 19(1), 89-102. <https://bit.ly/31n562G>
- Laville, C. (2003). Histoire et éducation civique. Constat d'échec, propos de remédiation. En M.C. Baquès, A. Bruter y N. Tutiaux (Eds.), *Pistes didactiques et chemins d'historiens* (pp. 225-240). Paris: L'Harmattan.
- Leitao, S. y de Chiaro, S. (2016). El debate crítico: Un recurso de construcción de conocimiento en el aula. *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 73, 26-33. <https://bit.ly/3G5Vbvx>
- Mackay, R., Franco, D., y Villacis, P. (2018). El pensamiento crítico aplicado a la investigación. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 336-342. <https://bit.ly/3derwFX>
- Megías, E. (coord.) (2005). *Jóvenes y política. El compromiso con lo colectivo*. Instituto de la Juventud. <https://bit.ly/32MIrNT>
- Miralles, P., Molina, S. y Monteagudo, J. (2017). Cuándo y cómo se evalúa en Geografía e Historia: fases e instrumentos de evaluación del profesorado de ESO. Análisis de entrevistas y grupo de discusión en la Región de Murcia. *REIFOP*, 20(1), 187-199. 10.6018/reifop/20.1.252821
- Molina, S. y Egea, J. (2018). Evaluar la adquisición de las competencias históricas en Secundaria: un estudio de caso centrado en la empatía histórica. *ENSAYOS. Revista De La Facultad De Educación De Albacete*, 33(1), 1-22. 10.18239/ensayos.v33i1.1737
- Molina, S. y Salmerón, A. (2020). La empatía como elemento para la adquisición del pensamiento histórico en alumnos de bachillerato: Un estudio de caso centrado en la Guerra Civil española y el franquismo. *Panta Rei*, 129-153. 10.6018/pantarei.444761
- Muñoz, A. (2016). ¿Qué ha sido de Educación para la Ciudadanía con el Partido Popular? *Foro de Educación*, 14(20), 105-128. <https://bit.ly/3rzSnoB>
- Navarro, E. (2015). El desarrollo de las competencias ciudadanas a través de la enseñanza de la historia de España. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 14, 49-59. 10.1344/eccss2015.14.5
- Navarro, E., De Alba, N. y Martínez, N. (2011). *Histoire l'Espagne et la formation des citoyens. Approche méthodologique d'une recherche en cours. Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté*. INRP.
- Pagès, J. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En R. M. Ávila, R. López y E. Fernández (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 205-215). Bilbao: AUPDCS. <https://bit.ly/3EgpCR6>
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2008). La Educación para la Ciudadanía hoy. En J. Pagès y A. Santisteban. (Coord.), *Educación para la ciudadanía. Guías para Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Wolters Kluwer. https://www.academia.edu/33752984/La_Educaci%C3%B3n_para_la_Ciudadan%C3%ADa_hoy_1
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Colihue. <https://bit.ly/3Ej8J8m>
- Quessada, M.P., & Clément, P. (2007). An epistemological approach to French syllabi on Human Origins during the 19th and 20th centuries. *Science and Education*, 16(9-10), 991-1006. 10.1007/s11191-006-9051-9
- Rai, A. (2011). Benefits of in-class debates as an instructional strategy. *Economic Affairs*, 56(2), 139-145.
- Reisman, A., & Wineburg, S. (2012). Text complexity in the history classroom: Teaching to and beyond the common core. *Social Studies Review*, 51, 24-29.

- Rekalde, I., Vizcarra, M. y Macazaga, A. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XXI*, 17(1), 199-220. 10.5944/educxx1.17.1.10711
- Rodríguez-Lestegás, F. (2007). Educación para la ciudadanía: el gato ya tiene su cascabel. *Contextos Educativos*, 10, 81-90. 10.18172/con.580
- Rodríguez, R. (2012). El debate como estrategia de innovación docente. Experiencias en filosofía del derecho y teoría de la cultura. *Revista de Innovación Docente: UPO Innova*, 1, 493-503. <https://bit.ly/3oddGtY>
- Sáez, I. y Mayora, D. (2017). La formación ciudadana en la educación secundaria obligatoria en Cataluña. Análisis del concepto de ciudadanía en el currículum. *Revista Internacional de Sociología de la Educación*, 6(1), 111-131. 10.1344/ECCSS2015.14.5
- Sáiz, J. (2013). Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO. *Clío*, 39. <https://bit.ly/3IgmQO8>
- San Martín, A. y Ortega, D. (2019). Empatía, empatía histórica y empatía prehistórica: una aproximación conceptual desde la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 38, 3-16. 10.7203/dces.38.15648
- Sánchez, G. (2007). *El debate académico en el aula como herramienta didáctica en el aula*. Universidad Europea de Madrid.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 14, 34-56. <https://bit.ly/2ZMlaL3>
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto.
- Taylor, L., McGrath, S., & Clarkeburn, H. (2012). Supporting student self-study: The educational design of podcasts in a collaborative learning context. *Active Learning in Higher Education*, 13(1), 77-90. 10.1177/1469787411429186
- Tiana, A. (2008). Educación para la Ciudadanía: una nueva propuesta para la formación cívica de los jóvenes. En J. Marrero y J. Argos (Coords.), *Educación, convivencia y ciudadanía en la cultura global* (pp. 177- 195). Wolters Kluwer.
- Zaitegi, N. (2004). Educar para la ciudadanía en el siglo XXI. En el 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas (pp. 703-711). Sevilla: Universidad de Sevilla.