

La educación para la ciudadanía a través de la enseñanza de la historia: estrategias de mejora para el centro, el docente y el currículum

Nicolás De-Alba-Fernández • Universidad de Sevilla. ndealba@us.es
Elisa Navarro-Medina • Universidad de Sevilla. enavarro5@us.es

Education for citizenship through the teaching of history: improvement strategies for the center, teacher and curriculum

La investigación en educación para la ciudadanía es, durante las últimas décadas, uno de los campos de investigación más prolíferos en contextos internacionales. Su vinculación con materias específicas, como el caso de la Historia de España, requiere no sólo el análisis de la situación actual, sino también las propuestas de mejora para que forme ciudadanos críticos y participativos en las sociedades actuales. Este artículo recoge algunas estrategias de mejora para el centro educativo, el currículum escolar y el docente encaminadas a promover una enseñanza de la Historia educadora de ciudadanos globales.

Parole chiave: Educación para la ciudadanía, enseñanza de la historia, organización escolar, currículum escolar, formación docente.

Research in education for citizenship has been one of the most prolific research fields in international contexts during the last decades. Its link with specific subjects, such as the case of the History of Spain, requires not only the analysis of the current situation, but also the proposals for improvement to form critical and participative citizens in today's societies. This article presents some improvement strategies for the educational center, the school curriculum and the teacher aimed at promoting a teaching of the educative history of global citizens.

Keywords: Education for citizenship, history teaching, school organization, school curriculum, teacher training.

89

Strategie e metodologie didattiche nell'insegnamento delle discipline

La educación para la ciudadanía a través de la enseñanza de la historia: estrategias de mejora para el centro, el docente y el currículum

1. La vinculación de la educación ciudadana y la disciplina histórica

A través de la historia el concepto de ciudadanía ha ido adquiriendo diversas formas y características, pero no será hasta el siglo XVIII cuando cambie la concepción de política y, por tanto, de ciudadanía. Las revoluciones que se suceden en diferentes lugares del mundo, sobre todo la americana y la francesa, ofrecen no sólo deberes a los ciudadanos, sino también una serie de derechos. En la actualidad, la educación ciudadana de los jóvenes es una tarea que se ha incluido en todos los sistemas educativos europeos, bien sea desde materias propias y específicas, bien sea incluida en otras áreas afines, tales como la Historia.

Jares (2005, p. 89) define el concepto de ciudadanía como “una práctica histórica y socialmente construida, fundamentada en los principios de dignidad, igualdad y libertad, así como en los de justicia, participación, solidaridad, respeto, no violencia, derechos y obligaciones”. Sin embargo, los últimos cambios sociales, las modificaciones de los estilos de vida, las nuevas formas de relacionarse -tanto presencial como virtual- han provocado que las concepciones tanto teóricas, como prácticas de la ciudadanía hayan sufrido importantes variaciones. Para la Red Eurydice (2005, p. 10) “la noción de «ciudadanía responsable» lleva a cuestiones relativas a la sensibilización y al conocimiento de los derechos y deberes. Asimismo, está estrechamente relacionada con los valores cívicos, como la democracia y los derechos humanos, la igualdad, la participación, el asociacionismo, la cohesión social, la solidaridad, la tolerancia a la diversidad y la justicia social”.

La educación cobra así una especial relevancia en el desarrollo ciudadano de la juventud y es que, tal y como afirma Cellier, la ciudadanía “no viene dada, se construye. Se adquiere a través de la educación familiar y escolar” (2003, p. 51, citado en Pagès y Santisteban, 2008, p. 4), tratándose de formar personas ciudadanas a partir de la educación. Igualmente, para Audigier (2002, p. 1) la ciudadanía “no es un producto de la naturaleza, requiere una educación y una buena Educación Cívica es la que forma ciudadanos”.

En este panorama, la enseñanza de la Historia, como una de sus finalidades básicas, debe enseñar a nuestro alumnado a comportarse como ciudadanos conscientes de sus derechos y deberes, capaces y competentes para llevar a cabo una acción ciudadana enmarcada en el ejercicio pleno de los valores democráticos. Tal y como reflejan Reimers y Villegas (2006), se trata de educar para el ejercicio pleno de la ciudadanía, desde una opción comprometida y crítica, posibilitando la profundización social de la democracia, capacitando a los ciudadanos con las habilidades y conocimientos necesarios para una participación activa.

2. El diseño metodológico de la investigación

Tal y como hemos señalado, la enseñanza de la Historia y el desarrollo de las competencias ciudadanas caminan, o por lo menos deben hacerlo, de la mano.



La finalidad del trabajo realizado estriba en conocer cuál es la formación histórica y ciudadana adquirida por los estudiantes que terminan sus estudios de Bachillerato y, en su gran mayoría, continúan estudios universitarios. Para dar respuesta a este problema de investigación, planteamos una metodología cualitativa “no experimental descriptiva e histórica” (Salkind, 2009), de corte transversal. La estrategia de selección de la muestra utilizada ha sido un muestreo por cúmulos, donde seleccionamos, durante el curso académico 2010/2011, diez grupos de individuos para cinco provincias del estado español (Almería, Alicante, Murcia, Sevilla y Tarragona) y un muestreo por cuotas con una representación de ramas de conocimiento (Artes y humanidades, Ciencias, Ciencias de la salud, Ciencias Sociales e Ingenierías).

Tomando en consideración la naturaleza del problema de investigación, consideramos que la estrategia más adecuada de recogida de información era una entrevista semiestructurada (Navarro-Medina, Martínez, 2012). Las temáticas de los supuestos hacen hincapié en diversas temáticas actuales (el derecho al voto, la monarquía como sistema de gobierno, la crisis económica y la guerra civil). Para dar respuesta a estas cuestiones se le exigía al alumnado la utilización de argumentos históricos que permitiesen fundamentar sus respuestas.

El análisis de la información registrada con las entrevistas se ha realizado a partir de un sistema de categorías, con cinco variables divididas en tres niveles que actúan como hipótesis de progresión del conocimiento (Navarro-Medina, De-Alba-Fernández, 2011). Las cincuenta entrevistas realizadas a los estudiantes se han categorizado interpretando sus respuestas desde elaboraciones simples a otras con un mayor nivel de complejidad (García Díaz, 1995). La codificación y el tratamiento informático de las unidades de información extraídas se han realizado a partir de uso del programa de análisis cualitativo *Atlas.ti*, versión 4.2.



3. Resultados de investigación

Los resultados de la investigación en este ámbito de estudio (Navarro-Medina y De-Alba-Fernández, 2011) han puesto de manifiesto que pese a que el alumnado domina cierto contenido histórico y posee algunas concepciones ciudadanas, sus niveles de desarrollo, en relación con lo planteado por el currículo de esta materia y por la sociedad en general, no son los esperados.

En general, los estudiantes entrevistados manejan pocos datos históricos, presentados de forma aislada y donde las relaciones que se establecen entre ellos son muy simples, generalmente de causa-efecto, que poco tienen que ver con la multiplicidad de causas y consecuencias que tienen los fenómenos históricos sociales y culturales actuales. Además, esos pocos datos históricos que manejan no son aplicados para resolver determinadas problemáticas sociales actuales, bien sea por desconocimiento de éstas, porque estas problemáticas sociales no se vinculan con su realidad o por la escasa capacidad para extrapolar el contenido aportado a nivel disciplinar por la Historia de España a los acontecimientos actuales. La principal consecuencia de ello es que manejan concepciones ciudadanas superficiales y ambiguas, que se alejan de los planteamientos teóricos y fundamentales que debe tener la educación ciudadana de mejora de la sociedad, basada en valores de igualdad, solidaridad o tolerancia.

4. Algunas estrategias de mejora para la enseñanza de la Historia de España

Ante estos resultados, consideramos oportuno reseñar algunas estrategias de mejora para la enseñanza de la Historia de España si ciertamente queremos que ésta cumpla con la función escolar y social que se le atribuye de formadora de ciudadanos conscientes de su pasado, implicados en su presente y con perspectiva de futuro. Planteamos así cambios que deben darse fundamentalmente en tres aspectos:

- *Aspectos organizativos* donde el centro docente sea concebido como un “microcosmos social abierto” (Martínez Rodríguez, 2005, p. 15) que permite el diálogo entre los agentes que lo componen -docentes, alumnado y padres-, así como instituciones sociales y comunidad, encaminando sus procesos de acción educativa a generar actitudes de participación de los estudiantes.
- *Aspectos curriculares* que conciben el currículo y sus elementos entorno a una construcción dinámica, adaptada a los cambios sociales del momento y a las características que demandan tanto los docentes como su alumnado. Plantearse unos objetivos, contenidos, metodología y evaluación de la enseñanza de la Historia de España más vinculada al trabajo a partir de problemas socialmente relevantes.
- *Aspectos relativos a los docentes y su formación*, a las redes que deben de establecerse entre ellos y a su concepción como facilitadores del aprendizaje de sus estudiantes.



Así, y en referencia a los *aspectos organizativos*, es comúnmente admitido que cualquier cambio curricular no surtirá efecto alguno si no conlleva una modificación en la concepción del espacio educativo -centro y aula- en el que debe insertarse y de los tiempos en los que éste se organiza. Para ello, y con la finalidad de promover una enseñanza de la Historia de España que apueste y fomente la educación ciudadana, son precisas algunas reflexiones en torno a un cambio en la estructura escolar que fomente “la participación de la comunidad educativa en la actividad escolar, como un valor básico en la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos” (Martínez Rodríguez, 2005, p. 11). Hemos de partir de la idea que la construcción de la ciudadanía precisa la implicación directa de toda la comunidad educativa, concibiéndose las escuelas desde una estructura más democrática. Para ello, habría que reformular su funcionamiento, desarrollando la participación y los principios democráticos en los docentes, los padres y los estudiantes, haciéndoles partícipes en la toma de decisiones, sobre todo a éstos últimos. La modificación de las estructuras escolares tal y como se conciben hoy en día, debería llevar a fomentar la participación de los estudiantes en el gobierno escolar. Si de verdad pretendemos que la escuela se convierta en una institución que enseñe la democracia, que enseñe a los jóvenes a participar y los eduque como ciudadanos plenos, debemos hacerlo desde una escuela igualmente democrática. Señalamos, por tanto, al igual que hace Martínez Rodríguez (2005) la necesidad de que toda la institución -desde el proyecto escolar de centro hasta la organización de las materias- recoja estos principios, donde los estudiantes vivan en una experiencia escolar que los apoya, educa y les respeta como ciudadanos con derechos. En esta dirección, la organización curricular de las materias debería permitir “el acceso de todos a los conocimientos básicos y comprometerlos en la identificación y valoración del trabajo propio y colectivo” (Martínez Rodríguez, 2005, p. 48). Asimismo, y

en el sentido que plantea Bolívar (2007b, p. 354), educar a la ciudadanía debe ser una tarea que afecte a todo el entramado social que rodea a los centros escolares y para ello será necesario “corresponsabilizar a toda la comunidad, teniendo los centros educativos que establecer pactos, redes y alianzas con familias, ayuntamientos e instituciones sociales de la comunidad en la que se insertan”.

Por otro lado, apostamos por una transformación de la escuela que debe concretarse, a su vez, en unos determinados *aspectos curriculares* que potencien los aprendizajes democráticos. Y para ello partimos de la necesidad de organizar el currículo a través de problemas sociales relevantes, donde el conocimiento metadisciplinar -propuesta de trabajo del Proyecto IRES¹- cumpla un papel destacado como eje estructurador de la diversidad de contenidos que integran el conocimiento escolar y cuya función sea relevante en la selección y organización de dicho contenido. Este enfoque metadisciplinar nos permitiría la integración y globalización de la Disciplina Histórica, de las características de su enseñanza-aprendizaje, con una perspectiva desde la que desarrollar las competencias y habilidades ciudadanas de los jóvenes, dejando de lado la consideración de la Historia como una relación de hechos disciplinares, apenas inconexos con la realidad actual de la que se forma parte. La utilización de este marco de referencia ofrece, por tanto, una perspectiva global a los estudiantes para acercarse al mundo. Así, los contenidos metadisciplinares serán útiles (García Díaz y García Pérez, 2001) pues ofrecerán un marco general en el que incluir la aportación de la Historia como disciplina, como un medio más para el conocimiento de la realidad, tomándose como tal y no como un fin en sí mismo. El conocimiento metadisciplinar permitirá conjugar las aportaciones que la Historia -y, a su vez, otras disciplinas sociales: Geografía, Antropología, Economía, etc.- dan para la comprensión de unos determinados conceptos, de una determinada realidad, pues no podemos obviar que la comprensión de la realidad social está marcada por muchos factores.

Esta organización de los contenidos escolares debería servir a los docentes como instrumento de selección conceptual y aportar a los estudiantes un modelo teórico capaz de ser generalizado a otros contextos, a los problemas ciudadanos de la vida cotidiana, pues con ellos podrían dominar un sistema de ideas coherente, organizado y potente para la comprensión y participación en la realidad (García Pérez, 2002).

Del mismo modo, el desarrollo y aprendizaje de estos contenidos metadisciplinares debería hacerse de forma gradual, pues no se puede pretender que el alumno comience dando razonamientos argumentados a un determinado problema social si antes no ha habido una construcción gradual y progresiva del conocimiento, pasando por estadios iniciales de aproximación conceptual hasta llegar a una metareflexión del conocimiento elaborado por ellos mismos².

En este sentido, consideramos que para conseguir una educación histórica formadora de ciudadanos es preciso una selección y organización del contenido centrada en los problemas actuales y relevantes que vive la sociedad, desde el punto de vista presente, pero entendido como fruto del pasado y un proyecto del



1 Véase en Porlán, 1993; García Díaz, 1995 y 1998; García Pérez, 2000.

2 Esto es lo que desde el Grupo Investigación en la Escuela llaman “hipótesis de progresión” (García Díaz, 1998) y que en nuestro caso particular sirve como marco de análisis e interpretación de los resultados hallados en las entrevistas.

futuro. El estudio de la realidad actual cobra sentido a partir del conocimiento de la evolución de las sociedades predecesoras, de la necesaria búsqueda de relaciones entre el presente que vivimos y el pasado que tuvimos. Entendemos que es preciso que el alumnado comprenda la utilidad de la Historia para interpretar las situaciones de su presente y para ello los problemas sociales juegan un papel determinante como configuradores del currículo y su posterior desarrollo en el aula. Esta organización curricular en torno a problemas relevantes del presente requiere, tal y como señala Pagès (2007), hacer hincapié en la enseñanza del siglo XX, en el sentido de considerar el mundo actual, la sociedad en la que nos movemos, como fruto de lo ocurrido durante el pasado siglo y no tanto en el pasado más remoto. Con ello no se quiere decir que se dejen de trabajar estos contenidos, sino que se debe pensar y seleccionar bien qué contenidos enseñar, pues debemos de tener en cuenta la formación dada a los jóvenes para su desarrollo ciudadano.

Para poder alcanzar estos principios básicos de la enseñanza de la Historia en general y de la Historia de España en particular, diversos autores (De Alba, 2007; Pagès, 2007; Sobejano y Torres, 2010; Zemelman et al., 1998) señalan la necesidad de realizar algunos cambios en las estrategias metodológicas de enseñanza, que deben de estar basadas en ofrecer al alumnado experiencias reales de participación que les permitan construir una identidad ciudadana democrática fundamentada en una comprensión crítica del pasado común. En este sentido, Sobejano y Torres (2010) determinan el trabajo histórico a través de problemas en tres pasos:

Un primer paso en el que se le presenta al alumno un problema histórico que sea de su interés y que se relacione con su día a día. En la medida en que el alumnado se identifique con el problema se fomentaría su implicación en la búsqueda de una explicación razonada.

Un segundo paso consistente en generar en el alumnado un sentimiento de contradicción en sus planteamientos, de forma que deban identificarse con una situación que discrepe de su punto de vista. Se trata de que dos opciones opuestas le generen un conflicto que le haga buscar explicaciones, que le haga investigar.

El tercer paso insta a guiar al alumnado a través de interrogaciones para la búsqueda de soluciones.

Sería preciso también potenciar estudios comparativos, con el planteamiento de una misma situación trabajada desde distintos contextos, lo cual facilitaría el aprendizaje de los procesos sociales. Se trataría de la comprensión del cambio y la continuidad como mecanismos de construcción temporal. Junto a estos estudios comparativos, habríamos de ser capaces de promover el estudio de casos y procurar evitar aquellos enfoques marcadamente generales. Pensamos que el trabajo de casos o ejemplos significativos puede acercar al alumnado a la comprensión de conceptos tan abstractos como el de temporalidad o el de causalidad histórica.

Todas estas propuestas están respaldadas, como se ha dicho, por una amplia tradición tanto a nivel nacional como internacional. Así en el ámbito internacional, por ejemplo, las aportaciones realizadas por Zemelman et al. (1998) para la mejora de las prácticas en Ciencias Sociales, nos parecen perfectamente aplicables a la enseñanza de la Historia y en perfecta sintonía con todo lo que venimos defendiendo. Estos autores proponen la necesidad que los estudiantes tienen de investigar temas en profundidad, pues entienden que el desarrollo de ideas en los alumnos no es posible si se basa en el aprendizaje de muchos contenidos pero todos superficiales. Se trataría, por tanto, de elegir algunas temáticas



representativas que los estudiantes puedan utilizar fuera de su vida escolar. En este sentido es necesario señalar que la participación de los estudiantes en la elección de estos temas permitiría hacerles responsables, aumentando su compromiso. A fin de cuentas, la enseñanza de la Historia de España debe fomentar la participación activa de los alumnos más allá de las fronteras de la escuela, generando un sentimiento de compromiso con la comunidad.

La exploración de estas problemáticas debe de realizarse a través de preguntas abiertas que les permitan reflexionar sobre determinadas cuestiones, mediante las discusiones generadas en el aula por el docente. Se trata de fomentar la participación activa en el aprendizaje con tareas como la lectura de textos históricos, la escritura de las reflexiones sobre los problemas estudiados, la observación de planteamientos desde diversas fuentes, la discusión y el debate constructivo de los planteamientos que generan actitudes de respeto por otros y la capacidad de reflexión y argumentación propia.

Por lo demás, todo este entramado didáctico debe de concebir una evaluación que deje de lado su perspectiva sancionadora, con preminencia de las calificaciones por encima de los aprendizajes, dando paso a una evaluación formativa a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, que permita una mejora y reajuste de los procesos de enseñanza y aprendizaje en función de las necesidades de los alumnos. Una evaluación final de los contenidos que el estudiante maneja no refleja la realidad compleja que se propone con la enseñanza de la Historia de España, tal y como hemos podido comprobar con los resultados de esta investigación. Creemos necesario establecer pautas evaluativas que nos permitan conocer cómo se desarrollan y cómo piensan los estudiantes a través de diálogos reflexivos, exposiciones de temas, debates, etc., que vayan más allá de la medición numérica de la cantidad de conceptos que recuerdan e indaguen en cómo los relacionan, qué utilidad les confieren o qué capacidad les aportan en su reflexión de la realidad.

Estas estrategias de mejora que hemos señalado no podrán ser llevadas a la práctica sin un *docente comprometido* con ellas, donde el trabajo colaborativo entre las distintas redes de profesionales -tal y como se conciben en el escenario de la escuela como organización del aprendizaje (Luisoni, Istance y Huttmacher, 2004)- resulta fundamental. De este modo, “los centros tienen que tender a convertirse en comunidades de docentes que aprenden juntos, hablando y observándose, planificando y coordinando la enseñanza, tomando en cuenta lo que dice el alumnado y lo que aprende o no, sometiendo a escrutinio público lo que se hace, por qué se hace así y qué logros se consiguen o no (Escudero, 2007, p. 26)”.

Así, el papel del docente debe ser el de facilitador del aprendizaje de sus estudiantes (García Pérez, 2002), generando las condiciones adecuadas para que ese aprendizaje se produzca e intentando que el currículo oficial no se convierta en un “recinto acotado que delimita el territorio del conocimiento en el que nos recomienda movernos” (García Pérez, 2007, p. 27). Pero a su vez, ofreciéndole otras experiencias útiles para su formación, más vinculadas a un aprendizaje experiencial, a las vivencias de su día a día.

Para el caso concreto de los docentes de Historia de España es necesario que entiendan esta materia como educadora de ciudadanos, donde “precisamos de un profesorado que, además de su capacitación para enseñar los contenidos, sea capaz de promover enfoques más activos, basados en la participación en el aula y centro, más ampliamente en la vida social” (Bolívar, 2007b, p. 363). Consideramos que todo planteamiento que pretenda la formación ciudadana del alumnado debe de basarse, entre otras cosas, en las tres condiciones que Martínez

Martín y Hoyos y Vázquez (2006, p. 20) recogen “[...] la primera que la actividad del profesorado esté centrada en generar condiciones óptimas para el aprendizaje del alumno, la segunda que el alumno no sólo aprenda saberes sino que aprenda a movilizar estos saberes para abordar con eficacia situaciones reales en su vida escolar y la tercera, en función de su momento evolutivo y de su contexto de vida, que aprenda saberes y sepa movilizarlos para abordar con eficacia situaciones reales de su vida personal y como miembro de una comunidad en función de criterios derivados de la conjunción de los valores antes citados, libertad, justicia, felicidad, tolerancia, respeto y dignidad”.

Dicho todo esto, y para sintetizar, podemos decir que consideramos que la estrecha relación entre la enseñanza de la Historia y la formación ciudadana debe recogerse dentro de los planteamientos curriculares con propuestas que permitan al alumnado no sólo aprender Historia, sino vivirla y participar activamente de su creación y que deben de basarse en el conocimiento del presente, el trabajo en torno a problemas relevantes y el desarrollo de una consciencia histórica. Todo ello deberá de reflejarse en el currículo, pero no sólo en sus finalidades y objetivos como hasta ahora, sino traspasar al centro, las aulas, los contenidos, las metodologías, la evaluación y los docentes. Un resumen de todas estas ideas lo podemos ver en la figura 1.

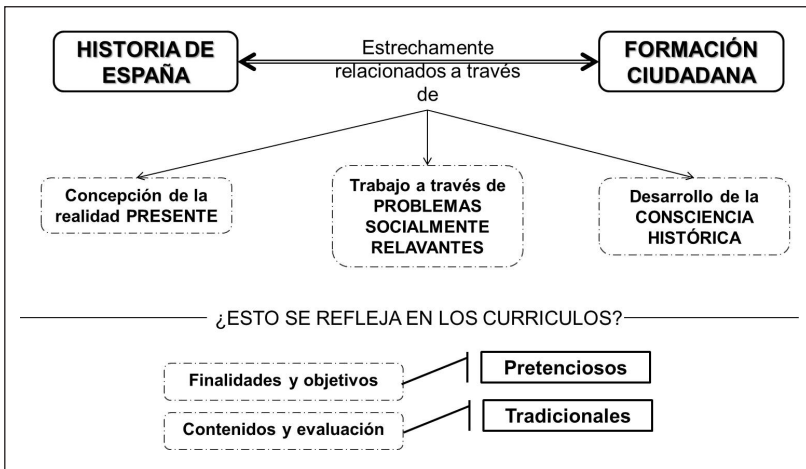


Figura 1. Algunas estrategias de mejora para la enseñanza de la Historia

En definitiva, una Historia de España trabajada a través de las estrategias de mejora aquí planteadas nos debería llevar a una Historia que según Pagès (2009) aporte conciencia ciudadana a los jóvenes, que les permita vivir y participar de este mundo globalizado y donde el currículo sea reflejo fiel de la realidad social en la que viven, preparándolos para apreciar la diversidad de opiniones, culturas y sentando las bases de una ciudadanía informada y comprometida (Sobejano, Torres, 2010).

Referencias bibliográficas

- Audigier F. (2002). L'éducation civique dans l'école française. *Online journal for Social Sciences and their Didactics*, 2-2002. <http://www.jsse.org/2002/2002-2/france-audigier.htm>
- Bolívar A. (2007b). Escuela y formación para la ciudadanía. *Bordón*, 59 (2-3), pp. 353-373.
- De Alba N. (2007). ¿Qué Ciudadanía? ¿Qué Educación para la Ciudadanía? En R. M. Ávila, R. López Atxurra, E. Fernández de Larrea (Coord.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de la Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 345-352). Bilbao: AUPDCS/Universidad del País Vasco.
- Escudero Muñoz J. M. (2007). La formación del profesorado, esa asignatura siempre pendiente. *Andalucía educativa*, 63, pp. 24-26.
- Eurydice. (2005). *La Educación para la Ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Madrid: Consejo de Europa/MEC.
- García Díaz J. E. (1995). La transición desde un pensamiento simple hacia un pensamiento complejo en la construcción del conocimiento escolar. *Investigación en la Escuela*, 27, pp. 7-20.
- García Díaz J. E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada.
- García Díaz J. E., García Pérez, F. F. (2001). El conocimiento metadisciplinar y las didácticas específicas. *Congreso nacional de didácticas específicas: Las Didácticas de las Áreas curriculares en el siglo XXI* (vol. I, pp. 409-421). Granada, España: Grupo Editorial Universitario.
- García Pérez F. F. (2000). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela. *Scripta Nova*, 64. Consultado el 20 de mayo de 2011 desde <http://www.ub.es/geocrit/sn-64.htm>
- García Pérez F. F. (2002). *Proyecto docente para la obtención de una plaza de profesor titular de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Proyecto docente no publicado, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.
- García Pérez F. F. (2007). El profesorado y el conocimiento: una relación compleja. *Andalucía educativa*, 63, pp. 27-29.
- Jares X. (2005). Reflexiones y propuestas. *Cuadernos de pedagogía*, 350, pp. 88-93.
- Luisoni P., Istance D., Hutmacher W. (2004). La escuela de mañana: ¿qué será de nuestras escuelas? *Perspectivas*, XXXIV (2), pp. 31-48.
- Martínez Rodríguez J. B. (2005). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- Martínez M., Hoyos G. (Coord.) (2006). *La formación en valores en sociedades democráticas*. Barcelona: Octaedro.
- Navarro-Medina E. y De-Alba-Fernández N. (2011). El aprendizaje de la historia de España para la educación ciudadana. *Investigación en*, 75, pp. 21-34.
- Navarro-Medina E., Martínez Valcárcel N. (2012). ¿Cómo conocer la formación ciudadana de los estudiantes? Las concepciones de los alumnos y la entrevista semiestructurada como estrategia de investigación. En De Alba Fernández N., García Pérez F.F., Santisteban Fernández A. (eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, Vol. I, pp. 411-420. Sevilla: Díada y Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Pagès J. (2007). La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España. *Didáctica geográfica*, 9, pp. 205-214.
- Pagès J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, pp. 69-91.
- Pagès J., Santisteban A. (2008). La Educación para la Ciudadanía hoy. En J. Pagès, A. Santisteban (Coord.) (2007), *Educación para la ciudadanía. Guías para Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Wolters Kluwer. (Puede consultarse en <http://www.guiasensenanzasmedias.es/temaESO.asp?tema=4&materia=ciuda&dir=&nodo=2>)
- Porlán R. (1993). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Díada.



- Reimers F., Villegas-Reimers, E. (2006). Sobre la calidad de la educación y su sentido democrático. *Revista PRELAC*, 2, pp. 90-107.
- Salkind N. (2009). *Exploring Research*. New Jersey: Pearson Education.
- Sobejano M. J., Torres P. A. (2010). *Enseñanza de la historia en secundaria. Historia para el presente y la educación ciudadana*. Madrid: Tecnos.
- Zemelman S., Daniels H., Hyde A. (1998). *Best Practice: New Standards for Teaching and Learning in America's Schools*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.

