

La enseñanza de la historia y el desarrollo de competencias sociales y cívicas / The teaching of the history and the development of social and civic competences

F.º Javier Trigueros Cano / Jesús Molina Saorín / José M. ^a
Álvarez Martínez Iglesias

Universidad de Murcia (javiertc@um.es; jesusmol@um.es; josemaria.alvarez@um.es)

Resumen

El objetivo de este trabajo es profundizar en la importancia que tiene la enseñanza de la historia en la adquisición de las competencias clave. Concretamente, mediante una revisión bibliográfica, se trata de analizar los distintos elementos que facilitan dicha adquisición. Así pues, estudiaremos su importancia en las diferentes etapas educativas, incidiendo en las posibilidades que tiene el alumnado para adquirir un aprendizaje significativo en relación al conocimiento histórico. En este sentido, se ofrecen diversas propuestas didácticas acerca del uso de una metodología innovadora en el aula, así como la utilización de los recursos apropiados, y el papel que desempeña el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia.

Palabras Clave: Competencias clave, enseñanza de la historia, pensamiento histórico, patrimonio cultural, formación del profesorado.

Abstract

The objective of this paper is to deepen the importance of teaching history in the acquisition of key competences. Specifically, through a literature review, it is about analyzing the different elements that facilitate this acquisition. Thus, we will study its importance in the different stages of education, focusing on the possibilities that students have to acquire meaningful learning in relation to historical knowledge. In this sense, various didactic proposals are offered about the use of an innovative methodology in the classroom, as well as the use of appropriate resources, and the role played by the teacher in the teaching-learning process of history.

Key words: Key competences, teaching of history, historical thought, cultural heritage, teacher training.

1. Introducción

A través de este trabajo, se somete a análisis toda una serie de consideraciones realizadas en torno al área de Ciencias Sociales. Nuestro objetivo es presentarlas de forma atractiva, objeto de que el lector pueda acceder a la información con total facilidad. El eje vertebrador está articulado desde la importancia que tiene la enseñanza de la Historia en la adquisición de las competencias clave, y –en concreto– alrededor del papel relevante que tiene el uso de una metodología adecuada, desde la base que a través de ella se fomenta el pensamiento crítico-creativo como impulsor del pensamiento histórico, tan importante para el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado y para la formación de ciudadanos activos en una sociedad en constante evolución.

Este es –precisamente– el punto en común de todas las miradas que vamos a abordar. Así pues, estudiaremos su importancia en las diferentes etapas educativas (educación secundaria y estudios universitarios); profundizaremos en la importancia de las *representaciones sociales* que tiene el alumnado para adquirir un aprendizaje significativo en relación al conocimiento histórico; y –por último– veremos algunos ejemplos de la enseñanza de las Ciencias Sociales en países como Chile y Brasil, y cómo sus planes educativos (que no siempre han contribuido al pensamiento crítico ni creativo, sino más bien lo contrario), han

influido en el conocimiento histórico de la sociedad de dichas latitudes.

2. Hacia el pensamiento histórico

Tomando como punto de partida que nuestro nexo de unión será la importancia del pensamiento creativo para con el pensamiento histórico, y de cómo el área de Historia contribuye al desarrollo de las competencias clave, cabe afirmar que el pensamiento creativo se convierte en un instrumento útil para el pensamiento histórico. Como apuntan Gómez y Miralles (2017), en los centros educativos existe la preocupación de que el pensamiento de los alumnos sea de calidad, pareciendo que –tradicionalmente– siempre se ha dado una mayor importancia al pensamiento crítico (relacionado con lo productivo, racional, lógico, etc.). Lo que estos autores tratan de poner en valor es que no solamente es necesario e importante el pensamiento crítico, sino que el equilibrio entre el pensamiento crítico y el creativo resulta ideal, ya que no son contrarios, sino complementarios. Además, establecen que el pensamiento creativo será muy importante para la enseñanza de la historia. Algunos de los autores que se alinean con estos preceptos (Santisteban, González y Pagès, 2010), han definido en cuatro tipologías el pensamiento histórico. Precisamente en una de estas tipologías se encuentra la imaginación (creatividad) histórica tan necesaria para contextualizar y formar el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico. Uno de los pioneros en incluir el pensamiento crítico y

creativo en los contenidos curriculares a través del método del aprendizaje basado en el pensamiento (en el que se aboga por el aprendizaje del pensamiento creativo) fue Swartz, Costa, Beyer, Reagan y Kalli (2008).

Este autor, a través de una metodología cuantitativa y un diseño de tipo descriptivo, pone de manifiesto la necesidad de conocer las percepciones de los maestros sobre las relaciones planteadas y –además–, valorar y analizar la contribución que realiza el pensamiento creativo al pensamiento histórico. En último lugar se nos presenta una propuesta de indicadores, estableciendo cinco dimensiones de cada uno de ellos: conocimiento de las competencias de pensamiento histórico relacionadas con el pensamiento creativo; conocimiento de las competencias y habilidades de pensamiento creativo que más pueden influir en el desarrollo del pensamiento histórico; conocimiento de los métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación; conocimiento de las competencias básicas y clave para el aprendizaje permanente relacionadas con el pensamiento histórico (y pensamiento creativo); y –en último lugar–, conocimiento sobre las necesidades de formación de los docentes en estas áreas.

En definitiva, a través de su propuesta pretende poner en valor la contribución del pensamiento creativo a la formación del pensamiento histórico. A su vez, puede apreciarse la vinculación del pensamiento histórico y pensamiento creativo con las competencias

esenciales del currículo, en la medida en que se produce un trasvase del pensamiento histórico hacia la educación democrática y ciudadana, pudiendo decir –entonces– que el pensamiento histórico está al servicio de la ciudadanía. Para tal fin, sería necesario orientar nuevas propuestas de competencias de pensamiento histórico y creativo capaces de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Historia, así como incluir nuevos análisis sobre enfoques metodológicos de destrezas y habilidades específicas de pensamiento histórico, propiciando así una enseñanza realmente significativa.

3. Hacia la educación cívica y la inclusión social

Dentro de los muchos trabajos realizados sobre nuevas metodologías y enfoques para trabajar las destrezas y habilidades específicas del pensamiento histórico, cabe destacar una propuesta de trabajo de la Universidad de Huelva (López y Trabajo, 2017) que apuesta por el equilibrio del pensamiento crítico y creativo para alcanzar el pensamiento histórico y, por tanto, para contribuir a las competencias clave. En este caso, el foco de atención se centra en las variadas y ricas posibilidades que ofrece la educación formal al auxiliarse de la educación no formal, previo análisis docente; y de cómo esto –a su vez– favorece la inclusión social. Desde esta propuesta sencilla (pero no por ello menos importante), se apuesta por aprovechar al máximo cualquier espacio para elaborar proyectos orientados hacia la

educación cívica y la integración social: el patrimonio, la integración social y la multiculturalidad se constituyen así como objeto central de estudio. Esta propuesta plantea un análisis de los materiales educativos del contexto de educación no formal, junto con un análisis del currículum establecido para la enseñanza obligatoria (bajo el formato LOMCE), llegando a definir los vínculos de conexión entre ambas. Desde esa base, nos acerca a una adecuada definición de educación patrimonial, en virtud de la cual (Cuenca, 2014) queda recogida dentro de los ámbitos formal y no formal, concibiéndose como hilo conductor para la alfabetización y la socialización mediante el diseño de propuestas didácticas que incorporen (entre sus perspectivas) la integración social. En palabras de Prats (1998, 63), el patrimonio cultural es entendido como *todo aquello que socialmente se considera digno de conservación, independiente de su interés utilitario*. Este autor deja clara la importancia que tiene el patrimonio cultural para la formación del alumnado, en pro de una formación de ciudadanos responsables, críticos y conocedores de la historia. Desde esta perspectiva, es posible trabajar hacia la adquisición de competencias sociales y cívicas mediante la educación patrimonial, utilizada esta como herramienta pedagógica indispensable para la formación de ciudadanos que muestren una conciencia crítica y reflexiva respecto a las creencias e identidades sociales. Se fomenta –de esta manera– el desarrollo de los criterios de tolerancia y

respeto hacia formas de vida diferentes, la empatía cultural, solidaridad, autonomía intelectual y la valoración de la interculturalidad como símbolo de riqueza social (Cuenca, Estepa y Marín, 2011). Igualmente, se hace referencia a los materiales educativos elaborados en el contexto de la educación no formal, con la apreciación de que estos deben corresponderse con las directrices marcadas por el currículo escolar. Desde esa base, la figura del profesor se convierte en un elemento esencial para actuar de forma activa en la elaboración de ítems, al tiempo que trabajar en el desarrollo de las actividades que se han ido estableciendo. Precisamente a él el encargo de establecer un vínculo entre la enseñanza formal y no formal. Como decíamos anteriormente, el currículo formal puede y debe (pues así será mucho más rico) apoyarse en otros recursos, implicando un ejercicio de responsabilidad compartida. Además, se plantea la necesidad de trabajar desde una perspectiva integrada desde la cual la inclusión social y la atención a la diversidad (desde la perspectiva de la educación patrimonial), se constituyen el núcleo central de observación para dicho análisis. Respecto a la metodología que se plantea, se centra en el análisis documental de materiales educativos (realizados por una entidad que ofrece actividades para ser llevadas a cabo tanto en la educación formal, como la no formal). Entre las premisas a seguir, consideran la necesidad de que se trate de propuestas interesantes para los alumnos y relevantes para su formación,

debiendo estar en coordinación con el currículum oficial (en este caso, para la educación secundaria obligatoria). En definitiva, el objetivo que se propone es alcanzar una visión global sobre cómo se presenta una propuesta educativa que tiene como núcleo la educación patrimonial encaminada hacia la integración social y cultural. El objetivo final es establecer los vínculos de conexión entre ambos escenarios, de forma que podamos obtener una visión integral desde las dos vías (formal y no formal).

4. Las representaciones sociales y las competencias clave

Continuando con el aporte que conceden las ciencias sociales a la adquisición de las competencias clave, nos encontramos ahora con la importancia de considerar las *representaciones sociales del pasado*. Este será el punto de partida para la enseñanza y aprendizaje de la Historia. Desde la Universidad Complutense de Madrid (Rivière, 2000), se defiende la importancia de estas representaciones sociales para que pueda darse un aprendizaje significativo, al tiempo que realmente se puedan alcanzar las competencias críticas y cívicas. Bajo este planteamiento, se realiza un análisis centrado en el concepto de representaciones sociales, tomando como referencias básicas la teoría de las representaciones sociales (de Serge Moscovici y sus discípulos). Además, se consideran algunos aspectos de las representaciones sociales generadas en torno a la Guerra de la

Independencia, de la mano de alumnos que finalizan la enseñanza secundaria obligatoria, analizando y orientando (a partir de todo ello), el proceso de enseñanza-aprendizaje enfocado a desarrollar competencias críticas y cívicas en los estudiantes. Desde esa línea, se ataca uno de los principales retos a los que se tiene que enfrentar la enseñanza de la Historia, y que se refiere –precisamente– a las representaciones del pasado profundamente arraigadas en los alumnos, y que –por ello– resultan muy difíciles de modificar. En el análisis de las *representaciones sociales* se toma como referencia la teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. Este planteó aquella teoría en su obra famosa: *El psicoanálisis, su imagen y su público* (1961). Con su propuesta afirma que el tipo de conocimiento al que se refieren las representaciones sociales puede ser comparado con otros tipos de conocimiento (como el saber científico), de los cuales se diferencia claramente. En base a ello, queda clara la necesidad de que el docente (que es quien debe realizar la transposición del saber científico), tome conciencia del papel esencial que juegan las representaciones sociales en los procesos de comprensión y asimilación del conocimiento científico. Además, debe tener en cuenta que los procesos sociales (construidos por el alumno), en algunas casos pueden facilitar los procesos de comprensión y asimilación, pero en otras ocasiones pueden llegar –incluso– a obstaculizarlos. En el proceso de construcción de las representaciones sociales, Moscovici

destaca un doble movimiento. Primero un proceso de extracción de sentido (de significación), y posteriormente de manejo de *átomos de conocimiento*, que son disociados de su contexto lógico con el deseo de dar un sentido a la sociedad y al universo al que pertenecemos (en palabras de Moscovici, el primer proceso sería un proceso de *objetivación*). En cuanto a las consideraciones en torno a las representaciones sociales de la “Guerra de la Independencia” española en alumnos que han finalizado la enseñanza secundaria obligatoria, cabe reseñar que justifican su elección por ser un acontecimiento de gran memoria simbólica. Una de las conclusiones que se recoge en la literatura, es la defensa de la necesidad de incorporar el estudio de las representaciones del pasado en las clases de historia. No hacerlo provoca contradicciones en los estudiantes, que pueden enfrentarse a vías de resolución salpicadas por serias dificultades, a veces ignorando (o rechazando) cualquier otro acercamiento a los problemas históricos que colisionen con la representación asumida de forma mayoritaria; en ese sentido, “adquirir conocimiento no implica sustituir unas representaciones u objetos de conocimiento por otros, sino multiplicar las perspectivas o actitudes epistémicas con respecto a esos objetos” (Pozo, 2001:263). El objetivo que se pone sobre la mesa, no es otro que el de valorar y tener en cuenta las representaciones sociales del alumnado, intentando transformar las explicaciones históricas lineales de los jóvenes

en otras de carácter dinámico y relacional más complejo. Todo esto vendrá a facilitar el ejercicio crítico, coadyuvando en la formación ciudadana de cada alumno.

5. La necesidad de una metodología innovadora

Resulta notoria la aportación que –desde las ciencias sociales– se concede a las diferentes competencias. Hasta ahora, todas las líneas de pensamiento que hemos ido presentando en base a diferentes autores, reflejan la importancia de revisar la metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales. Y es que solo desde la combinación del desarrollo del pensamiento crítico junto con el pensamiento creativo, parece posible el pensamiento histórico, siendo este último el encargado de formar ciudadanos preparados, ciudadanos críticos, conocedores de nuestra historia, de nuestro patrimonio, de nuestra sociedad; en definitiva, ciudadanos preparados para vivir en sociedad. Queremos presentar –ahora– una mirada que permita poner de relieve la importancia que tiene este cambio metodológico desde todas las etapas educativas. Una metodología que ayude a desarrollar ese pensamiento creativo que será el instrumento del pensamiento histórico. En esta ocasión, es el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid el que diseña una propuesta cuyo contenido refleja el uso de materiales no convencionales para provocar el pensamiento creativo. Su autor

(Domínguez, 2015), propone una actividad que parte de una asignatura (Fundamentos de las Ciencias Sociales) destinada al alumnado título de Grado en Educación Infantil. Dicha actividad intenta facilitar la adquisición de varias competencias relacionadas con la disciplina de ciencias sociales; el eje vertebrador de dicha actividad consiste en desarrollar la idea de un viaje en el tiempo (en concreto a la Prehistoria), y abarca diferentes disciplinas como la historia, la antropología, la economía, la geografía, la historia del arte, la ciencia o la política. Para conseguir todo esto, se establecieron una serie de competencias relacionadas con las ciencias sociales: comprender la multicausalidad de los hechos sociales, evaluar los acontecimientos sociales dentro de un contexto globalizador, buscar y analizar diferentes tipos de fuentes utilizadas en ciencias sociales, aproximarse a los acontecimientos desde la empatía histórica, situar los hechos del pasado en el tiempo y relacionarlos con su contexto histórico, así como establecer relaciones entre el medio natural y el medio cultural. Si bien aquellas fueron las competencias que se trabajaron durante todo el cuatrimestre, en la etapa de la Prehistoria se presentó a los alumnos una actividad individual, que consistió en la elaboración de un diario sobre un viaje en el tiempo. En general, la idea de un viaje en el tiempo siempre es atrayente para cualquier alumno. Con esta idea se pretende que el alumnado equipare sus valores con los de cualquier viajero. En el fondo, lo que se busca

es que el alumnado desarrolle su creatividad, concebida como un elemento fundamental para cualquier educador, y mucho más en la etapa de educación infantil. La metodología que plantea es globalizadora, interdisciplinar y por competencias. Además, en la actividad seleccionada, el estudiante es el protagonista de su aprendizaje, debiendo (el alumno) anotar en su diario aquello que observa, de manera figurada, lo que supone un gran esfuerzo de empatía y buena preparación previa. Sobre este ejemplo, cabe diferenciar muy bien entre los conceptos de viajero y turista, debiendo –los alumnos– posicionarse como viajeros. Es el viajero el que se adentra en lo desconocido, incluso sin rumbo fijo; se detiene, contempla con mucho tiempo o avanza rápidamente. En esta actividad, también se considera la integración del género femenino en el viaje, debiendo hacer visibles a las mujeres en el seno del relato. Al parecer, los resultados de esta actividad han sido tremendamente positivos; a los estudiantes se les pedía una estructura básica que debían seguir, si bien más de la mitad alcanzaron la calificación de notable o sobresaliente. Este trabajo refleja –claramente– la potencialidad de provocar el desarrollo creativo junto con el crítico, para ayudar así al pensamiento histórico. Los alumnos tuvieron que poner en práctica su capacidad creativa para recrear un espacio-tiempo diferente al de ellos, desarrollando la capacidad de empatía, el respeto y la admiración hacia otras épocas de la historia.

Sin duda, la metodología empleada se presenta siempre como elemento clave para que la enseñanza de la historia favorezca la adquisición de competencias; pero no podemos olvidar que esto implica –a su vez– una revisión de los materiales utilizados en las aulas.

En este sentido, metodología y recursos van de la mano, ya que de nada serviría una metodología innovadora sin los materiales adecuados, y buena muestra de ello nos la da el trabajo realizado por Vásquez, Sánchez-Agustí y Vásquez (2011), que realiza un estudio centrado en conocer las ideas de los estudiantes chilenos de educación secundaria sobre este proceso, y cómo se ha desarrollado su aprendizaje. En él se deduce que el protagonista en el proceso de aprendizaje es el texto y, por extensión, actividades tradicionales como leer y estudiar los distintos textos trabajados, mientras que el visionado de películas y videos, junto con la utilización de Internet, se conciben desde un punto de vista complementario a las actividades derivadas de los textos. En último lugar quedan las canciones y la prensa que, según los resultados de la investigación citada, son a penas inexistentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este hecho bien debería provocar una llamada de atención a los docentes, en la medida en que les invitase a fijar objetivos claros y a llevar a cabo un modelo de enseñanza-aprendizaje coherente, porque de nada sirve hablar de la contribución de la historia a la consecución de competencias clave, si en la práctica se sigue

actuando de una manera contraria, con especial atención en la memoria y en la realización mecánica de actividades.

Es por ello que, como hemos dicho anteriormente, el docente juega un papel indispensable, ya que se convierte en la pieza angular para que todo este proceso se pueda llevar a cabo. Por ese motivo, entendemos que resulta fundamental la formación continua así como la asunción de nuevos retos educativos que pasan por el uso de unos recursos novedosos, al tiempo que ofrecen al alumno un abanico de posibilidades de aprendizaje.

Se puede decir, por tanto, que la formación docente es esencial para que la enseñanza de la historia contribuya a la adquisición de competencias a través de la misma.

Dada la importancia de la formación docente para la enseñanza de la historia, la Universidad Federal do Paraná (Brasil), ha realizado un estudio sobre la enseñanza de la historia, tomando como fuente principal los manuales (o guías) de los llamados estudios sociales, orientados a la formación de los profesores. En ese trabajo, además de mostrar la importancia de una metodología y materiales adecuados, nos invita a la reflexión acerca de los estudios sociales como área de estudio, que abarcan –además de la Historia– disciplinas como la Geografía, Organización social y Educación moral y cívica.

Este cambio de la disciplina de la Historia por el área de estudios sociales, tuvo lugar en un

momento concreto de la historia de Brasil, pero también en un tiempo concreto de la disciplina de Historia en ese país, que supuso la crisis en su código disciplinar. Este código disciplinar se fundamenta, según las investigaciones, en los llamados *textos visibles* (Cuesta, 1998), es decir, manuales, programas escolares y legislación pertinente; y en los *textos invisibles*, que no es otra cosa que las prácticas llevadas a cabo a través del profesorado, además de la aplicación de lo que el texto invisible sugiere.

Esto permite adentrarnos en el debate de la importancia que tiene la disciplina de la Historia en sí misma, y la necesidad –o no– de que pase a ser sustituida por una disciplina de estudios sociales. En este estudio también se extrae la posibilidad de reflexionar y realizar una llamada de atención a la importancia de la historia en la formación de ciudadanos, con objeto de que no se pierda este fin último de la historia, ni se convierta en un área que favorezca el adoctrinamiento por parte de los poderes públicos (como sucedió en Brasil a mediados del siglo XX).

6. Conclusiones

A modo de conclusión, es importante subrayar la enorme importancia y responsabilidad que la disciplina de Historia tiene en la adquisición de competencias en el alumnado y, por ende, en la formación de ciudadanos. Sin embargo, para que esto sea factible –a la par que oportuno–, es preciso una profunda revisión de la

metodología docente y de los recursos didácticos.

Toda esta temática también ha sido abordada (y continua siéndolo) en otros países; en el caso de Portugal, desde la Universidade do Minho se analiza la dimensión de la temporalidad para la comprensión histórica, poniendo de manifiesto (a través de un análisis y discusión) la relevancia de un tema tan interesante que viene afianzándose desde finales de la década de 1990, estando presente en varios documentos normativos y oficiales. En concreto, cabría destacar la dimensión temporal como comprensión histórica, poniendo el foco de atención en un estudio de caso realizado con niños de 8 a 10 años (y durante 2 años lectivos), sobre la comprensión del tiempo histórico y el concepto de cambio a partir de recursos como las fuentes icónicas.

Los resultados arrojados a partir de este estudio revelaron que la comprensión temporal e histórica se desarrolla de forma gradual, aunque este proceso puede verse acortado a través de técnicas y estrategias innovadoras y apropiadas, como antes ya ha sido comentado. Es por esta razón por la que volvemos a la idea de la importancia que tiene adecuar los contenidos con la metodología que favorezca esta adquisición de competencias a corto plazo en el tiempo, pero que a la vez que sea eficaz y dilatada a lo largo de todo el desarrollo social del estudiante.

Referencias bibliográficas

Cuenca, J. M^a. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos. En *Tejuelo*, vol. 19, 76-96.

Cuenca, J.M., Estepa, J. y Martín, M.J. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. En *Patrimonio Cultural de España*, 5, 44-57.

Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Fernández Cuesta, R. (1998). *Clío en las aulas-la enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid. Ediciones Akal.

Gómez, C. J. y Miralles, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Madrid: Sílex.

Prats, LL. (1998). El concepto de patrimonio cultural. En *política y sociedad*, 27. Madrid: Universidad Complutense. Servicio de Publicaciones. (63-76).

Pozo, J.I. (2002). La adquisición de conocimiento científico como un proceso de cambiorepresentacional. *Investigações em Ensino de Ciências – V7 (3)*, 245-270.

Rivière, A. (2000): Envejecimiento del presente y dramatización del pasado. Una aproximación a las síntesis históricas de las Comunidades Autónomas españolas (19775-1995). En J.S. Pérez-Garzón, E. Manzano, R. López-Facal, A. Rivière (Eds.), *La gestión de la Memoria* (pp. 161-221 y 261-271). Barcelona: Crítica

Santisteban, A., González, N. y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. M. Ávila, P.

López, F., Trabajo, M. (2016). Construyendo el conocimiento a partir de entornos socioculturales contrapuestos. spin-off de peter pan en cuarto curso de educación infantil. Universidad de Huelva.

Swartz, R., Costa, A., Beyer, B., Reagan, R. y Kallick, B. (2008). *El aprendizaje basado en el pensamiento*. Madrid: SM.

Vásquez, Gabriela. “La evaluación de competencias ciudadanas en estudiantes secundarios chilenos”. En Miralles Martínez, Pedro; Molina Puche, Sebastián; Santisteban Fernández, Antoni (coords.) *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. 1a. ed. España: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. 2011.