

# MATERIALES DIDÁCTICOS PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA EN LAS AULAS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: UN ANÁLISIS DE SU USO MEDIANTE OBSERVACIÓN NO PARTICIPATIVA

DIDACTIC MATERIALS FOR CITIZEN TRAINING IN SECONDARY EDUCATION  
CLASSROOMS: AN ANALYSIS OF ITS USE THROUGH  
NON-PARTICIPATORY OBSERVATION

MATERIAIS DE ENSINO PARA A FORMAÇÃO DO CIDADÃO DO ENSINO  
SECUNDÁRIO OBRIGATÓRIO: UMA ANÁLISE DA SUA UTILIZAÇÃO ATRAVÉS  
DE OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPATIVA

Ilaria BELLATTI\* & Judit SABIDO-CODINA\*

\* Universitat de Barcelona

Fecha de recepción: 19.IV.2021

Fecha de revisión: 16.IX.2021

Fecha de aceptación: 12.XI.2021

## **PALABRAS CLAVE:**

didáctica de la historia;  
material didáctico;  
evaluación;  
competencia social y ciudadana;  
educación secundaria

**RESUMEN:** El presente artículo pretende analizar la funcionalidad didáctica de cuatro materiales educativos dirigidos al alumnado de en las aulas de la Educación Secundaria. El contenido del material, con estructura de unidad didáctica, abarca diferentes aspectos de las ciencias sociales y ha sido diseñado por un equipo mixto de investigadores y docentes, con la finalidad de promover formación ciudadana en los y las discentes. Nuestro análisis se centra en dos aspectos, ya que pretende evaluar la empleabilidad de este material en las aulas, con relación a la promoción de aprendizaje interactivo, e investiga la posición ocupada por el docente con respecto a su alumnado. Estos dos aspectos se consideran factores significativos para una didáctica orientada a la promoción de experiencias de aula en línea

## CONTACTO CON LOS AUTORES

**ILARIA BELLATTI.** Universidad de Barcelona - Facultad de Educación - Dpto. Didácticas Aplicadas en Ciencias Sociales - Campus Mundet - Passeig del val d'Hebron 171, 08035, Barcelona, España. E-mail: [ilaria3bellatti@ub.edu](mailto:ilaria3bellatti@ub.edu)

**FINANCIACIÓN:** Este trabajo es resultado del proyecto I+D+i titulado: "Desarrollo de la formación sociopolítica para una ciudadanía democrática: diseño e implementación de materiales didácticos en Ciencias Sociales" (EDU2015-65621-C3-3-R), que ha contado con la financiación del Ministerio de Economía y Competitividad y el Fondo de Desarrollo Regional Europeo. Asimismo, es el punto de partida para la creación de talleres interactivos en la formación mediática del futuro profesorado de la educación secundaria del siguiente I+D+i, obtenido por el grupo de investigación y titulado "Media4teach: la educación mediática y la dieta informativa como indicadores de la capacidad de análisis crítico de contenido informativo en futuros maestros" (PID2019-107748RB-10). Ambos proyectos se encargan de la promoción de una ciudadanía democrática en la formación de adolescentes y jóvenes.

	<p>con la educación ciudadana. El contexto sociodemográfico se sitúa en el ámbito educativo catalán con una muestra intencional criterial. El tratamiento de los datos recogidos parte de la observación directa no participante en las aulas, y de un análisis léxico-métrico utilizando el programa Iramuteq. Los resultados se tratan a partir de las reflexiones narrativas recogidas durante la observación de la aplicación de dicho material, considerando como dimensiones de análisis: el clima de aula, el desempeño de los materiales con relación al desarrollo competencial social del alumnado y la metodología docente. El estudio concluye sobre la importancia de una preparación adecuada del profesorado en relación al uso del material didáctico para generar situaciones de aprendizaje activo. También, se incide en la necesidad de un planteamiento pedagógico que promueva intencionalmente el desarrollo de la competencia social y ciudadana a partir de actividades didácticas que explicitan, en su mismo diseño, el tratamiento de contenidos directamente relacionados con esta misma competencia.</p>
<p><b>KEY WORDS:</b> teaching and learning history; teaching material; assessment; social and civic competence; secondary education</p>	<p><b>ABSTRACT:</b> This article aims to analyze the functionality of four educational materials aimed at students of Compulsory and Post-compulsory Secondary Education. The content of the material covers different aspects of the social sciences and has been designed by a mixed team of researchers and teachers, in order to promote citizenship training in students. Our analysis focuses on two aspects, since it aims to evaluate the employability of this material in the classroom, in relation to the promotion of interactive learning, and investigates the position occupied by the teacher with respect to their students. These two aspects are considered significant factors for a teaching and learning aimed at promoting classroom experiences in line with citizenship education. The sociodemographic context is situated in the Catalan educational field with an intentional criterial sample. The treatment of the collected data is based on non-participant direct observation in the classrooms, and a lexical-metric analysis using the Iramuteq program. The results are treated from the narrative reflections collected during the observation of the staging of said material, considering as dimensions of analysis: the classroom climate, the performance of the materials in relation to the social competence development of the students and the teaching methodology. The study concludes on the importance of an adequate preparation of teachers, in relation to the use of material, to generate active learning situations. In addition, there is an impact on the need for a pedagogical approach that intentionally promotes the development of social and civic competence from didactic activities that make explicit, in the design, the treatment of contents directly related to this same competence.</p>
<p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b> didática da história; material didático; avaliação; competência social e cívica; ensino médio</p>	<p><b>RESUMO:</b> Este artigo tem como objetivo analisar a funcionalidade didática de quatro materiais didáticos destinados a alunos do Ensino Médio Obrigatório e Pós-obrigatório. O conteúdo do material, com estrutura de unidades didáticas, abrange diversos aspectos das ciências sociais e foi elaborado por uma equipe mista de pesquisadores e professores, com o objetivo de promover a formação cidadã dos alunos. A nossa análise centra-se em dois aspectos, uma vez que visa avaliar a empregabilidade deste material em sala de aula, no que diz respeito à promoção da aprendizagem interactiva, e investiga a posição ocupada pelo professor perante os seus alunos. Esses dois aspectos são considerados fatores significativos para uma didática voltada para a promoção de vivências em sala de aula em consonância com a educação para a cidadania. O contexto sociodemográfico situa-se no campo educacional catalão com uma amostra criteriosa intencional. O tratamento dos dados coletados é baseado na observação direta não participante em sala de aula e na análise léxico-métrica por meio do programa Iramuteq. Os resultados são tratados a partir das reflexões narrativas colhidas durante a observação da encenação do referido material, considerando como dimensões de análise: o clima da sala de aula, o desempenho dos materiais em relação ao desenvolvimento da competência social dos alunos e a metodologia de ensino. O estudo conclui sobre a importância de uma preparação adequada dos professores, em relação ao uso de material didático, para gerar situações ativas aprendizagem. Além disso, a necessidade é enfatizada que intencionalmente promova o desenvolvimento da competência social e cívica a partir de atividades didáticas que explicitam, na sua própria concepção, o tratamento de conteúdos diretamente relacionados a essa mesma competência.</p>

## 1. Introducción

La Didáctica de las Ciencias Sociales es un área científica relativamente nueva, por lo que concierne a su construcción teórica y práctica como campo del conocimiento académico (Prats, 2003; Prats & Valls, 2011; Curiel & Fernández, 2015). Así, como exponen Miralles Molina y Ortuño (2011), apenas cuenta con un cuarto de siglo. Una de las asignaturas pendientes del área, y que debería ser

investigada con mayor profundidad, es la evaluación de la funcionalidad de los recursos o materiales educativos que proliferan en contextos socioeducativos muy diversos.

La producción de material educativo, tanto a nivel general, como en el ámbito específico de las ciencias sociales, se dispara en ámbitos no formales, incluso superando la producción de los distintos sectores de la educación reglada y patrimonial. Las administraciones públicas con competencias

educativas no siempre controlan la autoría de la creación de material didáctico. Esto es particularmente evidente, por ejemplo, en la cantidad y, sobre todo, en la calidad de la producción de los materiales didácticos digitales (González, Martín & Vega, 2018).

La escasez de la evaluación de los materiales educativos, concretamente en el área que nos he propia, tiene que ver, también, con aspectos de naturaleza metodológica. Realizar una pesquisa evaluativa, por ejemplo, en ámbito competencial, requeriría de la adopción de estudios cuasi experimentales o longitudinales, que no pueden siempre estar al alcance de las capacidades de los investigadores, por temas de recursos económicos, organizativos y humanos. Sin duda alguna, es habitual la aplicación de prueba de control sobre las propuestas pedagógicas y didácticas, siendo requisito y mérito para la presentación de comunicaciones y pósteres de difusión en congresos especializados, tal como podría ser el Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI).

Sin embargo, las pruebas de control, como tipología de investigaciones casi experimentales, propias de nuestra área, cuentan con una serie de dificultades metodológicas en la comparativa ‘antes de la aplicación’ y ‘después de la aplicación’ en términos de casuística (Kumar, 2012) que no consiguen realmente generar una relación direccional causa-efecto estable (Bono, 2012). Además, son muchas las variables que hay que tener en cuenta en la evaluación de un material didáctico: el modo de empleo por parte de docentes y alumnado, el peso que tiene en el centro, el sistema de evaluación, la metodología, el clima del aula, los recursos que se necesitan o que se tienen que adaptar por condiciones específicas de cada grupo-clase, y toda una serie de ítems que hacen que las valoraciones se circunscriban mucho a la realidad de su implementación (Sánchez, 2017). Así que los estudios etnográficos acaban siendo más precisos y concretos en sus valoraciones (Ávila, Rivero & Domínguez, 2010), no teniendo un impacto generalizable o constante, tal como viene exigiendo hasta el momento el canon evaluativo. En todo caso, dificulta el progreso de un ámbito de estudio específico en el campo de la evaluación del material didáctico en el área de ciencias sociales. Dificultad agraviada por la complejidad de operativizar los elementos observables del cumplimiento de dicha competencia, tal como lo manifiestan Puig y Morales (2015).

La superproducción de materiales, y la escasez de conocimiento sobre su eficacia, funcionalidad y viabilidad, reflejan la realidad de dispersión informativa que estamos viviendo y a la cual nos

estamos acostumbrado sin ser del todo conscientes de que un nuevo espacio cultural, o, mejor dicho, hipercultural, se ha constituido a nuestro pesar (Byung-Chu, 2018). La tensión entre el saber y el estar conectado ha creado una situación que ya es parte de nuestra realidad, poniendo de manifiesto retos educativos para la formación de los y las jóvenes, que nos exige más preparación mediática y crítica (Sánchez, 2020).

La muy citada sociedad líquida de Bauman (2008) supone un reto importante para la educación: estamos delante de un mundo “múltiple, complejo y en velo movimiento, por lo tanto, ambiguo, enmarañado y plástico, incierto, paradójico y hasta caótico” (p. 34). Sin embargo, la historia de la cultura está repleta de cambios de paradigmas.

Groys, crítico de arte y teórico de los medios, señala cómo el acceso a las cámaras digitales –fenómeno combinado con el extraordinario uso de plataformas especializadas en difundir por la red las propias creaciones– ha alterado la proporción numérica tradicional entre los productores de imágenes y sus consumidores. En la actualidad, “hay más gente interesada en producir imágenes que en miraras” (Groys, 2018, p. 9). Una tendencia que prioriza el producto y relega a un segundo plano el proceso, y que la educación no ha podido evadir desde que Myers lo detectara (1960).

La sobreproducción concierne, también, al mundo académico, en el que apreciamos una disparidad impresionante entre la producción científica de artículos y la posibilidad de poder “consumir” y “digerir” sus contenidos (Bravo & León, 2018). La bibliografía, tal como indica el nombre, es, de alguna forma, una propuesta de clasificación y categorización constante que los autores hacen para mantener vivo el conocimiento y tratar de hacer orden entre la dispersión. Las citas son logaritmos analógicos sobre los orígenes, las limitaciones y prospectivas de la propia producción científica, para que nuestros aportes al conocimiento sean valorados por las investigaciones posteriores. La sobreproducción, sin embargo, procura un proceso inverso y sentimos que volvemos al caos previo a la invención de la biblioteconomía. Esto es válido, sobre todo, para las áreas de conocimiento que son afines a la educación y a las ciencias sociales que, a duras penas, consiguen mantener su lugar en la academia. Mientras que el listado de “revistas depredadoras” del bibliotecario Jeffrey Beall no para de crecer en su Biblioteca de Alejandría virtual<sup>1</sup>, el conocimiento se mercantiliza y se convierte en lucrativo. Sin duda, un fenómeno nuevo de la historia de la cultura del impreso.

Para prescindir del valor económico y lucrativo de las razones del “negocio” editorial académico,

cierto es –como nos indica Vallejo (2020)– que, en la Antigüedad clásica, la proporción entre número de lectores y producción literaria no era tan distinta de la actual, y en parte solo suplementada por el uso, difuso aún, de la oralidad entendida como instrumento divulgativo del saber. Ni siquiera la invención y difusión de los caracteres móviles de la imprenta pudieron solucionar este distanciamiento, hasta que el emerger de la edición y la lectura silenciosa, en Edad Moderna, no pusieron las semillas, según Chartier (2001), de una revolucionaria cultura del libro.

La dispersión de la producción escrita, en todas sus formas, se agrava por los innumerables soportes y por la grande competencia que las imágenes hacen a las palabras. Los soportes digitales de lo escrito van creando una nueva cultura de la escritura (López, 1999), tal como demuestra la mayor citación y difusión de contenido de las revistas científicas electrónicas, respecto a las publicaciones en papel, incluida la de los libros académicos (Bravo & León, 2018). Pues, en el caso concreto que nos concierne, la proliferación de materiales y soportes en recursos didácticos, tal como se indicaba más arriba, no se acompaña de una producción similar para la comprobación y valoración de su funcionalidad e implementación. El factor de impacto ponderado, los índices de calidad de las revistas, la supervisión y evaluación de la producción científica no tienen su correspondencia en la valoración del uso del material didáctico para al menos balancear, sino igualar, los esfuerzos de la pesquisa en ciencias sociales, entre crear, sintetizar y evaluar.

Rodríguez (2015), entrevistando recientemente a Joaquín Prats, individuaba la necesidad de una investigación centrada, entre tantas líneas, en el diseño, evaluación y prototipos de materiales didácticos. Sin embargo, Curiel (2017) no encuentra ningún descriptor sobre recursos y materiales en la base de datos TESEO para tesis doctorales en Didáctica de las Ciencias Sociales, pero sí aparecen como títulos en dos tesis leídas en un periodo de análisis comprendido entre el 1976 y el 2012 (Curiel, 2013). Esto no quiere decir que no haya investigaciones centradas en la experimentación de propuestas didácticas en Ciencias Sociales, sin embargo, éstas se recogen en descriptores que ponen hincapié en los aprendizajes concretos y los métodos de enseñanza.

De acuerdo con esta necesidad epistemológica de tamizar las posibilidades de investigación sobre evaluación y uso de material didáctico, el objetivo de este artículo se centra en entender algo muy específico como la complejidad de la evaluación de material didáctico que se suma al reto del desarrollo competencial de los y las

adolescentes. La competencia, por definición, proyecta los logros de aprendizaje a lo largo de la vida de cada individuo, entrando en cuestiones específicas que van más allá del carácter propiamente cognitivo y cultural del discente, invistiendo, sobre todo, aspectos profesionales y sociales (López, 2016).

Siguiendo a López Facal *et al.* (2017), desde que se implementaron las competencias básicas con la LOE (Ley Orgánica 2/2006) –hoy, competencias clave–, las estrategias de mercado de la OCDE y del Banco Mundial entraron a formar parte de las orientaciones educativas, y la educación competencial empezó a ocupar un espacio muy importante en la planificación docente. La dificultad de poder encajar las orientaciones neoliberales del proceso impuesto de globalización económica, con las necesidades educativas detectadas por investigadores y docentes, inverso al aprendizaje y la enseñanza (Fernández & Calvo, 2012) y, sobre todo, con la realidad educativa, fue comentada y condenada en diferentes ambientes especializados.

A la vez, la asunción de las competencias ponía de manifiesto algo que la investigación viene indicando hace décadas, sobre la necesidad de apostar por una combinación entre el aprendizaje sustantivo y el aprendizaje metodológico o procedimental, orientado al desarrollo de destrezas y habilidades para la resolución de problemas y la aplicación de los conocimientos a situaciones nuevas (Prats & Santacana, 2015). En todo caso, la idea de una enseñanza que prepare a los jóvenes a sus supuestas responsabilidades futuras, postula una especie de profesionalización en edades tempranas del servicio educativo, por encima de la adquisición de conocimientos. Ciertamente en nuestro ámbito, después de una exultante proclamación de la imprescindibilidad de un postulado didáctico, marcado por la adquisición de pensamiento y conciencia histórica (Miralles, Molina & Ortuño, 2011), nos dimos cuenta tempranamente que no se puede ser competentes en algo sin tener conocimientos. De la misma forma que nos venía avisando Hammond (2011), considerando el conocimiento el eje vertebrador de las estrategias didácticas, incluso más necesario que su método.

El planteamiento de las competencias, a pesar de sus tantas contradicciones, así como vienen indicadas por algunos autores, y sus dificultades de implementación y evaluación, detectadas por otros, ha generado una carrera hacia la creación de materiales didácticos que no siempre ha sido protagonizada por adeptos a las tareas. Ciertamente, los manuales escolares, hace ya una década, ofrecen, aunque tímidamente, actividades más reflexivas y creativas para estimular un

aprendizaje más activo con relación a los contenidos a estudiar (Sáez & Prats, 2018); asimismo, lo valoraban Ortuño, Gómez & Ortiz (2012). Sin embargo, tal como destacaban Miralles, Gómez & Monteagudo (2012), la innovación en las propuestas didácticas orientadas al desarrollo competencial de los adolescentes tiene que ir acompañado por un sistema de evaluación adecuado.

La gran incongruencia se hace más latente cuando analizamos los planteamientos de las pruebas de acceso a la universidad, las cuales obligan a un estudio memorístico de las ciencias sociales para su aprobación (Sáiz & Fuster, 2014).

En todo caso, el desarrollo competencial se extiende a lo largo de la vida de un individuo, y no se acaba con la educación escolar, aunque sí puede empezar en la escuela.

Domínguez (2016), entre otros, aclara que la enseñanza de la historia en España –al menos las corrientes basadas en las que Ortuño, Bellatti y Epstein (2020) contextualizan como tradición disciplinaria y metodológica– tiene sus propias competencias. Concretamente, la finalidad crítica y analítica de la historia, integrada en su mayor parte por conceptos metodológicos y de pensamiento histórico, se traduce en destrezas cognitivas evaluables. Es decir, que la aplicación del método histórico, en el aula, operativiza el alcance competencial del alumnado por lo que concierne al aprendizaje del conocimiento histórico, una combinación de elementos de primer y segundo orden (Bellatti & Sabido-Codina, 2020).

A nuestro parecer, los materiales didácticos, tanto los de contextos formales como los de otros ámbitos y contextos educativos, incluso más que los manuales escolares, constituyen un nexo más operativo para un planteamiento competencial en el aula de las actividades de aprendizaje. Asimismo, tal como indican Area, Parcerisa y Rodríguez (2010), los materiales didácticos hacen de mediador entre el proceso de enseñanza-aprendizaje, las exigencias legislativas, las investigaciones del área y la planificación docente, y, como tales, es necesario observar su empleabilidad en las aulas, poniendo atención en la interacción que ese mismo material provoca, o podría llegar a provocar, entre profesorado y alumnado.

## 2. Justificación y objetivos

Como hemos mencionado, los materiales didácticos son un elemento esencial para el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por ende, para el profesor en relación con su planificación y programación docente (Parcerisa, 2005). La tipología de recurso y su planteamiento didáctico marcarán la tipología de conocimiento que se fomenta en el

estudiantado. Alsina *et al.* (2005) consideran que la idoneidad o no de los materiales viene condicionada por dos factores: la coherencia entre los contenidos y las características, y la adecuación del material a su secuencia formativa.

Dada esta problemática, el proyecto I+D+i *Desarrollo de la formación sociopolítica para una ciudadanía democrática: diseño e implementación de materiales didácticos en Ciencias Sociales*, del cual presentamos resultados parciales, quería explorar cuatro objetivos de investigación: 1) formar al alumnado en la competencia social y ciudadana, haciendo hincapié en la alfabetización digital, 2) proporcionar al profesorado en formación o en activo materiales docentes de libre acceso con metodologías didácticas que faciliten el aprendizaje por descubrimiento, 3) implementar y experimentar los materiales didácticos y 4) analizar la capacidad formativa de dichos materiales didácticos.

A partir de ello, se realizaron 4 unidades didácticas<sup>2</sup> para la educación secundaria que se estructuraron en torno a siete apartados: presentación, objetivos de aprendizaje, competencias y descriptores, contenidos didácticos, actividades de enseñanza y aprendizaje, actividades de evaluación y tratamiento de la actividad. Asimismo, se procuró diseñar unas pautas de observación para comprender su función en el aula.

El material fue creado en línea con las dimensiones competenciales establecidas curricularmente para promover el desarrollo propiamente social y ciudadano de los jóvenes de la educación secundaria obligatoria y postobligatoria. Sin embargo, tal como trataremos a continuación, hemos asumido el reto desde un posicionamiento crítico y abierto sobre las competencias como eje vertebrador del currículo. Los resultados comprendían las limitaciones de acciones didácticas episódicas y puntuales en el aula, de la misma forma que ponían en evidencia la importancia de la metodología docente y el clima de aula para su mayor funcionalidad (Prats, Fuentes & Sabariego, 2019; Salazar, 2019). En la exploración de los datos que se muestra a continuación, nuestro interés se ha centrado, sin embargo, en comprender la empleabilidad de este material didáctico en torno a dos grandes ámbitos: las posibilidades de interacción que este generaba con relación al alumnado, y el rol asumido por el docente en su uso en el aula.

La conexión de los recursos con el proceso de enseñanza-aprendizaje, y, por tanto, entre el profesor y el estudiantado, hace que nos planteemos dos objetivos. En primera instancia buscaremos comprender la funcionalidad interactiva del material didáctico diseñado con el alumnado al que va dirigido, y en segunda instancia buscaremos

identificar el papel del docente en relación con el uso del material didáctico y respecto al alumnado.

Específicamente en el presente artículo trataremos con recursos curriculares (4 unidades didácticas), los cuales se definen “material destinado a ser utilizado por el alumnado, siempre y cuando este material tenga como finalidad desarrollar el currículo” (Parcerisa, 2005, p.18). En consecuencia, el desarrollo competencial es un aspecto a tener en consideración de cada una de las unidades didácticas.

### 3. Metodología

El estudio se justifica a partir de los fundamentos interpretativos hermenéuticos y la perspectiva etnográfica, con el uso de la observación no participante. Esta fundamentación metodológica ve coincidencias procedimentales observables entre el trabajo etnográfico y el trabajo de documentos (Wright, 2008). Como expone Spota (2014), en este tipo de estudios, “la interpretación infiere una actualización del mensaje por medio de la participación del receptor, en función de que la lectura del analista le agrega un sentido suplementario a una narrativa cimentada sobre una matriz a la vez semiótica y semántica” (p. 22). Dichas prácticas metodológicas tienen como objetivo final analizar la observación de una imagen real y fiel de la muestra estudiada.

Dos prácticas investigativas que aparentemente son diferentes por su epistemología y estructura teórica y metodológica, pero que poseen nexos y paralelismos interdisciplinares. Como resultado, dicha práctica metodológica posibilita efectuar interpretaciones de carácter etnográfico sobre la base del corpus textual de documentos escritos (Spota, 2014). Con este enfoque metodológico nos alejamos de los ámbitos positivistas de la antropología y nos adentramos en un ámbito más cualitativo de los fenómenos culturales que investigamos (Alarcón, 2015).

#### 3.1. Participantes

Las distintas unidades didácticas (*Mujeres y Revolución Industrial; Atenas, el origen de la democracia; Los amores de mi vida y The Maze*, ver tabla 1) se han aplicado a un total de seis centros educativos públicos de educación secundaria de la comunidad autónoma de Cataluña, con un sociocontexto diverso (se optó por una muestra intencional). Concretamente, dos centros educativos situados en Cornellà de Llobregat, en la provincia de Barcelona (se registraron en formato notas de campo 4 sesiones en el primer centro y 10 en el segundo centro), uno en Vilanova i la Geltrú (se registraron 5 sesiones) y tres en la ciudad de Barcelona (se registraron 6 sesiones en el primer centro, 2 sesiones en el segundo centro y 4 sesiones en el tercer centro).

**Tabla 1. Descripción de las unidades didácticas**

Unidad didáctica	Descripción
Mujeres y Revolución industrial	Unidad didáctica de la I Revolución Industrial, planteada desde una perspectiva de género para los estudiantes de 4º de ESO. La UD parte del análisis de fuentes y de la búsqueda histórica. El estudiante se plantea preguntas iniciales que debe resolver con la reflexión y el análisis como actividades cognitivas fundamentales, simulando el trabajo del historiador.
Atenas, el origen de la democracia	Unidad didáctica pensada para ser aplicada en 1º de ESO. La UD ilustra diferentes formas de participación social y ciudadana, realizando un viaje que se inicia en la democracia ateniense y finaliza en nuestro sistema representativo actual, haciendo hincapié en el concepto de ciudadanía y participación política.
Los amores de mi vida	Unidad didáctica planteada para 3º de ESO. La UD tiene como objetivo reflexionar sobre el concepto del amor en su acepción más amplia. Con ello, la unidad persigue convertirse en un instrumento de prevención de actitudes de violencia de género, potenciando las relaciones basadas en el respeto y la igualdad.
The Maze	Unidad didáctica planteada para 4º de ESO. La UD tiene como base metodológica la ludificación para el estudio del pasado. Parte de un diseño de juego de rol, que busca que el estudiante reflexione sobre aspectos relacionados con la construcción de la identidad, los derechos humanos, la democracia y los totalitarismos.

Fuente: Adaptado Prats, Fuentes & Sabariego, 2019, p. 5.

### 3.2. Recogida de datos

En la recogida de datos se ha usado un método observacional que nos ha permitido identificar, describir y analizar la implementación de las 4 unidades didácticas diseñadas para la formación ciudadana. Para ello, se especificaron

previamente siete categorías predefinidas (ver tabla 2) a tener en cuenta en el momento de la elaboración de las notas de campo. Dichas categorías fueron consensuadas y validadas por una comisión de expertos en el área de la investigación cualitativa y de las ciencias sociales.

**Tabla 2. Categorías predefinidas para la observación**

Contextualización	Características del grupo clase.
Espacio	Condiciones favorables o desfavorables para la realización de la actividad.
Desarrollo de la unidad didáctica	Desarrollo y valoración del trabajo del docente respecto a la unidad didáctica.
Metodología docente	Valoración del trabajo del docente no directamente relacionado con la unidad didáctica.
Recursos adicionales	Utilidad/funcionalidad de los recursos no previstos inicialmente para el desarrollo de la unidad didáctica y las competencias.
Desarrollo competencial	Competencia social y ciudadana; competencia digital; competencia cívica.
Motivación del alumnado	Predisposición hacia la realización de la actividad.
Clima de aula	Ambiente de aprendizaje adecuado.
Fuente: Prats, Fuentes & Sabariego, 2019, p. 9.	

Como se explica en Prats, Fuentes y Sabariego (2019)<sup>3</sup>, en esta fase de la investigación se realizaron 31 registros de notas de campos que se complementaron con 4 memorándums (un memorándum por unidad didáctica observada). Con las notas de campo se pretende reconstruir el desarrollo de cada unidad didáctica haciendo referencia a las categorías establecidas previamente y relacionadas con los objetivos del proyecto I+D+i. Los aspectos más significativos de cada una de las categorías se sintetizaron en los memorándums, entendidos como los resúmenes interpretativos del contenido de las notas de campo.

### 3.3. Muestra

La muestra para el presente artículo es el corpus textual de los memorándums. Concretamente, el corpus textual consta de 25.117 palabras, de las cuales se han considerado para el análisis las formas activas (2099 formas activas), obviando las formas suplementarias, compuestas principalmente por conectores, preposiciones, artículos, etc. El software usa la unidad léxica en caso de optar por lematizar el corpus: “lematizar implica reducir las palabras a sus raíces, originándose morfemas lexicales” (Ruiz, 2017, p.47).

Así, los memorándums, que se constituyen como el resumen interpretativo de las notas de campo, sujetas a la observación no participante de las cuatro unidades didácticas, son nuestros documentos textuales, sujetos a ser analizados, hecho que nos posibilita efectuar interpretaciones de los participantes.

### 3.4. Análisis de datos

El análisis de los datos del corpus textual se ha realizado con el uso del software de libre distribución *Iramuteq*. El software *Iramuteq* permite realizar un análisis lexicométrico a partir de la interfaz R. Un análisis multidimensional de los textos automáticos que usa la estadística textual a partir de las regularidades y correlaciones de forma gráfica en el texto (Ruiz, 2017). Hemos optado, dados los requerimientos de nuestros objetivos del artículo, por realizar un análisis de frecuencia y nubes de palabras, un análisis de similitud (ADS) con comunidades y halos y una clasificación jerárquica descendente a partir del método Reinert (1998). El análisis de similitud (ADS), basado en la teoría de Grafos, nos proporciona las relaciones entre las distintas formas del corpus textual. Los nodos y los enlaces varían con relación a su concurrencia (Ruiz, 2017).

Cabe remarcar que el programa analiza las concurrencias, por tanto, cuanto más concurrencia haya entre las palabras más grueso se representa el enlace (Fuentes, Sabido-Codina y Albert, 2019), en el caso del ADS, o el tamaño de la palabra, en el caso de la nube de palabras.

#### 4. Resultados

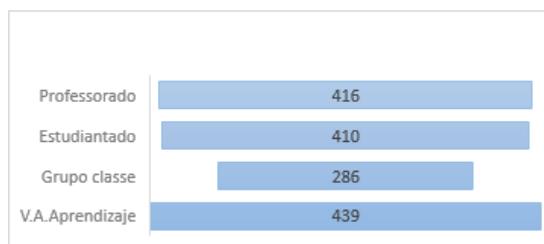
Para la realización del estudio hemos estado trabajando con un total de 2099 palabras activas de los memorándums analizados a partir de una observación no participativa. Si seleccionamos las 10 formas activas lematizadas de las narrativas analizadas, observamos que representan aproximadamente el 74% de la muestra textual total. Estas 10 palabras tienen una relación directa con nuestros objetivos planteados (ver tabla 3), ya que las formas activas más frecuentes hacen hincapié en el rol asumido por el 'docente' o 'profesor' en uso de estos materiales, seguido por la frecuencia de la palabra 'hacer' que involucra tanto el mismo profesorado como los alumnos, identificados como 'niño', 'grupo', 'alumno' o 'estudiante', o el 'grupo' clase.

**Tabla 3. Principales formas activas lematizadas del corpus textual**

Forma activa	Nº frecuencia
Profesor	284
Hacer	191
Grupo	164
Niño	138
Estudiante	137
Alumno	135
Explicar	134
Docente	132
Clase	122
Pregunta	114

Si agrupamos las distintas palabras en relación con su significado (ver gráfico 1), observamos como el 20,9 % de las formas activas son referentes a verbos activos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje, seguido por las formas activas referentes al profesorado (19,8 %) y las formas activas referentes al estudiantado (19,5 %). Y

con un 13,6 %, formas activas referentes a la gestión del aula.



**Gráfico 1. Formas activas agrupadas por su significado.**

Por tanto, vemos cierto equilibrio entre la presencia de formas activas relacionadas con los términos enseñanza-aprendizaje, profesorado y estudiantado. Dato relevante, dado que manifiesta la equidad de los distintos agentes en el momento de la aplicación de los distintos materiales, y, por ende, muestra un equilibrio en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Afirmación reforzada con la presencia de verbos 'explicar' (docente), 'hacer' y 'preguntar' (estudiante).

No obstante, si nos centramos en el análisis de similitud (ADS) por halos y comunidades (figura 1), vemos la importancia central del docente en la función del material didáctico, y como su acción es dominante en cuanto a la explicación de cara al estudiantado. Este dato no se contradice con la afirmación anterior, sino que la complementa, ya que, aunque veamos un equilibrio en la presencia de formas activas del corpus textual referentes al estudiante-profesor, el ADS nos muestra, en consideración de las diversas formas que se crean, cómo el docente marca la direccionalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje con relación a este material. El grupo entra en juego cuando se trata de trabajar de forma activa y más independiente del docente sobre el material didáctico y resolver dudas de alumnos. Podríamos llevar a suponer que el profesor marca aquello que se tiene que hacer, por esto está más lejos de la posición del alumnado.

Un análisis más profundo nos permitiría confirmar esta suposición, aunque queda en parte confirmada por la proximidad del verbo 'trabajar' con el grupo clase, siendo esta la tipología de organización didáctica creada con todos los materiales.

En la figura 2 con el análisis de similitud, sin halos y comunidades, podemos observar y confirmar el papel central del docente en el uso del material didáctico, algo contrario a una visión más radial al utilizar material didáctico pensado para el aprendizaje autónomo y participativo. Sin embargo, su acción está muy centrada en el promover el 'hacer' y menos en el 'explicar' de lo que concierne a aprendizaje más discursivo y transmisivo.







Figura 5. Dendrograma por clases del corpus textual.

## 5. Conclusiones

Con relación a los objetivos formulados, los resultados nos llevan a tres conclusiones importantes.

Antes de todo, sobre la interactividad del material diseñado con relación al alumnado, hay que decir que efectivamente se crean situaciones de aprendizaje en las cuales el docente es el que tiene que demostrar dominio sobre este material para marcar aquello que se tiene que hacer, más allá de escuchar y repetir sus conocimientos, con tal de poder trabajar tanto de forma individual como de forma grupal. En el análisis de similitud, (ver figura 2) la figura del docente ocupa un papel central en la aplicación del material. En la misma figura 1, con el análisis de similitud por comunidades y halo, la acción didáctica inicia con el docente aunque se dirama en una involucración del alumnado en su proceso de aprendizaje, de la misma forma en la que se diseñaron y se pensaron los materiales didácticos. La competencia social y ciudadana se puede operar desde esta dinámica, es decir desde una componente activa y central del docente por tal de promover participación por parte del alumnado. Al revés, posiblemente, sin esta figura central del docente, la acción de los alumnos sería solo circunstancial. Es el docente que permite accionar la competencia social y ciudadana en las clases a partir de las ocasiones que el material didáctico otorga.

En todo caso, es el diseño mismo del material que permite esta relación y esta dinámica, y, si es verdad que el papel del docente es condición fundamental para su desarrollo, las diferencias en el planteamiento didáctico de cada propuesta modifican esta interrelación.

Podemos observar que en las unidades didácticas de *Atenas, el origen de la democracia*, *Mujeres y Revolución Industrial* y *Los amores de mi*

vida se manifiesta una mayor interactividad que en la unidad didáctica *The Maze*, ya que el mismo material se dispone a este tipo de interacción. Por lo que podemos afirmar, que, en este caso, el mismo diseño del material didáctico ha sido condición necesaria para contribuir al docente a llevar a cabo clases más interactivas en las cuales los alumnos, tanto de forma individual como grupal, han participado de diferentes formas en el proceso de aprendizaje. Es decir, que se crean situaciones didácticas y reflexivas que promueven un papel del docente activo a su vez.

Si nos centramos en los resultados, por ejemplo, de la unidad didáctica *The Maze*, vemos como, efectivamente, hay un papel dominante tradicional del profesor, pero es un papel más tradicional, de la misma forma que está estructurado su contenido. Las actividades y ejercicios se realizan tras un aprendizaje más narrativo, a diferencia de *Mujeres y Revolución industrial*, donde el objetivo de las actividades y ejercicios planteados es, justamente, reconstruir una narrativa sobre el rol de las mujeres en la Revolución Industrial, por lo que la acción participativa del alumnado es más decisiva. Asimismo, observamos como *Atenas*, se convierte en la unidad didáctica donde con más frecuencia notamos la presencia de contenidos y acciones relativas a la adquisición de la competencia ciudadana. En esta unidad, centrada en el estudio de la ciudadanía y la democracia, la competencia estudiada se convierte en un contenido concreto y específico sobre el cual se desprenden todas las actividades que permiten realizar una valoración sobre la democracia del sistema político actual (vease la figura 4. Análisis frecuencia de las variables (unidades didácticas).

En segunda instancia, podemos llegar a hipotetizar, que la competencia social y ciudadana cuanto más abiertamente viene tratada como

contenido, más claramente viene comprendida por el alumnado. Es decir que posiblemente si hubiésemos ejemplificado en el material de *Amores de mi vida*, con actividades y puntos de reflexión clave, sobre el 'buen amor' como responsabilidad ciudadana de cada individuo, marcando consecuencias no solo individuales, sino también sociales, posiblemente los y las estudiantes hubiesen podido enlazar mejor el material didáctico con la finalidad de aprendizaje por la cual estuvo diseñada la unidad. Así en la figura 5, en el dendograma, esta unidad didáctica está muy distanciada de los temas de ciudadanía, aparentemente, respecto a Atenas, por ejemplo, que está claramente enmarcada en este contexto.

Recordemos que las cuatro unidades se crearon bajo los mismos presupuestos y con los mismos elementos: presentación, objetivos de aprendizaje, competencias y descriptores, contenidos didácticos, actividades de enseñanza y aprendizaje, actividades de evaluación y tratamiento de la actividad. No obstante, se dio plena libertad en su estructura didáctica.

Por tanto, queda de manifiesto que para la forma de diseñar el material didáctico, en torno a unos objetivos competenciales, necesitamos de unos materiales con un planteamiento pedagógico óptimo para dicho aprendizaje, que clarifiquen la finalidad del mismo, que contemplen contenidos curriculares con relación a las dimensiones competenciales que se quieren abarcar, y de un docente formado para aprovechar su función. Y, con ello, aparece nuestra tercera reflexión.

Analizando los resultados, ya desde una óptica global del corpus textual, y con relación al segundo de los objetivos planteado, la forma de 'profesor' es la más frecuente en las narrativas. El docente es un agente social educativo central en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque la direccionalidad del aprendizaje sea diferente en cada una de las unidades didácticas, es decir tanto en diseño de material más tradicional o innovador, el gestor sigue siendo el profesorado. El material no es autónomo, no procura por sí mismo interacción. Necesita de una figura formato y preparada para saber sacarle funcionalidad. Es decir

que todos los docentes que emplearon el material fueron directamente o indirectamente involucrados en el diseño del material, y los que no, fueron formados para su uso en el aula. Los resultados indican como la figura del docente es necesaria para el buen uso de este tipo de materiales, pero es el diseño de estos que permite su utilidad en términos de interacción con el alumnado.

En definitiva, la evaluación de material didáctico tiene que ir de la mano con la del rol asumido por el docente. La forma en la que irá usando este material se puede marcar de forma clara con un diseño didáctico que le otorga una función central pero no dominante en el proceso de aprendizaje. Tampoco sería suficiente que el docente fuese un mero dinamizador o facilitador, ya que el contenido, las actividades y su finalidad de aprendizaje, tienen que ser acompañadas por su rol de docente. La interacción es dada por las condiciones que marcan las propuestas didácticas y por la capacidad y conciencia del docente de asumirlas. Por otro lado, la competencia social y ciudadana, tan abstracta por nuestro alumnado, y tan compleja de evaluar como resultado, sí que puede ser contemplada como contenido o, al menos, como punto de inflexión para valorar, con perspectiva histórica, en el caso concreto que nos concierne, fenómenos sociales.

En todo caso, la evaluación sistemática de este material nos ha permitido entender más el contenido mismo del material diseñado. De otra forma, quizás no nos hubieramos percatado de diferencias importantes entre las cuatro unidades didácticas y esto nos permite enfocar más las posibilidades de empleabilidad del material diseñado con relación a necesidades didácticas específicas.

Asimismo, hay que comentar que esta evaluación servirá de base para la construcción de los futuros materiales del proyecto I+d+i "Media4teach: la educación mediática y la dieta informativa como indicadores de la capacidad de análisis crítico de contenido informativo en futuros maestros", tanto en el diseño como en la implementación y observación del material didáctico para la promoción de una ciudadanía democrática en el futuro profesorado.

## Nota

1. Véase [beallslist.weebly.com](https://beallslist.weebly.com)
2. Mujeres y Revolución industrial (acceso en abierto <https://cutt.ly/gcBoYs5>); Atenas, el origen de la democracia (acceso en abierto <https://cutt.ly/kcBomYu>); Los amores de mi vida (acceso en abierto <https://cutt.ly/9cBoAam>); The Maze (acceso en abierto <https://cutt.ly/vcBoGL9>)
3. El proceso de recogida de información está descrito de forma detallada en el artículo de Prats et al. (2019).
4. Cada clase lexical está representada por una temática y pueden ser descritas según un vocabulario definatorio (Ruiz, 2017).

## Referencias bibliográficas

- Alarcón, J. (2015). La hermenéutica como anclaje epistémico del método etnográfico. *Vivat Academia*, (133), 1-11. Retrieved from <https://www.redalyc.org/pdf/5257/525752885001.pdf>
- Alsina, J., Comalat, M., Félez, B., Imbernón, F., Lleixá, T., & Parcerisa, A. (2005). Pautas y orientaciones para elaborar, seleccionar y utilizar materiales para la docencia universitaria en soporte papel y electrónico. In Parcerisa, A. (coord.). *Materiales para la docencia universitaria (83-118)*. Barcelona: Octaedro.
- Area, M., Parcerisa, A., & Rodríguez, J. (2010). *Materiales y recursos didácticos en contextos comunitarios*. Barcelona: Graó.
- Ávila, R. M., Rivero, P., & Domínguez, P. (Eds.). (2010). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Diputación de Zaragoza.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bellatti I., & Sabido-Codina, J. (2020). L'uso delle fonti storiche come pratica per la formazione degli insegnanti di istruzione primaria dell'Università di Barcellona. *Didattica della storia - Journal of Research and Didactics of History*, 2(1), 1-25. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/11831>
- Bono, R. (2012). *Diseños cuasi-experimentales y longitudinales*. Barcelona: OMADA Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/30783>
- Bravo, D., & León, J. L. (2018). Divulgación de la investigación científica en el Siglo XXI. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(3), 88-97. Retrieved from <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Byung-Chul, Han. (2018). *Hiperculturalidad*. Barcelona: Herder. [https://www.herdereditorial.com/hiperculturalidad\\_1](https://www.herdereditorial.com/hiperculturalidad_1)
- Chartier, R. (2001). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Barcelona: Taurus.
- Curiel, E. (2013). Análisis cuantitativo de tesis doctorales españolas en didáctica de las ciencias sociales (1976-2014). Trabajo Fin de Máster, Universidad de Granada. Retrieved from [https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/33202/CurielMarin\\_TFM.pdf?sequence=1](https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/33202/CurielMarin_TFM.pdf?sequence=1)
- Curiel, E. (2017). *Análisis cuantitativo de tesis doctorales españolas en didáctica de las ciencias sociales 1976-2014*. Tesis doctoral, Universidad de Granada. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/dctes?codigo=71171>
- Curiel, E., & Fernández, A. (2015). Análisis cuantitativo de tesis doctorales españolas en didáctica de las ciencias sociales (1976-2012). *Revista Española de Documentación Científica*, 38(4), 110. <https://doi.org/10.3989/redc.2015.4.1282>
- Domínguez, J. (2016). Enseñar y evaluar el pensamiento histórico: Competencias, conceptos y destrezas cognitivas. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 82, 43-49. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5529319>
- Fernández, D., & Calvo, R. (2012). Cuatro propuestas educativas de consumo responsable del tiempo extraescolar en la provincia de Burgos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (19), 141-154. <https://doi.org/10.7179/PSRI.2012.19.10>
- Fuentes, C., Sabido-Codina, J., & Albert, J. (2019). El desarrollo de la competencia social y ciudadana y la utilización de metodologías didácticas activas en las aulas de secundaria. *Revista Electrónica interuniversitaria de formación del profesorado (REIFOP)*, 22(2), 199-210. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.369671>
- González, C. J., Martín, S., & Vega, A. (2018). Portales educativos: La producción de materiales didácticos digitales. *@tic. revista d'innovació educativa*, 20, 89-97. Retrieved from <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3495/349557964012/html/index.html>
- Groys, B. (2008). *Volverse público. Las transformaciones del arte en el ágora contemporánea*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Hammond, K. (2011). Pupil-led historical enquiry: What might this actually be? *Teaching History*, 144, 44-50. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/43260451>
- Kumar, R. (2011). *Research methodology: A step-by step guide for beginners*. Newbury Park: SAGE.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado 106, de 4 de mayo de 2006.
- López, A. (1999). Innovación en la comunicación científica y académica: las revistas electrónicas. *Scire: Representación y Organización del Conocimiento*, 5(2), 11-21. Retrieved from <https://www.iberid.eu/ojs/index.php/scire/article/view/1113>
- López, E. (2016). En torno al concepto de competencia: Un análisis de fuentes. Profesorado. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 20(1), 311-322. Retrieved from <http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/49881>
- López Facal, R., Miralles, P., Cuevas, J. & Carrasco, C. (2017). *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. Barcelona: Graó.
- Miralles, P., Gómez, C. J., & Monteagudo, J. (2012). La evaluación de la competencia social y ciudadana en ciencias sociales al finalizar las etapas de primaria y secundaria. *Investigación en la Escuela*, 78, 19-30. <https://doi.org/10.12795/IE.2012.i78.02>

- Miralles, P., Molina, S., & Ortuño, J. (2011). La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 149-174. Retrieved from <https://revistas.um.es/educatio/article/view/119921>
- Myers, E.D. (1960). *Education in the Perspective of History*. Nueva York: Harper.
- Ortuño, J., Bellatti, I. & Epstein, T. (2020). Enseñanza y aprendizaje de la historia. Justificaciones para un enfoque socio-cultural crítico. In Prats, J. (coord.). *Ciencias Sociales, ciudadanía y sociedad digital: reflexiones desde la educación (27-47)*. Gijón: Trea.
- Ortuño, J., Gómez, C. J., & Ortiz, E. (2012). La evaluación de la competencia educativa social y ciudadana desde la didáctica de las ciencias sociales. Un estado de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, 53-72. <https://doi.org/10.7203/dces.26.1931>
- Parcerisa, A. (2005). Los materiales en docencia universitaria. In Parcerisa, A. (coord.). *Materiales para la docencia universitaria (15-24)*. Barcelona: Octaedro.
- Prats, J. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Revista do Laboratório de Ensino de História - UEL*, 9. <http://dx.doi.org/10.5433/2238-3018.2003v9n0p133>
- Prats, J., & Santacana, J. (2015). Nous paradigmes en l'ensenyament de la història. Educació i història. *Revista d'història de l'educació*, 26, 19-39. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5500882>
- Prats, J., & Valls, R. (2011). La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 17-35. Retrieved from <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/21328/17-35.pdf?sequence=1>
- Prats, J., Fuentes, C. & Sabariego, M. (2019). La investigación evaluativa de materiales didácticos para la educación política y ciudadana a través de contenidos históricos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 22(2), 1-15. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.370051>
- Puig Gutiérrez, M., & Morales Lozano, J. A. (2015). La formación de ciudadanos: conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica. *Educación XX1*, 18 (1), 259-282. <https://doi.org/10.5944/educxx1.18.1.12332>
- Reinert, M. (1998). Quel objet pour une analyse statistique du discours? Quelques réflexions à propos de la réponse Alceste. En *JADT* (pp. 557-569). Retrieved from <https://www.image-zafar.com/sites/default/files/publications/jadt-1998nice.pdf>
- Rodríguez R. A. (2015). ¿Es posible un ámbito de investigación en didáctica de la historia? *Revista de Estudios Sociales*, 52, 209-219. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.15>
- Ruiz, A. (2017). *Trabajar con Iramuteq: Pautas*. Barcelona: OMADO Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/113063>
- Sáez, I. & Prats J. (2018). Didáctica de las Ciencias Sociales y Libros de Texto. *Didacticae*, 4, 2-8. <https://doi.org/10.1344/did.2018.4.2-8>.
- Sáiz Serrano, J., & Fuster García, C. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de Historia de España. *Revista Investigación en la Escuela*, 84, 47-57. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11441/59755>
- Salazar, R. A. (2019). Evaluación de la implementación de materiales didácticos en Ciencias Sociales: Propuestas para el desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2). <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.370371>
- Sánchez, M<sup>a</sup> C. (2017). *Evaluación de los recursos didácticos utilizados en ciencias sociales, geografía e historia en Educación Primaria*. Tesis doctoral, Universidad de Murcia. Retrieved from <http://www.tdx.cat/handle/10803/457509>
- Sánchez, L. (2020). Epistemología y ciencias sociales en la era de la anti-Ilustración. In Prats, J (coord.). *Ciencias Sociales, ciudadanía y sociedad digital. Reflexiones desde la educación (183-191)*. Gijón: Trea.
- Spota, J. C. (2014). El desafío de “estar ahí” sin nunca haber ido. Algunos comentarios reflexivos sobre los fundamentos hermenéuticos de la etnografía histórica. *Revista De Arqueología Histórica Argentina Y Latinoamericana*, 2(8), 5-35. Retrieved from <https://plarci.org/index.php/RAHAYL/article/view/67>
- Vallejo, I. (2020). *El inifinito en un Junco: La invención de los libros del mundo antiguo*. Madrid: Siruela.
- Wright, P. (2008). *Ser en el sueño. Crónicas de historia y vida toba*. Buenos Aires: Biblos.

## CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Bellatti, I. & Sabido-Codina, J. Materiales didácticos para la formación ciudadana en aulas de educación secundaria obligatoria: un análisis de su uso mediante observación no participativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 39, 87-102. DOI: 10.7179/PSRI\_2021.39.06

## DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**ILARIA BELLATTI.** Universidad de Barcelona - Facultad de Educación - Dpto. Didácticas Aplicadas en Ciencias Sociales - Campus Mundet - Passeig del val d'Hebron 171, 08035, Barcelona, España. E-mail: [ilaria3bellatti@ub.edu](mailto:ilaria3bellatti@ub.edu)

**JUDIT SABIDO-CODINA.** Universidad de Barcelona - Facultad de Educación - Dpto. Didácticas Aplicadas en Ciencias Sociales - Campus Mundet - Passeig del val d'Hebron 171, 08035, Barcelona, España. Y Universidad de Vic- Universidad Central de Catalunya - Facultad de Educación. E-mail: [jsabido@ub.edu](mailto:jsabido@ub.edu)

## PERFIL ACADÉMICO

**ILARIA BELLATTI.** Doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales, las Lenguas, las Artes y las Humanidades por la Universidad de Barcelona, es licenciada en Historia Contemporánea por la Università delgi Studi di Firenze (Italia) y Máster en Didáctica de las Ciencias Sociales y del Patrimonio siempre por la Universidad de Barcelona. Actualmente es profesora de la Universidad de Barcelona, y Técnica de Investigación en un proyecto Europeo Erasmus + sobre la calidad de la docencia universitaria y la innovación. Forma parte como investigadora del grupo DHiGeCs (Didáctica de la Historia, la Geografía y las otras Ciencias Sociales) desde el año 2010. Su línea de pesquisa se centra en los procesos de construcción de la conciencia social de los aprendizajes desde un enfoque sociocultural crítico, con relación a las variables de género y sentimiento de pertinencia. Ha colaborado en el diseño y experimentación de material didáctico para el ejercicio de la competencia ciudadana en la educación secundaria obligatoria y postobligatoria y formación inicial del profesorado.

RESEARCHGATE: [https://www.researchgate.net/profile/Ilaria\\_Bellatti](https://www.researchgate.net/profile/Ilaria_Bellatti)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9619-7199>

GOOGLE: <https://scholar.google.es/citations?user=bIDLQEUAJ&hl=en>

PÀGINA WEB: <http://www.ub.edu/dhigecs/index.php?lang=ca>

RESEACHER ID: P-6624-2018

SCOPUS AUTHOR ID: 57236468300

**JUDIT SABIDO-CODINA.** Doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales, las Lenguas, las Artes y las Humanidades por la Universidad de Barcelona, es Graduada en Historia con mención en Historia Contemporánea (UAB). Posee un Máster en Formación del Profesorado en la especialidad de Geografía e Historia (UB) y un Máster en Docencia Universitaria (ICE-UB). Especializada en el pensamiento histórico, la ciudadanía y la didáctica del tiempo. Actualmente es profesora asociada de la Universitat de Vic- Universitat Central de Catalunya y de la Universidad de Barcelona. Forma parte del grupo de investigación e innovación consolidado y financiado DHIGECS (2017-SGR-426)- (GINDO-UB/161). Ha participado en varios proyectos de investigación relacionados con el patrimonio, la ciudadanía y el método en investigación (REDICE18-2040 / FCT-17-12153 / EDU2015-65621-C3-3-R).

RESEARCHGATE:

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6323-4512>

GOOGLE: <https://scholar.google.es/citations?user=Hv5EITUAAAAJ&hl=ca>

PÀGINA WEB: <http://www.ub.edu/dhigecs/miembros/>

RESEACHER ID: ABB-3709-2021

SCOPUS AUTHOR ID: 57236195200