

Pedro Miralles Martínez
Cosme Jesús Gómez Carrasco
(coords.)

La educación histórica ante el reto de las competencias

Métodos, recursos y enfoques
de enseñanza

Octaedro 

Colección Universidad

Título: *La educación histórica ante el reto de las competencias. Métodos, recursos y enfoques de enseñanza*

Primera edición: octubre de 2018

© Pedro Miralles Martínez, Cosme Jesús Gómez Carrasco (coords.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-17219-85-7
Depósito legal: B. 23679-2018

Diseño y producción: Ediciones Octaedro

Impresión: Prodigitalk

Impreso en España - *Printed in Spain*

Sumario

Presentación. La enseñanza de la historia ante el reto de las competencias educativas	7
PEDRO MIRALLES MARTÍNEZ y COSME JESÚS GÓMEZ CARRASCO	
1 Educación histórica y competencia lingüística	15
MARÍA LÓPEZ SANDEZ, JORGE SÁIZ SERRANO y RAMÓN LÓPEZ FACAL	
2 Competencia digital y patrimonio: posibilidades de adquisición a través de videojuegos y <i>apps</i>	27
IRATXE GILLATE AIERDI, ÁLEX IBÁÑEZ-ÉTXEBERRIA y JOSÉ MARÍA CUENCA LÓPEZ	
3 Nuevos recursos TIC para la enseñanza de la historia en educación obligatoria	39
MARÍA FELIU TORRUELLA y RAMÓN CÓZAR GUTIÉRREZ	
4 La formación en competencias del profesorado de ciencias sociales en Educación Infantil y Primaria.	51
PEDRO MIRALLES MARTÍNEZ, RAQUEL SÁNCHEZ IBÁÑEZ y VERÓNICA VIVAS MORENO	
5 Competencias históricas del profesorado en formación de geografía e historia: análisis a partir de los trabajos de fin de máster de las universidades de Murcia y Zaragoza.	63
PILAR RIVERO GRACIA y SEBASTIÁN MOLINA PUCHE	
6 Competencia en conciencia y expresiones culturales y educación histórica. Patrimonios en conflicto y pensamiento crítico.	75
JESÚS ESTEPA GIMÉNEZ y MYRIAM MARTÍN CÁCERES	
7 Las competencias educativas en los libros de texto de Historia	87
RAFAEL VALLS MONTÉS y DAVID PARRA MONSERRAT	
8 La enseñanza de la historia y el desarrollo de competencias: desde los exámenes a la opinión del alumnado de ESO.	99
JOSÉ MONTEAGUDO FERNÁNDEZ y FRANCISCO JAVIER TRIGUEROS CANO	

9	Métodos activos de aprendizaje y adquisición de competencias en la clase de Historia.	111
	COSME JESÚS GÓMEZ CARRASCO y DIEGO SOBRINO LÓPEZ	
10	La enseñanza de la historia y la adquisición de competencias sociales y cívicas	127
	F. JAVIER MERCHÁN IGLESIAS y FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ	
11	La enseñanza de la historia reciente en la adquisición de competencias para una ciudadanía democrática	139
	ROSENDO MARTÍNEZ RODRÍGUEZ y MARÍA SÁNCHEZ AGUSTÍ	
12	Competencias históricas y competencias clave en las tesis doctorales del Área de Didáctica de la Historia	149
	RAIMUNDO A. RODRÍGUEZ PÉREZ y JUAN RAMÓN MORENO VERA	

Presentación. La enseñanza de la historia ante el reto de las competencias educativas¹

PEDRO MIRALLES MARTÍNEZ
COSME JESÚS GÓMEZ CARRASCO
Universidad de Murcia

La aparición en el siglo XXI del nuevo concepto pedagógico de competencias ha supuesto un nuevo reto en el ámbito educativo. La noción de competencia comienza como elemento vector de los currículos en el año 2000, cuando la Unión Europea se fijó como objetivo llegar a ser una economía basada en el conocimiento y, de esta manera, más competitiva y dinámica, con un crecimiento estable y sostenible que facilitase, según se informa en la Conferencia de Lisboa del año 2000, una mayor cohesión social. Subyace, no obstante, la realidad de que en una sociedad postindustrializada se necesita una fuerza de trabajo altamente cualificada y polivalente, que permita la rotación constante en los trabajos, los cambios en las técnicas, las profesiones, etc. El medio para tal fin fue recomendar a los Estados miembros que definiesen las destrezas básicas que toda la ciudadanía debería adquirir a lo largo de la vida. Por tanto, las competencias educativas se utilizaron para concretar un modelo de ciudadanía, un modelo de comportamiento y un modelo de sociedad. Ese modelo ciudadano fue definido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) mediante un proyecto denominado «Definition and Selection of Key Competences» (DeSeCo), que en el año 2003 precisó las que consideraba como competencias clave para la ciudadanía del siglo XXI, entendiendo por competencia «la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada» que, sin duda, la flexibilidad y la individualidad del mundo posmoderno demandan (Gómez, Ortuño y Miralles, 2018).

No cabe duda del potencial que tiene la aplicación de estas competencias para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las diferentes materias curriculares. Sin embargo, es necesario un proceso de adaptación de las mismas a la epistemología disciplinar de cada

1. Este trabajo es resultado del Proyecto de Investigación «La evaluación de las competencias y el desarrollo de capacidades cognitivas sobre historia en Educación Secundaria Obligatoria» (EDU2015-65621-C3-2-R), subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España y cofinanciado con fondos FEDER de la UE.

una de las áreas de conocimiento para que no queden como saberes vacíos. Tal y como están formuladas, las competencias básicas o clave introducidas en la enseñanza obligatoria plantean bastantes problemas. A pesar de que se afirma que todas ellas deben «adquirirse» (desarrollarse) desde todas y cada una de las materias del currículo, algunas (matemática, lingüística, científica) se asocian inevitablemente a asignaturas específicas, mientras que otras, como las competencias sociales y cívicas, quedan diluidas y vagamente asimiladas a las materias de ciencias sociales, geografía e historia. En opinión de López Facal (2013 y 2014), para la aplicación de estas competencias en las materias de ciencias sociales, hay que superar una interpretación de las competencias que se conecte únicamente con la competitividad. Ser competente implica saber interpretar el medio en el que el discente interactúa, saber proponer alternativas, ser capaz de argumentar y tener conocimientos sobre cómo es y cómo funciona la sociedad y cómo se han ido generando y modificando las relaciones humanas a lo largo del tiempo. La competencia se manifiesta en la capacidad de afrontar problemas de la vida diaria. Para ello es necesario, entre otras cosas, haber desarrollado ciertas destrezas relacionadas con el tratamiento de la información, como, por ejemplo, saber buscarla, contextualizar los datos, relacionarlos con acontecimientos anteriores, simultáneos o posteriores, y valorar su fiabilidad y relevancia para nosotros y para los demás desde una perspectiva ética que favorezca la convivencia. No es necesariamente más competente la persona que acumula mayor cantidad de información erudita sobre un tema, sea histórico o de otro tipo, sino quien sabe utilizarla correctamente en el contexto adecuado. Este tipo de destrezas forman parte de los métodos con los que trabajan los historiadores. Incorporar el método histórico a la educación parece ser una buena estrategia para formar a personas más competentes (López, Gómez, Miralles y Prats, 2017).

Entre los debates sobre la enseñanza de la historia de las últimas dos décadas, uno de ellos ha girado en torno a la dualidad entre competencias y conocimientos conceptuales, entre el papel que deben tener los contenidos sustantivos, las habilidades relacionadas con la práctica del historiador y las competencias educativas (Carretero y López, 2009; Gómez y Miralles, 2015; Gómez, Ortuño y Molina, 2014; Lévesque, 2008; Peck y Seixas, 2008; Prats y Santacana, 2011; Sáiz, 2015; Van Sledright, 2014). Estos debates, que han surgido en diferentes contextos sociales, territoriales y políticos, tienen un elemento común: la pugna entre los dos tipos de lógica que han articulado la enseñanza de la historia escolar desde que surgieron los estados liberales. Estos dos tipos de lógica, como nos recuerdan Carretero, Rosa y González (2006), responden a la racionalidad crítica de la Ilustración (que en la enseñanza de la historia se relaciona con la necesidad de educar en los aspectos

cognitivos de la disciplina histórica, su racionalidad científica, etc.) y a la emotividad identitaria del Romanticismo (que en la enseñanza de la historia responde a la necesidad de que el alumnado se impregne de las hazañas patrias y de contenidos que permitan cumplir con objetivos de tipo identitario).

El primero de estos elementos se está planteando recientemente desde la necesidad de promover los conceptos de segundo orden y las prácticas del historiador en el aula (Barton, 2008; Van Sledright, 2014). Para el historiador marxista Thompson (1981), el conocimiento histórico se basa en un método lógico de investigación. Un método que debe adecuarse a los materiales históricos y concebirse para contrastar hipótesis relativas a las estructuras y explicaciones causales, y eliminar procedimientos autoconfirmatorios. La introducción de contenidos procedimentales incide en la importancia de la inmersión del alumnado en el trabajo propio del historiador para mejorar la adquisición de competencias. Ashby (2011) señaló que para comprender el trabajo con fuentes en el aula se debe tener en cuenta que la fuente histórica es un concepto, no una habilidad o una competencia, y que las competencias se adquieren a través de la interrogación de la fuente y el uso de pruebas históricas para la explicación del pasado (Gómez y Prieto, 2016).

El segundo de los elementos está muy relacionado con la construcción de la memoria y las identidades colectivas. Gracias a nuestra naturaleza humana tenemos conciencia del tiempo, y a menudo utilizamos esa conciencia a través de constructos temporales relacionados con nuestra identidad, origen, memoria, o la relación entre el pasado, presente y futuro (Chapman, 2011; Ricoeur, 2004; Rüsen, 2005). Seixas (2017) ha realizado un interesante análisis sobre el origen de las propuestas de conciencia histórica frente al modelo de pensamiento histórico. En esos enfoques se confronta la tradición historiográfica que proviene de Centroeuropa y de Europa del norte (más relacionada con la conciencia histórica, la asimilación de los traumas de la II Guerra Mundial y de una historia social crítica), y la tradición anglosajona, vinculada al concepto de pensamiento histórico y mucho más relacionada con el método del historiador y los procedimientos metodológicos.

No obstante, las propuestas que están surgiendo desde la conciencia histórica quieren deshacer esta visión identitaria excluyente del saber histórico. Se pretende combinar la enseñanza y el aprendizaje de la historia con la formación ciudadana, la conciencia histórica y social, y la introducción de temas sociales candentes o controvertidos, en la línea de lo planteado por Rüsen (2015). Este enfoque de enseñanza, que incide más en la práctica social que en los procesos cognitivos individuales, ha sido definido por Barton y Levstik (2004) como perspectiva sociocultural de la educación histórica: la enseñanza de la his-

toria se plantea desde un contexto principalmente social, incidiendo en los protagonistas de los procesos históricos, la agencia histórica o el propósito y motivaciones que hay detrás de los acontecimientos. Se trata de una perspectiva humanista de la enseñanza de la historia que intenta promover la educación ciudadana a través del razonamiento y la reflexión sobre acontecimientos sociales en el pasado. Comprende una visión global de la humanidad y una reflexión también global sobre lo que significa el bien común (*the common good*) (Barton y Levstik, 2004). Se asume que es necesario enseñar historia desde un enfoque crítico y reflexivo.

En esos elementos residen los principales interrogantes del libro, en su reflexión e indagación sobre el desarrollo y evaluación de las competencias educativas en la clase de Historia. Por un lado, hay una serie de textos que han indagado en las relaciones existentes entre la educación histórica y la adquisición de las competencias clave propuestas por el actual currículo educativo de la LOMCE. Así, María López, Jorge Sáiz y Ramón López Facal (Universidad de Santiago de Compostela y Universidad de Valencia) analizan la reciprocidad entre la competencia lingüística y la enseñanza de la historia a través de las narrativas históricas, de la construcción de discursos sobre el pasado. Dos capítulos se ocupan de los vínculos entre la competencia digital y la educación histórica. Uno de ellos, escrito por Álex Ibáñez, Iratxe Gillete y José María Cuenca (Universidad del País Vasco y Universidad de Huelva), está más centrado en la aportación de las nuevas tecnologías a la educación patrimonial, principalmente sobre los videojuegos y las *apps* («aplicaciones»). El segundo de ellos, escrito por María Feliu y Ramón Cózar (Universidad de Barcelona y Universidad de Castilla-La Mancha), pone el foco en la educación histórica y en las diferentes metodologías que permiten el uso de las TIC, como la gamificación o la *flipped-classroom*. Las relaciones entre la enseñanza de la historia y la competencia en conciencia y expresiones culturales se analizan en el capítulo de Jesús Estepa y Myriam Martín (Universidad de Huelva). Unas relaciones que se exponen desde los patrimonios en conflicto, y articuladas en torno a la enseñanza del pensamiento crítico. Los vínculos entre la educación histórica y las competencias sociales y cívicas se estudian en dos capítulos. Uno de ellos, escrito por F. Javier Merchán y Francisco García (Universidad de Sevilla), se centra en esos vínculos a través de la trayectoria que ha tenido la finalidad de la historia como materia escolar y diseccionando la propuesta de estas competencias en el currículo actual. El segundo de ellos, escrito por Rosendo Martínez y María Sánchez Agustí (Universidad de Valladolid), enfoca este análisis en las oportunidades que presentan los temas de la historia reciente, activa y comprometida para fomentar esta competencia y el pensamiento crítico en el alumnado.

Otro bloque de capítulos analiza las relaciones que existen entre los nuevos métodos, recursos y enfoques de enseñanza con la adquisición de competencias por parte del alumnado. Dos capítulos lo hacen desde la formación del profesorado. El primero, escrito por Pedro Miralles, Raquel Sánchez y Verónica Vivas (Universidad de Murcia), analiza la necesidad de una instrucción en competencias de los docentes en formación en Educación Infantil y Primaria desde el área de conocimiento de Didáctica de las Ciencias Sociales. El segundo, escrito por Pilar Rivero y Sebastián Molina (Universidad de Zaragoza y Universidad de Murcia), indaga en las competencias históricas que demuestra el alumnado del Máster de Formación del Profesorado a través de un análisis de sus trabajos de fin de máster. A pesar de los cambios pedagógicos y normativos, los libros de texto (como principal recurso en el aula) y los exámenes (como principal instrumento de evaluación) mantienen una importante hegemonía en las clases de Historia. En el caso de los libros de texto, Rafael Valls y David Parra (Universidad de Valencia) analizan cómo han incorporado las competencias educativas e históricas los manuales en los últimos años. Y en el caso de los exámenes y la evaluación, José Monteagudo y Francisco Javier Trigueros (Universidad de Murcia) profundizan en cómo se evalúa al alumnado de ESO en la clase de Historia y cuál es su opinión sobre el proceso evaluador. Frente a esta hegemonía de los libros de texto y exámenes, cada vez son más frecuentes las propuestas y experiencias de innovación que apuestan por un cambio metodológico del docente, el cual se sustenta en una mayor actividad del alumnado, en métodos de indagación y en un cambio de rol del profesorado. Cosme J. Gómez y Diego Sobrino (Universidad de Murcia y CEO La Prádena, Segovia) analizan en otro capítulo estos nuevos métodos activos de aprendizaje y su papel en la adquisición de competencias en la clase de Historia. En el último capítulo del libro, Raimundo A. Rodríguez y Juan Ramón Moreno (Universidad de Murcia) indagan en las últimas investigaciones sobre competencias históricas a través de los proyectos de tesis doctoral.

Un total de 12 capítulos, en el que participan 10 universidades diferentes, y gran parte de los principales grupos de investigación en didáctica de la historia en España. Un libro que permite repensar la historia en el actual marco escolar y pretende otorgar herramientas a los docentes para plantear esta materia en el aula desde una perspectiva competencial.

Referencias bibliográficas

- Ashby, R. (2011). «Understanding historical evidence. Teaching and learning challenges». En: Davies, I. (ed.). *Debates in history teaching* (pp. 137-147). Londres/Nueva York: Routledge.
- Barton, K. (2008). «Research on students. Ideas about history». En: Levstik, L.; Tyson, C. (eds.). *Handbook of research in social studies education* (pp. 31-77). Nueva York: Routledge.
- Barton, K.; Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Cain, T.; Chapman, A. (2014). «Dysfunctional dichotomies? Deflating bipolar constructions of curriculum and pedagogy through case studies from music and history». *The Curriculum Journal*, 25 (1): 111-114.
- Carretero, M.; López, C. (2009). «Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y la alfabetización histórica». *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9: 79-83.
- Carretero, M.; Rosa, A.; González, M. F. (2006). «Enseñar historia en tiempos de memoria». En: Carretero, M.; Rosa, A.; Fernández, M. F. (comps.). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 11-36). Buenos Aires: Paidós.
- Chapman, A. (2011). «Historical interpretations». En: Davies, I. (ed.). *Debates in history teaching* (pp. 96-108). Londres-Nueva York: Routledge.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.
- Gómez, C. J.; Miralles, P. (2015). «¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España». *Revista de Estudios Sociales*, 52: 52-68.
- Gómez, C. J.; Ortuño, J.; Miralles, P. (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje. Reflexiones y propuestas desde la indagación*. Barcelona: Octaedro.
- Gómez, C. J.; Prieto, J. A. (2016). «Fuentes primarias, objetos y artefactos en la interpretación de la historia. Diseño y evaluación de un taller de numismática en Educación Secundaria». *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 31 (2): 5-22.
- Gómez, C. J., Ortuño, J.; Molina, S. (2014). «Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI». *Tempo e Argumento*, 6 (11): 1-25.
- Lee, P. (2005). «Putting principles into practice: understanding history». En: Donovan, M.; Bransford, J. (ed.). *How students learn: History in the classroom* (pp. 31-77). Washington: National Academies Press.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically. Educating students for the 21st Century*. Toronto: University of Toronto Press.
- López Facal, R. (2013). «Competencias y enseñanza de las ciencias sociales». Íber. *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 74: 5-8.
- (2014). «La LOMCE y la competencia histórica». *Ayer*, 94: 273-285.

- López Facal, R.; Gómez, C. J.; Miralles, P.; Prats, J. (2017). «Pensamiento histórico, enseñanza de la historia y competencias educativas». En: López Facal, R.; Miralles, P.; Prats, J.; Gómez, C. J. (eds.). *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. Barcelona: Graó.
- Megill, A. (2007). *Historical knowledge/historical error. A contemporary guide to practice*. Chicago: University of Chicago Press.
- Peck, C.; Seixas, P. (2008). «Benchmarks of historical thinking: first steps». *Canadian Journal of Education*, 31 (4): 1015-1038.
- Prats, J.; Santacana, J. (2011). «¿Por qué y para qué enseñar historia?». En: Prats, J. (coord.). *Didáctica de la geografía y la historia* (pp. 13-29). Barcelona: Graó.
- Ricoeur, P. (2004). *History, memory, forgetting*. Chicago/Londres: University of Chicago Press.
- Rüsen, J. (2005). *History: narration, interpretation, orientation*. Nueva York: Berghahn.
- (2015). *Teoria da história. Uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- Sáiz, J. (2015). *Educación histórica y narrativa nacional* (tesis doctoral). Valencia: Universidad de Valencia.
- Seixas, P. (2017). «Historical consciousness and historical thinking». En: Carretero, M.; Grever, M.; Berger, S. (eds.). *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (pp. 59-72). Londres: Palgrave MacMillan.
- Seixas, P.; Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson: Toronto.
- Thompson, E. P. (1981). *Miseria de la teoría*. Barcelona: Crítica.
- Valls, R. (2012). *La enseñanza española de la historia y su dimensión iberoamericana*. Disponible en: <<https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view-File/1936/1447>>.
- Van Sledright, B. A. (2014). *Assessing historical thinking and understanding. Innovative designs for new standards*. Nueva York: Routledge.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Filadelfia: Temple University Press.

Índice

Presentación. La enseñanza de la historia ante el reto de las competencias educativas	7
Referencias bibliográficas	12
1 Educación histórica y competencia lingüística	15
Identificar mecanismos discursivos	16
Reiteración	17
Metonimia	18
Antítesis.	19
Metáfora	19
Educar históricamente a partir de narrativas	20
A modo de conclusión	24
Referencias bibliográficas	24
2 Competencia digital y patrimonio: posibilidades de adquisición a través de videojuegos y <i>apps</i>	27
Introducción	27
Competencias básicas y ciencias sociales	28
La competencia digital en el Área de Ciencias Sociales en Educación Primaria y Secundaria Obligatoria	29
Competencia digital, ciencias sociales y educación patrimonial	30
Videojuegos	31
<i>Apps</i>	33
Conclusiones	35
Referencias bibliográficas	36
3 Nuevos recursos TIC para la enseñanza de la historia en educación obligatoria	39
La enseñanza y el aprendizaje de la historia en pleno siglo XXI	39
Juegos, videojuegos y gamificación.	41
Realidad aumentada, realidad virtual y escenografías virtuales.	42

	<i>Flipped classroom</i>	45
	Referencias bibliográficas	47
4	La formación en competencias del profesorado de ciencias sociales en Educación Infantil y Primaria.	51
	La formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria	52
	Formación práctica del profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria	55
	Formación permanente del profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria.	56
	Conclusiones	58
	Referencias bibliográficas	60
5	Competencias históricas del profesorado en formación de geografía e historia: análisis a partir de los trabajos de fin de máster de las universidades de Murcia y Zaragoza.	63
	Referencias bibliográficas	72
6	Competencia en conciencia y expresiones culturales y educación histórica. Patrimonios en conflicto y pensamiento crítico.	75
	Acerca de las competencias	75
	La competencia en conciencia y expresiones culturales y el patrimonio	76
	Patrimonio y educación histórica	77
	Patrimonio etnográfico y microhistoria	78
	Patrimonios en conflicto y pensamiento crítico.	79
	Referencias bibliográficas	85
7	Las competencias educativas en los libros de texto de Historia	87
	Introducción	87
	Desarrollo cognitivo y «saber hacer» en los libros de texto.	89
	Alfabetización histórica y dimensión ciudadana en el aprendizaje por competencias.	91
	Referencias bibliográficas	94
8	La enseñanza de la historia y el desarrollo de competencias: desde los exámenes a la opinión del alumnado de ESO.	99
	Las competencias educativas.	99
	El examen escrito como instrumento de evaluación de las competencias	100

La opinión del alumnado sobre la contribución de las ciencias sociales, geografía e historia al desarrollo de las competencias en la Educación Secundaria	102
Referencias bibliográficas	108
9 Métodos activos de aprendizaje y adquisición de competencias en la clase de Historia.	111
Introducción	111
Bases teóricas de los métodos activos de aprendizaje	112
Aprendizaje basado en problemas/proyectos (ABP)	112
Aprendizaje-servicio (ApS)	113
<i>Flipped-classroom</i>	114
Gamificación y aprendizaje basado en juegos (ABJ)	115
Experiencias concretas.	117
Experiencias de aprendizaje basado en proyectos (ABP)	117
Experiencias de aprendizaje basado en problemas (ABP)	119
Experiencias de aprendizaje-servicio (ApS)	120
Conclusiones	122
Referencias bibliográficas	123
10 La enseñanza de la historia y la adquisición de competencias sociales y cívicas	127
La enseñanza de la historia como formación de la ciudadanía: una trayectoria constante, aunque irregular.	127
Competencias sociales y cívicas y enseñanza de la historia: una relación en construcción	132
Referencias bibliográficas	134
11 La enseñanza de la historia reciente en la adquisición de competencias para una ciudadanía democrática	139
La historia reciente y su enseñanza.	139
Historia reciente y memoria: su proyección en la enseñanza	140
Una enseñanza de la historia reciente para el desarrollo de competencias ciudadanas.	142
Enseñanza de la historia reciente y desarrollo de actitudes y valores democráticos.	145
Referencias bibliográficas	146
12 Competencias históricas y competencias clave en las tesis doctorales del Área de Didáctica de la Historia.	149
La didáctica del patrimonio como campo de investigación en la enseñanza de las ciencias sociales	150

Los temas controvertidos e invisibles: investigar para comprender el mundo en que vivimos	152
Los cuentos, la narración y la fantasía como herramienta didáctica en la enseñanza de la historia	154
La educación en igualdad de género desde la enseñanza de las ciencias sociales.	155
Las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de la historia	156
El pensamiento histórico y la conciencia histórica	158
Referencias bibliográficas	159