

La evaluación de la historia y la construcción de ciudadanía

Francesc Lorente

Licenciado en Historia

Máster en Didáctica de las Ciencias Sociales

Doctorando en Didáctica de las Ciencias sociales

Universidad Autónoma de Barcelona

Resumen

El presente artículo da cuenta del rol de la evaluación en la enseñanza de la historia y su relación con la construcción de la ciudadanía. Para esto se propone reflexionar e investigar sobre cómo se trabaja y cómo se evalúa la competencia social y ciudadana por los profesores comprendiendo que este es un paso previo imprescindible para intentar cambiar las prácticas y las formas de la evaluación.

Palabras Claves: Enseñanza de las Ciencias Sociales- Ciudadanía- Evaluación

¿Es posible enseñar historia con la finalidad de promover la ciudadanía activa? Muchos miembros de la comunidad educativa deben de creer que ya lo hacen, aunque las sucesivas investigaciones en didáctica no dejan de señalar lo contrario. La finalidad con la que un docente de historia encara su disciplina es posible que sea la de construir ciudadanía o, en su defecto, intentar mejorar las conductas cívicas de sus estudiantes. No obstante, en el momento que plantea sus clases la centralidad de su persona adquiere un protagonismo que dificulta dicha construcción, puesto que el primer paso que debe (o debería) dar un docente

que pretende lograr esa finalidad es establecer el juego democrático, es decir, plantear situaciones de aula que busque, más allá de establecer los contenidos conceptuales como eje del proceso de enseñanza y aprendizaje, la promoción de aquellos saberes basados en el saber hacer y saber ser, que a su vez son pieza central de la ciudadanía. En este contexto de enseñanza y aprendizaje, la evaluación emerge como elemento discordante, puesto que habitualmente se contempla como un ente apartado del proceso, dicho ente debe ser el encargado de certificar cuanto *sabe* el alumnado. La pregunta que debemos hacernos a continuación es: *¿cuánto sabe en relación a qué? ¿puede medirse la conducta cívica de un alumno o una alumna?* Probablemente no, pero pueden promoverse y estar sujetas a evaluación todas aquellas situaciones de aula que las promueven, no tanto en términos de correcto o incorrecto, sino de inteligencia interpersonal o inteligencia intrapersonal, de gestión del tiempo, de dialéctica, de iniciativa o de participación, de pensamiento crítico y creativo. Por supuesto, tener en cuenta estos aspectos, y muchos otros, y conjugarlos con un conocimiento de la historia que enriquezca el discurso y dote de complejidad el razonamiento es una tarea ardua por la que pocos docentes están dispuestos a abogar, ya que implica tiempo, implica renovación pedagógica y, por encima de todo, implica un cambio profundo en la mentalidad y planteamiento de la propia práctica.

¿Por qué tanto escándalo sobre la enseñanza de la historia? Bien, si situamos el discurso en el contexto legislativo y normativo que, de una manera más visible cada vez y en más lugares del planeta, están teniendo las competencias, veremos que éstas promueven no un único saber conceptual, sino la conjunción de diversos saberes que preparen al alumnado actual para su ciudadanía, la que en cierto modo ya ejercen hoy y la que deberán ejercer mañana.

Si nos centramos en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales (CCSS), y especialmente de la historia, encontramos que la concreción de la competencia que le es propia, la competencia social y ciudadana, resulta compleja, a pesar de ser la más cercana a la realidad de los y las alumnas ya que la finalidad última de la etapa de la secundaria, o de toda ecuación obligatoria que llega a su fin, debería ser la construcción de una ciudadanía

democrática plena. Que el alumnado llegue a alcanzar esta competencia es tarea de todos los educadores y educadoras que intervienen en el proceso de formación de una determinada persona, y por supuesto de ella misma. Sin embargo es lógico pensar que es el profesorado de CCSS que debe poner mayor énfasis en plantear unas dinámicas que permitan al alumnado movilizar estas competencias, implica utilizar un sistema de evaluación que no tenga como finalidad la selección de alumnos, estableciendo categorías según los contenidos conceptuales que han sido capaces de retener hasta el día del examen, sino de una evaluación que establezca criterios (e indicadores) que permitan evaluar la participación, la cooperación, el espíritu crítico y creativo, por nombrar a unos cuantos. En palabras de Pilar Benejam: *“Los valores que fundamentan la verdadera democracia y que son la meta hacia la dirigimos nuestra acción son esencialmente la libertad, la igualdad y la participación, y la finalidad de la democracia es, como afirma Camps (1993), la felicidad compartida.”*(1997).

Pero seguro que si la evaluación debe cambiar es porque hay que redefinir el papel del docente. Seguramente, una buena parte del profesorado de historia y ciencias sociales ha dado poco valor a los fines que deberían orientar su labor y de esta manera los contenidos se han transmitido sin darles un sentido útil para la construcción del futuro y para la formación de una ciudadanía democrática.

Por este motivo, parece imprescindible reflexionar e investigar sobre cómo se trabaja y cómo se evalúa la competencia social y ciudadana, paso previo imprescindible para intentar cambiar las prácticas y la forma de evaluarlas, si fuera necesario.

El constructivismo social y las representaciones sociales

Si hablamos de un proceso de enseñanza y aprendizaje que tenga como finalidad última la construcción de ciudadanía debemos encauzar toda investigación y situarnos, casi religiosamente, en el constructivismo social promovido por Lev Vygotski y seguida por Jerome Bruner, entre otros. La idea fundamental es que el aprendizaje lo construye e interioriza cada individuo, pero lo hace gracias a la interacción que establece con los demás,

con el grupo y con su entorno social de aprendizaje. Bruner aporta al constructivismo un enfoque más psico-cultural, y entiende la escuela y la cultura como una comunidad de intercambio y apoyos mutuos. De modo que, atendiendo a estos principios, los y las docentes tienen una gran responsabilidad al preparar situaciones educativas y actividades de aula porque según como las diseñen, las dinamicen, etc. las relaciones y las experiencias que cada chico o chica puedan tener les podrán facilitar o entorpecer el aprendizaje y en todo caso en cada situación cada chico y cada chica hará un aprendizaje diferente. Y lo que es más importante para la evaluación: hay que contemplar todo el proceso de enseñanza y aprendizaje y no sólo fijarse en el resultado como lo haría un docente con una concepción positivista. Es más importante el proceso que el resultado porque es en este proceso a través del cual se puede ir atendiendo y regulando los diferentes ritmos de aprendizaje, la diversidad de procedencias culturales, la diversidad de inteligencias que hay en el aula, entre otros aspectos.

En segundo lugar, se parte de la idea de representaciones sociales teorizadas por Sergei Moscovici, quien actualiza las teorías de Durkheim sobre las representaciones colectivas, estas responden a nociones generadas y/o adquiridas por parte de la sociedad. Denise Jodelet recoge estas teorías y constata que estas representaciones son una forma de conocimiento social, que se generan en la interacción con un medio social y cultural determinado. Tanto el primero como la segunda se ubican en el constructivismo social ya que consideran que este conocimiento social se construye de manera permanente.

“En tanto que fenómenos, las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permitan interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirvan para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos”.

(Jodelet, 1986)

Las competencias básicas

Las competencias básicas, actualmente, vehiculan la educación con mayor o menor presencia. Se introduce el aprendizaje competencial con el objetivo de potenciar su funcionalidad, la contextualización de los aprendizajes, poniendo énfasis en el aprendizaje condicional, es decir, la capacidad para elaborar auto-conocimiento, conciencia del propio aprendizaje (metacognición) y autonomía, en definitiva, el *aprender a aprender* y el desarrollo de los saberes relacionados con situarse, poner en acción, contextualizar y transferir de una situación a otra diferente, entre otros. Estas competencias pretenden orientar la práctica educativa hacia unos fines más utilitaristas, vinculadas a suministrar al alumnado las capacidades necesarias que les permitan desarrollarse en múltiples situaciones.

La hoja de ruta marcada por las competencias se plantea como una oportunidad, ya que el profesorado, al tener que programar en uso de las competencias que quiere movilizar entre su alumnado se puede ver obligado a plantear nuevas dinámicas de aula, a trabajar bajo el paraguas de una concepción diferente del aprendizaje. Sin embargo, también esconde otras intenciones organizaciones como la OCDE, que han dado como resultado el proyecto internacional DeSeCo (Definition and Selection of Competencies), más preocupadas por una educación utilitarista que se subordine a las necesidades económicas del marco europeo. Este lenguaje, sin embargo, no es nuevo sino una consecuencia en el giro de los planteamientos educativos a nivel europeo y mundial, que han parecido olvidar la larga tradición impulsada desde hace muchos años por la UNESCO, con aportaciones tan importantes como la del informe Faure (*Aprender a ser*, 1973), la de Jacques Delors (*La educación encierra un tesoro*, 1996) o la de Edgar Morin (*Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, 1999). El lenguaje de las competencias es tan ambiguo que hay problemas para llegar a un consenso sobre qué son exactamente, cuántas son y cuáles son. Que haya surgido de un organismo gubernamental, intergubernamental o internacional no garantiza su utilidad, ya que los contextos en los que se aplica son diferentes. Sin embargo, este conjunto de competencias constituyen una nueva oportunidad para replantear el proceso de enseñanza-aprendizaje, los conceptos son importantes en la medida en que deben ser utilizado en el proceso de resolución de problemas (Zabala y Arnau, 2007). Por otra parte, se hace necesaria una

metodología que implique activamente al alumnado en su aprendizaje y que lo ponga en situaciones de interrelación y cooperación. Cabe decir que este intento por hacer virar el sistema educativo hacia otros caudales tiene un carácter institucional, del que se han de hacer eco aquellos docentes acomodados en el tradicionalismo, ya que para aquellos más cercanos con el constructivismo social, ésta debería ser una transición sencilla y natural:

“Pour développer des compétences, il faut placer les élèves dans des situations complexes, qui exigent et entraînent la mobilisation de leurs acquis: une énigme à élucider, un problème à résoudre, une décision à prendre, un projet à concevoir et piloter. Les enseignants familiers des méthodes actives, des pédagogies nouvelles et des théories constructivistes sont " comme des poissons dans l'eau " lorsqu'on les invite à développer des compétences, ce qu'il font déjà, en général, de leur propre initiative. Mais les autres? Si les professeurs avaient tous une vision constructiviste des savoirs, la transposition aux compétences serait assez facile. Les pédagogies transmissives tiennent hélas encore le haut du pavé, ce qui n'a rien d'étonnant en l'état de surcharge endémique des programmes et de faible formation des enseignants en psychologie de l'apprentissage et du développement. Il n'est pas impossible que, pour une majorité de professeurs du secondaire, le nom de Vygotski évoque un gardien de but slave.” (Perrenoud, 2001)

Si leemos acerca de las competencias comprobaremos que allá donde miremos siempre encontramos una relacionada con la educación cívica, ciudadanía o, simple y llanamente, competencia social y ciudadana, propia del área de ciencias sociales que a menudo tiene un carácter transversal ya que es imprescindible para el logro de la finalidad última de la secundaria: la construcción de la ciudadanía plena y democrática. La puesta en práctica de esta competencia adquiere una relevancia notoria en el contexto de las ciencias sociales, porque implica llevar a cabo una metodología que garantice un conjunto de situaciones de aula basadas en simulaciones, que puedan trasladarse más allá de las aulas; situaciones con una carga social muy importante, que implica poner en juego los valores democráticos en los que se basa nuestra ciudadanía: “*Para precisar cómo el alumnado construye y desarrolla la*

competencia social en los contextos escolares de aprendizaje deben reproducir las situaciones lo más parecidas posible a la realidad social” (Canals, 2009)

Anteriormente, hemos comentado que el giro hacia unas competencias se rige por un interés económico, manifestando un retorno a los planteamientos de Educación Basada en Normas de Competencia (EBNC) surgidos en los años treinta en Estados Unidos, donde se aboga por un utilitarismo económico de la educación. Sin embargo, afortunadamente, la interpretación y concreción de las competencias por parte de la educación difiere bastante de lo que planteó el DeSeCo ya que está enfocado desde los principios de la perspectiva psicologista que conducen irremediabilmente a una reinterpretación de las competencias basada, como se ha comentado anteriormente, en promover situaciones-problema en el aula lo más cercanas a la realidad fuera ellas, teniendo en cuenta de esta manera el carácter socializador, integrador y democrático de la educación.

Un nuevo concepto de ciudadanía, el del ciudadano global, hace tambalear los conceptos tradicionales de ciudadanía, que no puede continuar estrechamente ligado al Estado-Nación, ya que la Carta de los Derechos Humanos establece unos derechos para todos los ciudadanos del mundo, independientemente de su país, por lo tanto, uno es ciudadano de un mundo y se rige por los derechos y deberes para con este mundo y no sólo para aquellos que marcan sus Estados-Nación. El desdibujamiento de fronteras hace que las identidades sean más flexibles y más volubles ante el cambio. Y la educación para la ciudadanía o una competencia social y ciudadana debe hacerse dentro de un marco de políticas sociales que contemple esta realidad cosmopolita, donde los Derechos Humanos deberían constituir el eje central.

La construcción de ciudadanía en el marco educativo debe ser entendida como una oportunidad de incluir y dar voz a aquellos que fuera del aula no la tienen. *“La consideración de la ciudadanía se aplica, no como un estatus de derechos sino teniendo en cuenta el carácter incondicional de lo político definición por el “derecho a tener derechos” (Martínez Rodríguez, 2007).* Para que la participación escolar se traduzca en participación real hay que

construirla desde la escuela bajo un proyecto bien definido que la permita de manera constante.

La evaluación

Con anterioridad, hemos comentado que un sistema educativo que articule por competencias debía establecer un determinado proceso de enseñanza y aprendizaje, más dinámico y complejo, en el que la evaluación debería adquirir un carácter regulador de los aprendizajes. Los resultados de aprendizaje, por más que se quieran reducir a baremos cuantitativos, deben tener un carácter cualitativo, ya que deben ajustarse al grado de consecución de una competencia determinada y no de unos contenidos conceptuales determinados, contenidos que deberían estar subordinados a dichas competencias. No es menos cierto, que diseñar un proceso de enseñanza y aprendizaje que contemple la evaluación por competencias implica un gran esfuerzo por parte de todos los agentes implicados en componer del mismo. *“El proceso de evaluación compromete al docente a una serie de renunciaciones, todo el poder y la supremacía, para dejar lugar a la colaboración y la negociación en el acuerdo y la decisión”* (Bélair, 2000).

Este replanteamiento de la evaluación debe conciliarse con la filosofía competencial, concretada como ya hemos mencionado en una serie de experiencias de aula, los procesos y contenidos de las que puedan hacerse extrapolables a situaciones reales fuera de las aulas, que pongan en juego tanto las diversas capacidades del alumnado como las actitudes y los valores democráticos.

“La evaluación requiere poner atención en las situaciones cotidianas que posibilitan el ejercicio práctico de la justificación de los propios puntos de vista, el trabajo cooperativo, la práctica de las habilidades sociales, la propuesta de alternativas a los problemas, la convivencia y la participación, el ejercicio del diálogo, la empatía y la cooperación... Si se atiende a cómo los alumnos ponen en práctica estas habilidades y actitudes, les estaremos preparando para ejercer la ciudadanía activa a lo largo de su vida.” (Canals, 2009)

El grado de complejidad que adquiere el proceso de evaluación, si se quiere proceder de acuerdo con este nuevo marco de las competencias, abre muchos interrogantes. A pesar de que no conocemos demasiado bien los resultados de la evaluación y el diagnóstico que en el pasado se ha hecho del sistema educativo, en algunos ámbitos nos encontramos ante un discurso taumatúrgico de las competencias, que se nos presenta como garante de una buena educación para el futuro, el planteamiento de procesos de enseñanza y aprendizaje por competencias solucionará todos los problemas en las aulas. Informes como el PISA son los responsables, ya que señalan carencias pero no hablan ni del origen ni dan soluciones claras, propiciando interpretaciones por parte de las autoridades educativas más interesadas en los resultados que en los procesos de construcción de conocimiento. Y si damos el tratamiento a la educación que demandan las competencias, de carácter transversal y holístico, no se puede mantener una evaluación terminal, calificadora y segregadora, ya que esta iría en contra de la misma naturaleza de las competencias.

Se señala que la adquisición de la competencia no se puede garantizar o acreditar bajo una evaluación basada sólo en el control de saberes conceptuales, ya que no tendríamos garantías que la misma competencia pueda ser transferida en situaciones diferentes:

“On peut bien sûr provoquer plus ou moins artificiellement des situations, comme autant d’épreuves. Pour qu’elles s’approchent de la réalité du travail, il faut y mettre le prix, notamment dans les métiers où on ne peut construire des simulateurs, comme on le fait pour les pilotes, les militaires ou d’autres métiers comparables” (Perrenoud, 2001)

Por otra parte, la educación no puede regirse únicamente por lo que puede aportar a la economía, sino que conlleva la puesta en juego de otros valores, inherentes a la condición humana. Hay que redefinir las finalidades de la educación en el siglo XXI y tener presente que el ser humano no es sólo un ser económico. Es evidente que si se quieren satisfacer las necesidades básicas hay que aprender a trabajar y, por tanto, la escuela debe preparar para la vida laboral, pero también debe preparar para la poesía, para la interioridad, para el placer, para el tiempo de ocio. Ya que estos aspectos y otros más también están vinculado al ejercicio de la democracia.

“Pensem que l’escola no és com una empresa i que l’objectiu de l’educació obligatòria és capacitar tots els futurs ciutadans per ser persones lliures, responsables, solidàries i el més sàvies possible, a fi d’assegurar la salut de la democràcia i la dignitat de tota persona humana” (Benejam, 2010).

Al abordar la cuestión de la evaluación nos encontramos con contradicciones importantes, se pide, por ejemplo, que la evaluación sea formativa pero esta no parece tener mucho sentido si lo que interesa son los resultados. La pregunta que los docentes deberían hacerse es: *¿para qué evaluamos?* La evaluación formativa, sin embargo, no es nueva, de hecho tiene una larga tradición pedagógica pero una escasa práctica en las aulas. Después se añade la idea de evaluación continua, como una evaluación formativa mal entendida, donde se considera que si el alumnado hace más pruebas con menos contenido esto ayudará a que lo integre mejor. Esta modalidad tiene como función controlar, y no regular, el aprendizaje de los conocimientos que el alumnado va adquiriendo, pero sin cerciorarse de si realmente los adquiere. En un proceso realmente formador la importancia reside en el aprendizaje y no en la enseñanza, aunque a menudo hay que rectificar el modelo de enseñar para que el alumnado pueda aprender más. A la pregunta *para qué* se le debe añadir otra: *¿Cómo evaluar ...?* Es decir, la evaluación tiene muchos matices si es formativa, ya que implica un mayor esfuerzo por parte del profesorado y el alumnado, ya que esta debe darse durante todas las sesiones, atendiendo a la diversidad que hay en el aula. Pero este cambio en la finalidad de la evaluación implica, necesariamente, un cambio en las prácticas entre el profesorado.

En un sistema articulado por competencias, donde el *aprender a aprender* es un eje central, la máxima debería ser que los propios alumnos consiguieran gestionar sus aprendizajes y evaluar ellos mismos, sería la máxima expresión de autonomía. El docente pasa, con el sistema de competencias, de ser quien (cree que) enseña a quien acompaña al alumnado en su aprendizaje. El profesor sólo puede detectar errores, no corregirlos, el único que puede corregirlos es el alumnado, que es quien los comete (Sanmartí, 2007).

La evaluación formadora y con una finalidad reguladora, que ayude a integrar conocimientos para la construcción de una ciudadanía democrática debe ser, en primer lugar y siendo redundante, democrática, es decir, que debe integrar valores tan inherentes como el de la participación. La evaluación debe estar a la vez al servicio de quien enseña, en la medida que lo utilice de manera eficaz a la hora de ponerla al servicio de quien aprende, debe ser negociada, lo que demanda transparencia para su interpretación, se debe garantizar su publicidad y el conocimiento de los criterios que deben aplicarse en tanto que dar a conocer los criterios de evaluación ayuda a interiorizarlos y a enmarcar los aprendizajes por parte del alumnado. Por otra parte, una evaluación que contemple estos aspectos debe tener un carácter formativo y formador, debe estar orientada a la motivación del alumnado y no a su sanción. Finalmente, este tipo de evaluación implica la diversificación de instrumentos que la dinamicen, la triangulación es imprescindible ya que la diversidad en las aulas contempla más de una manera de aprender y, como consecuencia, tiene que implicar más de una manera de evaluar.

“Cuando se cambian los papeles, y es la evaluación, en cualquiera de sus fórmulas de control meritocrático, la que condiciona y orienta al conocimiento y al currículum, todo el proceso de formación se pervierte, reduciendo estos papeles a límites de estricta significación académica. La educación se convierte entonces en una carrera por la consecución de títulos. El conocimiento dejará de ser un valor en sí mismo, y los contenidos perderán su significación cultural y su facultad formativa.” (Álvarez Méndez, 2000).

El uso que a menudo se hace de la evaluación sirve a intereses selectivos y parece como si buena parte del profesorado y las autoridades educativas hubieran cedido a esta finalidad de la evaluación, desterrando así la posibilidad de hacer un instrumento más de construcción de ciudadanía democrática.

El tiempo histórico

El tratamiento de la temporalidad es un pilar fundamental cuando queremos dotar a la disciplina histórica de una función social que ayude a construir una ciudadanía democrática plena en el presente por bien que no dañe el futuro. Las relaciones que se establecen entre el pasado, el presente y el futuro durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia son imprescindibles para generar situaciones de aula que pongan en juego las diversas inteligencias, conocimientos, capacidades, actitudes y valores que ayuden a desarrollar y alcanzar, por parte del alumnado, la competencia social y ciudadana.

Para poder generar este tipo de situaciones es necesario que el docente tome conciencia de que la selección de contenidos históricos debe estar al servicio de esta nueva manera de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje y de la competencia social y ciudadana a la que se remite: *“la reflexión epistemológica sobre el tiempo histórico es un requisito fundamental para la selección de contenidos históricos, y en concreto, para determinar qué se debe enseñar y que deben aprender los alumnos sobre él”* (Pagès, 1997). Estos planteamientos requieren el paso de una metodología tradicional a una que propicie la reflexión y la capacidad crítica, donde la historia que se plantea está al servicio de la temporalidad y no a la inversa, donde la memoria histórica se trata con la voluntad de generar conciencia histórica, en la medida que ésta pueda erigirse como garante de los valores de la ciudadanía democrática:

“La conciencia histórica es fundamental en la educación para la ciudadanía. La conciencia histórica es conciencia temporal, se configura a partir de las relaciones que establecemos entre el pasado, el presente y el futuro, como hemos señalado en otras publicaciones (Pagès, 2003; Santisteban, 2006a; Santisteban y Pagès, 2007a). No es tan sólo un concepto relacionado con el pasado o con el recuerdo de determinados acontecimientos, sino que reclama el pasado como aprendizaje para la construcción del futuro” (Santisteban i Pagès, 2008).

La importancia de trabajar la temporalidad reside en la toma de conciencia, por parte del alumnado, del control que ejerce sobre ella, dándole un valor social y, al mismo tiempo, integrando de manera significativa los conceptos de cambio y continuidad; esta percepción por parte de los y las alumnas del tiempo y, en especial del tiempo social, los ponen en situación de construir su propia temporalidad e, incluso, poder ser críticos con su rol en la construcción de futuros alternativos (Pagès, 1997) .

“La visión inteligente de las formas actuales de la vida asociada es necesaria para un carácter cuya moralidad sea algo más que una inocencia incolora. El conocimiento histórico ayuda a ofrecer tal visión. Es un órgano para analizar la trama y la urdimbre de la presente estructura social o de hacer conocer las fuerzas que han tejido el material. El uso de la historia para cultivar una inteligencia socializada constituye su significación moral. [...] La ayuda que puede prestar la historia a una comprensión simpática e inteligente de las situaciones sociales actuales en que participan los individuos es un tesoro moral permanente y constructivo” (Dewey, 1916)

Me parece que terminar este artículo con las palabras de un gran pedagogo como John Dewey era la mejor manera de sintetizar lo dicho anteriormente. Las Ciencias Sociales, y especialmente la enseñanza y aprendizaje de la historia, deben tener la finalidad de construir ciudadanía, una ciudadanía comprometida, participativa, activa, crítica y creativa. Una ciudadanía capaz de moldear el mundo hacia es pos de la justicia social. En palabras de J.F. Kennedy (1961): “Debemos utilizar el tiempo como herramienta y no como un diván” (extraído de *La modernidad líquida*, Bauman, 2000)

Bibliografía de Referencia

Gimeno Sacristán, J. (coord.) (2008). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?*, Madrid: Morata.

Benejam, P. i Pagès, J. (coord.) (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Educación Secundaria*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona/Horsori.

Boixader, A. i Canelles, J. *Competència social i ciutadana*. A Teixidor, M. i Vilalta, D. (coords.) (2010). *Competències: una oportunitat per repensar l'escola*, (140-148). Bellaterra: ICE Universitat Autònoma de Barcelona.

Canals, R. (2009). La evaluación de la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 187, 16 - 21.

Dewey, J. (2004). *Democracia y educación.*, Madrid : Morata. (Versión Original 1916)

Jodelet, D. (1986). *La representación social fenómenos, concepto y teoría*. A Sergei Moscovici, *Psicología Social*. II, (469 - 494). Barcelona: Paidós 1986.

Pagès, J. i Santiesteban, A. (2008). *Cambios y continuidades : Aprender la temporalidad histórica*. A Miguel Ángel Jara (comp.), *Enseñanza de la historia. Debates y propuestas*.

Perrenoud, Ph. (2005). [*L'évaluation des élèves, outil de pilotage ou pare angoisse ? Cahiers pédagogiques*](#). 438, 14-16.

Santos Guerra; M.A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Granada: Aljibe.

Sanmartí, N. (2007). *Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó. Col. 10 ideas clave.