

Fuentes Moreno, C., Sabido-Codina, J. & Albert, J.M. (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*, 22(2), 199-210.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.2.369671>

## El desarrollo de la competencia social y ciudadana y la utilización de metodologías didácticas activas en las aulas de secundaria.

Concha Fuentes Moreno, Judit Sabido-Codina, Joan Miquel Albert

Universitat de Barcelona. Facultat de Educació. Departament de Didàctiques Aplicades.  
Secció Didàctica de les Ciències Socials.

### Resumen

Este artículo analiza la relación entre el desarrollo de la competencia social y ciudadana y la utilización de metodologías didácticas activas en las aulas de secundaria. El contexto se sitúa en el ámbito educativo de Cataluña a partir del análisis de cuatro unidades didácticas que plantean objetivos competenciales con métodos que facilitan la indagación y el análisis social conocidos como aprendizaje por descubrimiento. Para el tratamiento de los datos recogidos se ha utilizado una metodología cualitativa a partir de una observación directa no participante en las aulas y de un análisis lexicométrico, a partir del software Iramuteq, desde tres dimensiones: el desarrollo de las unidades didácticas, la metodología docente y el desarrollo de la competencia social y ciudadana. Los resultados se presentan a partir de los conceptos y habilidades que caracterizan la labor del docente y de los estudiantes, y también con el análisis de los gráficos originados con el software y con el uso de reflexiones narrativas recogidas durante la observación. Las conclusiones constatan el protagonismo del estudiante en la construcción de su aprendizaje, así como el papel determinante del profesor como guía en la construcción de la competencia social y ciudadana.

### Palabras clave

Aprendizaje por descubrimiento; competencia; competencia social ciudadana; currículum.

---

### Contacto:

Concha Fuentes, Email: [conchafuentes@ub.edu](mailto:conchafuentes@ub.edu) . Universitat de Barcelona. Facultat de Educació. Departament de Didàctiques Aplicades. Secció Didàctica de les Ciències Socials.

Este trabajo es resultado del proyecto I+D+i 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.

## The development of social and civic competence and the use of active teaching methodologies in secondary classrooms

### Abstract

This article analyzes the relationship between the development of social and civic competence and the use of active didactic methodologies in secondary school classrooms. The context is located in the educational field of Catalonia through the analysis of four didactic units that sets competency aims with methods that facilitate inquiry and social analysis known as discovery learning. For the treatment of the collected data, a qualitative methodology has been used from a direct non-participant observation in the classrooms and from a lexicometry analysis from three aspects: the development of the teaching units, the methodology used by the docent and the development of social competence and citizen. The analysis of the texts has been done with the Iramuteq software. The results are presented from the concepts and skills that characterize the work of the teacher and the students with the analysis of the graphics originated with the software and with the use of narrative reflections collected during the observation. The conclusions confirm the protagonism of the student in the construction of their learning as well as the determining role of the teacher as a guide in the construction of social and civic competence

### Key words

Discovery learning; competence; citizen competence; curriculum.

### Introducción y objeto de la investigación

Con la aparición del proyecto DeSeCo<sup>1</sup> (1997-2003) de la OCDE, se inicia un proceso de reformulación de los currículums europeos en torno al concepto de competencias, dando pie a que la Unión Europea diseñase una serie de competencias consideradas básicas y que sirviesen como referencia para los sistemas educativos de los países miembros. Dicho proyecto clasificó las competencias claves en tres amplias categorías interrelacionadas, que incitan a la reflexión crítica; el uso de herramientas de forma interactiva; actuar de forma autónoma e interactuar en grupos heterogéneos (OCDE, 2003).

Un referente teórico que se ha ido completando con diversos análisis; Jonnaert (2009) define competencia como conjunto de saberes: saber disciplinar, saber hacer, saber ser, que un individuo puede movilizar para enfrentarse a una situación con éxito. En esta misma línea, Goñi-Zabala (2005) habla de competencia como la “capacidad para enfrentarse con garantías de éxito a una tarea en un contexto determinado” (p.86).

Con la aparición en España de la Ley de Orgánica de Educación (2006) se reconfigura el sistema educativo entorno a la educación por competencias en nuestro país, obligando al profesorado a enfocar los contenidos escolares a una búsqueda del porqué de los problemas que plantea la sociedad actual (Irigoyen, Jiménez, Acuña, 2011). La educación por competencias posibilita elegir e integrar conocimientos diversos, para así fomentar el desarrollo de distintas capacidades (Salmerón, 2010). De entre todas, destacamos

---

<sup>1</sup> Véase <http://deseco.ch/>

especialmente las implicaciones de la competencia Social y Ciudadana para la formación integral de los estudiantes, ya que supone:

*“comprender la realidad social que se vive, afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en valores y prácticas democráticas, y ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia, y manteniendo una actitud constructivista, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas”.* (Salmerón, 2010, p.148)

A pesar de su importancia sustancial, no obstante, son numerosos los estudios que nos muestran que la dimensión social y ciudadana difícilmente llega a los niveles máximos de su desarrollo entre los estudiantes (Miralles, Gómez y Monteagudo, 2012; Ortuño, Gómez y Ortiz, 2012; Santisteban, 2009). Este hecho nos lleva a indagar en los motivos, así como también la relación que se establece entre la construcción de la dimensión ciudadana y las metodologías didácticas de aula. De esta forma, y considerando investigaciones anteriores (Schulz, Ainley, Cox y Friedman, 2018) se coincide al señalar la necesidad de promover la construcción de la dimensión social y ciudadana identitaria a través del conocimiento histórico y social aplicado con metodologías activas en el aula, considerando cuatro elementos primordiales para el proceso de enseñanza-aprendizaje: estrategia y metodologías de enseñanza-aprendizaje, modalidades, seguimiento y evaluación (Villa, 2007).

De esta forma, en el presente artículo, se pretende analizar si los estudiantes profundizan más y mejor en estos aspectos (ciudadanía; democracia; identidad y género) cuando son expuestos a metodologías didácticas por descubrimiento que potencian el sentido crítico, el análisis y la reflexión. Un estudio enmarcado en el seno de una investigación I+D+i<sup>2</sup>, que se vertebra en torno a la construcción de las identidades en la dimensión social y ciudadana.

Para alcanzar nuestro objetivo, se diseñaron cuatro unidades didácticas tituladas: Mujeres y Revolución Industrial; Atenas: el origen de la democracia; los Amores de mi vida; The Maze. La explicación de las mismas, así como su proceso de creación, de análisis y de observación se detalla en Prats, Fuentes y Sabariego (en prensa).

## Marco referencial

El contexto educativo español incorpora el concepto de competencias desde los primeros años del siglo XXI y, en la estructura administrativa oficial, se ha ido concretando con las leyes educativas de ámbito estatal, LOE de 2006 y LOMCE de 2013 (Valle, 2015) así como en las diferentes normativas autonómicas. En el sistema educativo de Cataluña, espacio en el que se ha desarrollado nuestra investigación, se viene introduciendo el concepto competencial desde los primeros momentos tanto en debates y propuestas educativas: *la Conferència Nacional d'Educació 2000-2002* (Generalitat de Catalunya-Departament d'Ensenyament, 2002) como en la concreción normativa de las leyes generales (Decreto 143, 2007), generalmente con una formulación de las diferentes competencias clave de las que se deducía una aplicación transversal en las diversas áreas curriculares. A pesar de ello, a partir de 2012 se ha desarrollado la línea de considerar el concepto de competencias básicas como objetivos curriculares vinculados a las áreas y materias respectivas, entendiéndolas como un conjunto de exigencias de nivel básico que debería adquirir el alumnado al final de su etapa obligatoria. De esta manera, nos encontramos en la

---

<sup>2</sup> “Desarrollo de la formación sociopolítica para una ciudadanía democrática: diseño e implementación de materiales didácticos en Ciencias Sociales” (I+D+i EDU 2015-65621-C3-3-R).

actualidad con que los centros educativos están sujetos a una normativa que presenta un despliegue de competencias básicas en la educación secundaria obligatoria planteadas como objetivos finales de etapa.

Si nos centramos concretamente en temáticas históricas y sociales, advertimos que se presentaban curricularmente en relación a la competencia social ciudadana. A pesar de ello, la normativa catalana actual sobre enseñanza secundaria obligatoria se concreta a partir del año 2015 con la publicación de un nuevo despliegue curricular organizado por ámbitos de dos tipos, los que recogen las áreas o materias y los que presentan aspectos transversales, y dentro de cada ámbito se especifican diferentes competencias básicas (Decreto 187, 2015). En el caso de la competencia social y ciudadana la encontramos desarrollada ahora en dos ámbitos de materia: el ámbito social y el ámbito de cultura y valores. Especialmente, queda incorporada en el primer ámbito que recoge las materias de ciencias sociales, agrupadas temáticamente en cuatro dimensiones (histórica, geográfica, cultural y artística, y ciudadana). Para cubrir todo este espacio se han delimitado trece competencias básicas, así como treinta contenidos clave de materia. Esta legislación se completa en 2018 con la publicación del documento sobre evaluación ( Orden ENS/108, 2018).

Nuestra investigación se enmarca, así, en este espacio cronológico en el que los diversos centros van acoplado sus propuestas curriculares según el nuevo marco administrativo. En este contexto somos conscientes de la dificultad de recoger directamente todos los cambios terminológicos, por lo que continuamos utilizando la expresión de competencia social y ciudadana de manera general.

Se parte del criterio de que la finalidad de la educación obligatoria consiste en formar personas competentes, en el sentido de ser capaces de resolver los problemas que plantea la vida cotidiana en sus múltiples facetas de información, relación y compromiso (Serramona, 2014). Esta función no sólo conlleva cambios en la estructura organizativa, sino también en la perspectiva didáctica centrada en la adquisición de competencias básicas, hecho que implica cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según esto, la metodología docente de carácter deductivo debería transformarse en inductiva (Zabala, 2009), donde el centro del proceso didáctico se desplaza ahora hacia el alumno.

Este contexto de aprendizaje centrado en el desarrollo de competencias útiles para la vida y las modificaciones que conlleva en el proceso didáctico, supone replantearse, además, muchas prácticas docentes, así como también la necesidad introducir elementos que ayuden a resolver los nuevos retos sociales. Sin olvidar, la importancia esencial de los conocimientos específicos de tipo social que resultan imprescindibles para la formación de personas competentes (López-Facal, 2013; Schulz, Ainley, Cox y Friedman, 2018).

En este punto se plantea un reto importante puesto que, tradicionalmente, el aprendizaje de las ciencias sociales se ha desarrollado desde posiciones principalmente teóricas, resultando imprescindible un cambio metodológico (Gómez, Ortuño y Miralles, 2018). De esta forma, frente a sistemas tradicionales expositivos aparece la necesidad de métodos que faciliten la indagación y el análisis social habitualmente conocidos como aprendizaje por descubrimiento (Bruner, 1961; Barrón-Ruiz, 1993).

Siguiendo a Prats y Santacana (2001) *“el llamado método por descubrimiento o indagativo consiste en que los alumnos no se limiten a aprender pasivamente un conocimiento ya elaborado, sino que sean los auténticos protagonistas de su propio aprendizaje . . .”* (p. 54). Recordamos aquí que una de las características señaladas anteriormente de las competencias es este cambio de protagonismo del proceso didáctico hacia el alumno (Baro, 2011). Resulta fundamental pues, la actividad didáctica del discente que desarrolla determinadas destrezas para seleccionar y analizar la información, realizar su edición y

difusión a partir de una crítica valorativa de un entorno social caracterizado por el dominio tecnológico (Serramona, 2014).

Este tipo de destrezas relacionadas con la búsqueda y el tratamiento de las fuentes y de la información en un contexto de proximidad vivencial, y desde un tratamiento ético y ciudadano se encuentran, habitualmente, entre las tareas de los investigadores sociales y de los historiadores. De esta forma, el método del historiador aparece como una buena estrategia educativa para formar personas más competentes (López-Facal, Miralles, Prats y Gómez, 2017) socialmente, dado que promueve análisis de puntos de vista, de perspectivas históricas de un hecho, etc. (Ten Dam y Volman, 2004).

## Metodología

La naturaleza de nuestra investigación ha requerido de una metodología cualitativa con muestreo opinativo o intencional, explicada detalladamente en Prats, Fuentes y Sabariego (en prensa). Esta técnica, tal y como expone Rabolini (2009) “se basa en la opinión del investigador para constituir una muestra de sujetos en función de su carácter típico” (p.8). Por tanto, estamos ante un muestreo no probabilístico y de representatividad subjetiva, seleccionada para analizar de forma cuidadosa y controlada (Scharager y Armijo, 2001).

Como se ha comentado en la introducción, nuestra investigación tiene como objeto de estudio analizar la relación que existe entre el desarrollo de la competencia social y ciudadana y el uso de metodologías activas en las aulas de educación secundaria. Para lograr dicho objetivo se realizó una observación directa no participante en las aulas, donde los diversos investigadores recogieron los datos de forma coordinada y que, posteriormente, fueron transformados en memorándums. Convirtiéndose estos últimos en el objeto del análisis lexicométrico de los discursos (Reinert, 1998) de dicho artículo. En concreto se han seleccionado tres dimensiones analíticas para lograr nuestro objeto de estudio: el desarrollo de las unidades didácticas, la metodología docente y el desarrollo competencial de la competencia social ciudadana.

*Tabla 1.*  
*Dimensiones analíticas del análisis lexicométrico*

---

Dimensión 1: Desarrollo de las unidades didácticas

---

Dimensión 2: la metodología docente

---

Dimensión 3: el desarrollo competencial de la competencias social y ciudadana

---

Cada una de estas dimensiones se ha analizado como un ente independiente, no obstante, cada una de ellas nace de un corpus textual homogéneo (Memorándums), de ahí la similitud de algunas palabras entre las distintas dimensiones. Asimismo, especificar que el corpus textual, preparado para el software (Loubère y Ratinaud, 2014), de cada una de las dimensiones está compuesto por los datos extraídos de las cuatro unidades didácticas: Mujeres y Revolución Industrial; Atenas: el origen de la democracia; los Amores de mi vida; The Maze.

## Análisis de los datos

Una vez determinados los datos seleccionados para la investigación se ha realizado un análisis lexicométrico de los mismos a partir del interfaz de R para el análisis multidimensional de textos: Iramuteq. Este software nos permite hacer un análisis automático de los textos, a diferencia del NVivo que realiza un análisis manual (Roy y Garon, 2013) de éstos.

Los datos pasarán por un análisis lexicométrico o estadístico textual a partir de regularidades y correlaciones de forma gráfica en el texto (Ruiz, 2017). Permittiéndonos, así, aumentar la fiabilidad de resultados, dada la coincidencia Nvivo - Iramuteq.

En concreto, se ha aplicado un análisis de similitud (ADS) basado en la teoría de grafos (Wilson, 1983), donde el software identifica las coocurrencias entre las palabras a partir de las conexiones del texto (Molina, 2017). Para su interpretación se debe considerar que “las formas se encuentran en los nodos de la gráfica y las aristas/enlaces representan la coocurrencia entre ellos” (Ruiz, 2017, p.43). En este sentido, cuanto más coocurrencia haya entre las palabras más grueso se representa el enlace entre ellas y, a mayor frecuencia, mayor tamaño. No obstante, cabe remarcar, que el análisis de los datos viene acompañado de una interpretación de un contexto (Camargo y Justo, 2013) y, por tanto, los resultados responden a una visión cualitativa de los investigadores.

Los parámetros que se han introducido en el ADS han sido las comunidades y el halo. Como expone Molina (2017), las comunidades aproximan los conjuntos léxicos más próximos por bloques, y el halo representa las comunidades por agrupaciones de colores, resaltando las interconexiones entre los grupos.

## Resultados: discusión

Una vez realizado el análisis lexicométrico y la interpretación cualitativa se va a proceder a una primera presentación de resultados, analizando expresamente las dimensiones consideradas fundamentales en la construcción del aprendizaje por descubrimiento: desarrollo de la unidad, metodología docente y competencia social y ciudadana.

En este sentido, en la Figura 1 de análisis de similitudes (ADS) sobre el desarrollo de las unidades didácticas, se aprecia la interrelacionalidad de forma lineal entre estudiantes, profesor, grupo y explicar, no destacándose especialmente ninguna. De esta forma, el profesor aplica dichas unidades en su esencia considerando las bases del aprendizaje por descubrimiento (hacer), aunque realiza adaptaciones para adecuarse a su realidad de aula.

Por otro lado, se constata en el grafo rosa el papel que tienen el estudiante en el proceso enseñanza y aprendizaje, siendo supervisado en todo momento por el docente (grafo verde). Según lo observado, el docente prepara las sesiones teniendo en cuenta actividades (hacer) que el estudiante realiza de forma particular (pensar; preguntar; buscar) y otras que realiza en grupo (grafo azul). En estas últimas, se trabajan capacidades cognitivas más complejas como son la búsqueda, selección, análisis y comunicación de la información, emulando el trabajo de análisis realizado por el historiador. Estas capacidades se relacionan con el grafo lila centrado en la explicación de conceptos estructurantes de la dimensión social y ciudadana, citándose político, ciudadano y democracia, entre otros.

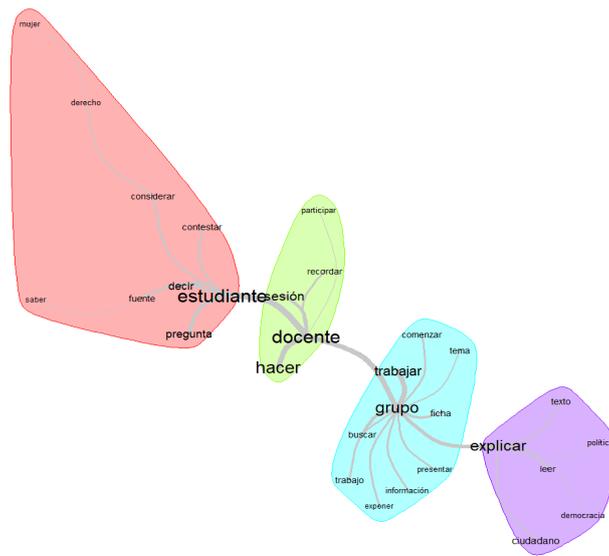


Figura 1. Análisis de similitudes. Desarrollo de las unidades

Dicha descripción se complementa cuando se procede a analizar la metodología docente observada. En este caso, tal y como se advierte en la Figura 2, el papel del profesor es claramente protagonista.

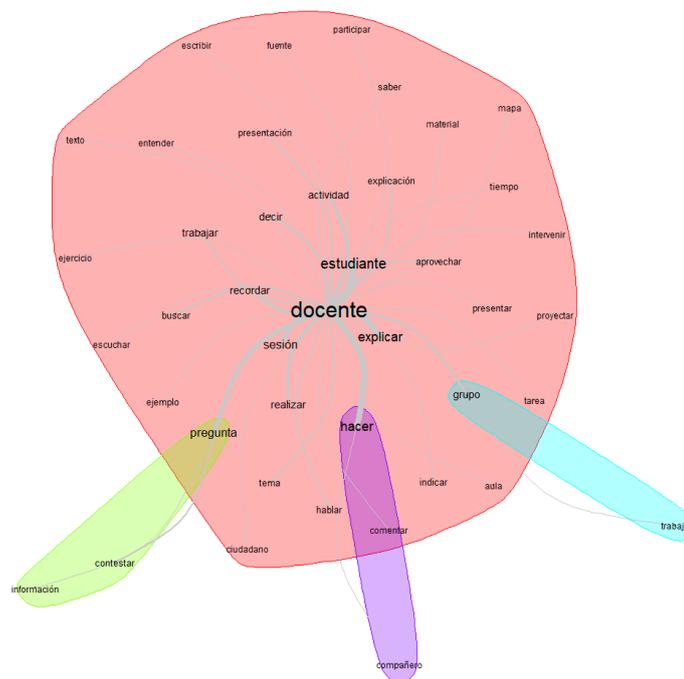


Figura 2. Análisis de similitudes. Metodología docente

Situado en el centro del gráfico, el docente se convierte en el eje vertebrador del núcleo rosa, convirtiéndose en la figura que organiza las sesiones de aula, explicando, preguntando y proponiendo trabajos o actividades a los estudiantes. Del concepto “docente” surgen tres núcleos que parten de tres palabras clave: pregunta; hacer y grupo,

que nos ayuda a definir el papel del docente, basándose en el planteamiento de cuestiones y en el trabajo grupal. Por su parte, los estudiantes desarrollan habilidades cognitivas de diferentes características: escuchan; escriben; participan; intervienen; comentan; recuerdan; explican; buscan y entienden. Es importante advertir que, a pesar del papel central del profesor, éste se perfila como un guía del proceso de aprendizaje de sus estudiantes, propiciando, en todo momento, la participación y la construcción autónoma del aprendizaje (hacer).

Este aspecto queda constatado en la siguiente narrativa:

*“Para recordar la importancia de las fuentes en el estudio de la historia, la profesora comenta que hay tres aspectos fundamentales para analizar el pasado: dónde han ocurrido los acontecimientos (mapa); cuándo han ocurrido (friso cronológico); cómo ha llegado hasta nosotros (fuentes primarias y secundarias). A partir de ahí, reparte documentos a los estudiantes y los distribuye en grupos ... deben responder las preguntas que se proponen a cada grupo y analizar mapas y frisos...”*

La tercera de las categorías de análisis es la referida a la dimensión social y ciudadana, que queda recogida en la Figura 3 sobre el análisis de similitudes.

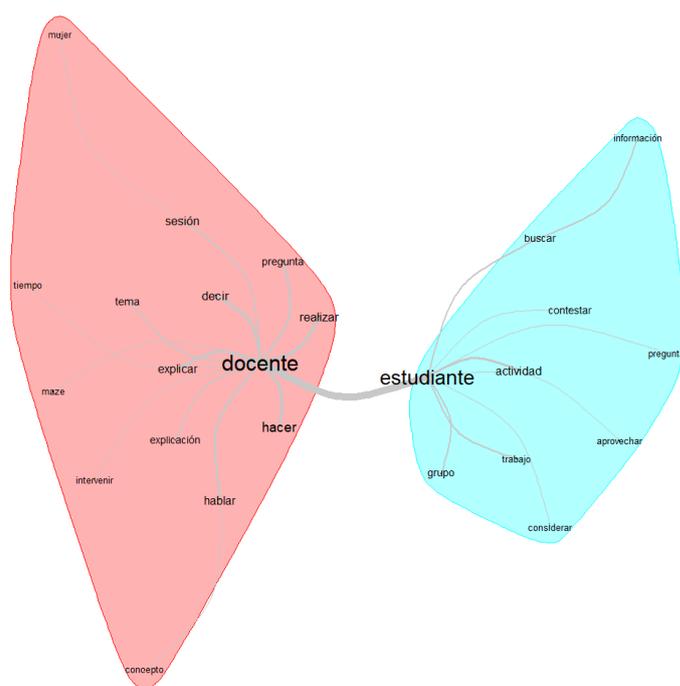


Figura 3. Análisis de similitudes. Competencia social y ciudadana

En una primera aproximación queda evidenciado la interacción docente y estudiante a la hora de analizar similitudes en la competencia social y ciudadana. Dicho trabajo competencial en el aula parte del docente y del uso que realiza de los materiales didácticos propuestos, presentando el tema, realizando explicaciones y preguntando, tal y como se aprecia en el grafo rosa. Mientras que los estudiantes perfilan, a la par, su conciencia social y ciudadana. En este sentido, se coincide con las valoraciones obtenidas en el análisis de la categoría correspondiente a la metodología docente, ya que los estudiantes realizan

diversas actividades que propician un aprendizaje dinámico que les ayuda a construir estructuras cognitivas que les permiten un conocimiento riguroso del pasado, planteando dudas, proponiendo preguntas, analizando fuentes y buscando respuestas. En el grafo azul correspondiente a los estudiantes, aparecen conceptos como actividad, buscar, información, preguntar, contestar que son corroborados por reflexiones narrativas como las siguientes:

*“la profesora les insta a trabajar en grupo y que la búsqueda sea cooperativa. Ellos buscan la información y se distribuyen el trabajo. Después de poner en común la información, pasan a otra actividad de búsqueda y análisis de fuentes y de elaboración de un vídeo que narre de forma resumida y crítica la información seleccionada”*

Así, se advierte que la aplicación de dichas habilidades cognitivas, les ha permitido reflexionar sobre temas relacionados con aspectos sociales de su presente: política, democracia, género y ciudadanía, mostrando interés y participación.

Las narrativas van en esta línea:

*“Un alumno interviene proponiendo un tema de debate sobre el sistema de control del uso de las Tablet y de la corrección de deberes. Es el representante de la clase. La profesora escoge otros dos estudiantes que deberán estar en desacuerdo con el anterior. El objetivo es promover el debate entre los chicos y aprender a respetar el punto de vista de los demás... como se hace en una sociedad democrática”*

*“La docente guía una reflexión sobre la presencia de la mujer en anuncios publicitarios en contraposición con el hombre. Sobre la presentación de la mujer como objeto y el perfil o estereotipo de mujer que aparece en estos anuncios. Así como la aparición de mujeres en grupo, actuando como rebaño y perdiendo la identidad personal e individual.”*

*“La docente alienta la participación del alumnado, que se muestra muy participativo y demuestra gran interés por la actividad. Los chicos piden permiso para intervenir y poder comentar sus opiniones con el resto de la clase aun cuando no se les ha interpelado directamente. También introducen por iniciativa propia nuevos temas procedentes de la actualidad...”*

## Conclusiones

A la luz del marco teórico expuesto y de los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento metodológico, se corrobora la relación que existe entre el uso de metodologías activas en el aula y el desarrollo de capacidades cognitivas complejas (analizar, reflexionar, inferir...) entre los estudiantes.

En primera instancia, se constata que el profesor aplica los materiales didácticos elaborados, convirtiéndose en el guía de las actividades y el organizador de la sesión, adaptándose a su contexto escolar. El papel del estudiante es activo, construyendo su aprendizaje de forma compartida con el docente. En el análisis realizado de la aplicación de los instrumentos (unidades didácticas) se advierte que el estudiante no sólo escucha o realiza actividades, sino que describe, resume, analiza, reflexiona e interpreta siguiendo las pautas marcadas por los materiales elaborados, y, sobretodo, por el profesor. A su vez, se demuestran actitudes reflexivas en la construcción de conocimiento histórico y de la competencia social y ciudadana por parte de los estudiantes.

Siguiendo la estela de anteriores investigaciones, como la de Balim (2009), se verifica el potencial que tiene el aprendizaje activo, especialmente, en la formación histórica y social

de los estudiantes, aspecto que legitima su importancia sustancial en los currículos educativos.

Las aulas de historia, empleando una didáctica y unos materiales adecuados, pueden y deben convertirse en entornos donde potenciar la reflexión, la opinión razonada y la crítica constructiva, forjándose, de esa manera, una dimensión social y ciudadana que legitime las sociedades democráticas y participativas, y que ayude a construir identidades inclusivas basadas en el uso de conocimientos sociales rigurosos y no en estereotipos alejados de la realidad.

Considerando los resultados obtenidos en el presente estudio, se advierte el papel que tiene el profesor en la construcción de la competencia social y ciudadana entre los estudiantes. En este sentido, a pesar de la validez de los materiales diseñados, se ha advertido que éstos toman o no protagonismo si el profesor está preparado y abocado a ello. Por ello resulta esencial la concienciación en la formación inicial y continua del profesorado para ayudar a sentar las bases que, después, el propio docente potenciará con el uso de la práctica reflexiva, la contextualización y su formación autónoma.

Resultados que coinciden con los últimos estudios sobre la efectividad del aprendizaje por descubrimiento, tanto en el ámbito nacional (Salazar, 2016) como en el ámbito internacional (Alfieri, Brooks, Aldrich y Tenenbaum, 2011), donde se manifiesta que el aprendizaje por descubrimiento es más efectivo que el aprendizaje tradicional siempre y cuando haya un buen acompañamiento del docente y una buena retroalimentación.

De cualquier manera, este artículo es una primera aproximación a los resultados obtenidos en la investigación que deja la puerta abierta a ulteriores estudios que lleven a la comparación de las unidades didácticas elaboradas y su aplicación en diferentes contextos educativos.

## Referencias

- Alfieri, L., Brooks, P. J., Aldrich, N. J., & Tenenbaum, H. R. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning?. *Journal of educational psychology*, 103(1), 1.
- Balim, A., G. (2009). The Effects of Discovery Learning on Students' Success and Inquiry Learning Skills. *Eğitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 35, 1-20.
- Baro, A. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 40, 1-11.
- Barrón-Ruiz, A. (1993). Aprendizaje por descubrimiento: principios y aplicaciones inadecuadas. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 11(1), 3-11.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard educational review*, 31, 21-32.
- Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em psicologia*, 21(2), 513-518.
- Decreto 143/2007, 26 de junio, currículum educació secundària obligatòria, DOGC núm. 4915 (2007).
- Decreto 187/2015, 25 de agosto, currículum educació secundària obligatòria. Àmbit social (Ciències socials: geografia i història), DOGC núm. 6945 (2015).

- Generalitat de Catalunya-Departament d'Ensenyament. (2002). *Conferència Nacional d'Educació 2000-2002. Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes*. Recuperado de [http://csda.gencat.cat/web/.content/home/consell\\_superior\\_d\\_avalua/arees\\_d\\_actuacio/publicacions/publicacions/conferencia\\_nacional\\_d\\_ed/doc\\_30877803\\_1.pdf](http://csda.gencat.cat/web/.content/home/consell_superior_d_avalua/arees_d_actuacio/publicacions/publicacions/conferencia_nacional_d_ed/doc_30877803_1.pdf)
- Goñi-Zabala, J. M<sup>a</sup>. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículo universitario*. Barcelona: Octaedro-ICE-UB.
- Gómez, C.J., Ortuño, J. y Miralles, P. (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.
- Irigoyen, J. J., Jiménez, M. Y. y Acuña, K. F. (2011). Competencias y educación superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(48), 243-266. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n48/v16n48a11.pdf>
- Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme: un cadre théorique*. Bruselas: Armando Editore.
- López-Facal, R. (2013). Competencias y enseñanza de las ciencias sociales. *Íber*, 74
- López-Facal, R., Gómez, C.J., Miralles, P. y Prats, J. (2017). Educación histórica y desarrollo de competencias. En López Facal, R., Miralles, P., Prats, J. y Gómez, C.J. (coord.). *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. Barcelona: Graó.
- Loubère, L., & Ratinaud, P. (2014). *Documentation IRaMuTeQ 0.6 alpha 3 version 0.1*. Toulouse, França.
- Miralles, P., Gómez, C. J. y Monteagudo, J. (2012). La evaluación de la competencia social y ciudadana en ciencias sociales al finalizar las etapas de Primaria y Secundaria. *Revista Investigación en la Escuela*, 78, 19-30.
- Ortuño, J., Gómez, C. J. y 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).
- Molina, J. (2017). Tutorial para el análisis de textos con el software Iramuteq. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/315696508\\_Tutorial\\_para\\_el\\_analisis\\_de\\_textos\\_con\\_el\\_software](https://www.researchgate.net/publication/315696508_Tutorial_para_el_analisis_de_textos_con_el_software)
- OCDE. (2003). *Resumen ejecutivo: la definición y selección de competencias clave*. Recuperado de <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- Orden ENS/108/2018, 4 de juliol, per la qual es determinen el procediment, els documents i els requisits formals del procés d'avaluació a l'educació secundària obligatòria, DOGC núm. 7659 (2018).
- Prats, J., Fuentes, C. y Sabariego, M. (en prensa). Investigación evaluativa de materiales didácticos para la educación política y ciudadana a través de contenidos históricos. *REIFOP*.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). Métodos para la enseñanza de la Historia. En Prats, J. (coord.) *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona: Graó y Ministerio de Educación.

- Rabolini, N. M. (2009). Técnicas de muestreo y determinación del tamaño de la muestra en investigación cuantitativa. *Revista argentina de humanidades y ciencias sociales*, 2.
- Reinert, M. (1998). Quel objet pour une analyse statistique du discours? Quelques réflexions à propos de la réponse Alceste. En JADT (pp. 557-569). Recuperado a partir de [http://w3dev.ualg.pt/~lfaisca/SMAD03/JADT\\_Reinert\\_1998.pdf](http://w3dev.ualg.pt/~lfaisca/SMAD03/JADT_Reinert_1998.pdf)
- Roy, N. y Garon, R. (2013). Étude comparative des logiciels d'aide à l'analyse de données qualitatives. *Recherches qualitatives* –vol. 32(1), pp. 154-180. la reconnaissance de la recherche qualitative dans les champs scientifiques. Recuperado de <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue.html>
- Ruiz, A. (2017). *Trabajar con Iramuteq: Pautas*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/113063>
- Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de innovación educativa*, 187, 12-15.
- Salmerón, C. (2010). *Desarrollo de la competencia social y ciudadana a través del aprendizaje cooperativo* (Doctoral dissertation, Universidad de Granada).
- Salazar, R. (2016). *La construcción del discurso histórico en estudiantes de ESO. El aula como laboratorio* (Tesi doctoral, Universidad de Barcelona).
- Serramona, J. (2014). Competencias básicas y currículum. El caso de Cataluña. *Teoría de la educación*, vol. 26, nº 2, 205-228.
- Scharager, J y Armijo, I. (2001) Metodología de la Investigación para las Ciencias Sociales [CD-ROM]: Versión 1.0 Santiago: Escuela de Psicología, SECICO Pontificia Universidad Católica de Chile. Programa computacional.
- Villa, A. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas* (No. 371.392 V7113a Ej. 1). Ediciones Mensajero.
- Schulz, W., Ainley, J., Cox, C. y Friedman, T. (2018) *Young People's views of government, peaceful coexistence, and diversity in five Latin American countries: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Latin American Report*. Amsterdam: IEA.
- Ten Dam, G., y Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14(4), 359-379. doi:10.1016/j.learninstruc.2004.01.005
- Valle, J. M. (2015). Las competencias clave: De las corrientes europeas a la práctica docente en las aulas. Intef  
Recuperado de <http://formacion.intef.es/course/view.php?id=263>
- Wilson, R. J. (1983). *Introducción a la teoría de grafos*. Barcelona: Alianza Editorial.