

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y COMPETENCIAS CIUDADANAS: EL CASO DEL DOCENTE DE HISTORIA EN CHILE

PEDAGOGIC PRACTICES AND CIVIC COMPETENCES: THE CASE OF THE HISTORY TEACHERS IN CHILE

Carlos Muñoz Labraña¹
Rosendo Martínez Rodríguez²

Resumen: En el presente artículo exponemos los resultados obtenidos sobre las prácticas pedagógicas y las competencias ciudadanas en una investigación financiada por el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE). En él analizamos algunas de las estructuras comunicativas presentes en la intervención didáctica del docente de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de quinto a octavo año de Educación Básica en la ciudad de Concepción (Chile), desde donde se atiende la forma como estas interfieren en el desarrollo de determinadas competencias ciudadanas. Para ello, se utilizó una metodología cualitativa por medio de observaciones y registros de aula en 12 escuelas, tomando en consideración su dependencia administrativa. Los resultados demuestran cómo algunas de las dinámicas de comunicación y participación más comunes en las aulas dificultan y hasta contradicen el desarrollo de las competencias ciudadanas, que exigen el desarrollo autónomo y la participación activa de los estudiantes. Consecuentemente, el mundo de vivencias que conforman la realidad del aula resulta estar muy alejado de las experiencias propias de la vida social y democrática, donde idealmente los jóvenes debieran ser protagonistas para el desarrollo de una ciudadanía activa.

Palabras clave: COMPETENCIAS COMUNICATIVAS, COMPETENCIAS CIUDADANAS, HISTORIA, GEOGRAFÍA, DIDÁCTICA, FORMACIÓN CIUDADANA, CHILE

Abstract: In this article we will display part of the results of an investigation, which was funded by the Center for Advanced Research in Education (CIAE). By doing so, we will analyze some of the communication structures in classes from the fifth to the eighth grade of basic education in the Chilean city of Concepción, which will include the subjects History, Geography and Social Sciences. Our goal is to find out how these structures influence the development of certain civic skills. To this end, we have used a qualitative methodology involving observations and classroom recordings in 12 schools, always taking in account their administrative dependency. The results show how some of the dynamics of communication and participation in the classrooms tend to hinder and even sometimes contradict the necessary factors for the development of those civic skills, which require self-development and active participation from the students. Therefore, the set of experiences, which is shaped by the reality in the classrooms, turns out to be very far from what they experience in their social and democratic life, where those young people ideally should be protagonists in the development of an active citizenry.

Keywords: COMMUNICATION SKILLS, CITIZENSHIP COMPETENCES, HISTORY, GEOGRAPHY, TEACHING, CIVIC EDUCATION, CHILE

¹ Universidad de Concepción, Chile. Director Programa Magíster en Educación Universidad de Concepción. Su participación en el artículo fue financiada por el proyecto UCO 1203 "Profesores UDEC: Protagonistas del cambio en la sociedad del conocimiento. Dirección electrónica: carlosem@udec.cl

² Profesor en la Universidad Nacional Andrés Bello, Chile. Dirección electrónica: rosendo.martinez@unab.cl

Artículo recibido: 10 de octubre, 2014
Enviado a corrección: 13 de abril, 2015
Aprobado: 13 de julio, 2015

1. Introducción

Introducirse en cualquier aula es siempre una experiencia provechosa, sea cual sea la materia a indagar. Se trata de espacios tan cargados de información, tan pulidos por el uso, por las rutinas, por el quehacer diario, por la acción docente y el vivir y convivir del alumnado (porque en el aula, sobre todo, se vive), que por mucho que contraste la presencia de un "extraño" en ese espacio cerrado, al final la normalidad, la coexistencia diaria fluye sin que haya forma de ocultarla. Esta es la realidad que nos hemos encontrado en la presente investigación y que trataremos de exponer en las próximas páginas, con el objetivo general de analizar determinadas dinámicas comunicativas que, en las clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, puedan condicionar la formación ciudadana de los estudiantes.

Si en estudios anteriores se procedió a indagar sobre cuáles eran los conocimientos, habilidades y disposiciones ciudadanas promovidos por los docentes (Muñoz, Victoriano, Luengo, Ansorena y Nail, 2010), en la presente investigación nos hemos introducido en las aulas para determinar la efectividad de las prácticas pedagógicas en materia de formación ciudadana, dentro de esa misma materia de Historia. Atendemos ahora a la estructura comunicativa del aula, a los roles y condicionamientos que crea el mismo uso de lenguaje, y a la incidencia que éstos tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de determinadas competencias ciudadanas para la convivencia, la participación, la autonomía y la toma de decisiones.

Partimos de la hipótesis de que las dinámicas de comunicación lingüística presentes en las clases de Historia Geografía y Ciencias Sociales (entendidas éstas como el conjunto de signos y significados del habla y su pragmática que, en el contexto del aula, ponen algo en común), condicionan (limitan o potencian) el desarrollo de determinadas competencias y habilidades ciudadanas básicas, tales como: la participación, la argumentación, la autonomía personal, y la reflexión crítica. Hipótesis que fundamentamos en próximo apartado referido al marco teórico, donde damos cuenta de estudios que han trabajado problemáticas similares, aunque para ámbitos diferentes al de la Historia.

Nuestros objetivos han sido:

- Detectar las dinámicas de comunicación lingüística más repetidas en las clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, de 5º a 8º básico.
- Determinar en qué medida estas situaciones comunicativas afectan, y si es que afectan, en el desarrollo de determinadas competencias ciudadanas.

- Describir algunas de las dinámicas comunicativas particulares que puedan afectar de forma directa en la adquisición de dichas competencias.

2. Marco teórico: las dinámicas de comunicación y las competencias ciudadanas

La comunicación, en sentido amplio, es una herramienta de socialización; forma parte y es instrumento de una determinada cultura. El término comunicación procede de *communicatio*, cuya traducción equivale a comunicar y también participar. No hay comunidad, ni comunicación, sin participación. La comunicación consiste en poner en común algo, es decir, interactuar con el otro, intentar una comprensión recíproca (Saló, 2006).

La comunicación necesita del empleo de signos con el fin de establecer una comunidad de significados (Sarramona, 1988). En nuestro caso, el conjunto de signos en el que nos vamos a centrar es el lenguaje, y en particular el lenguaje oral, que por su predominio en la sala de clases nos ofrece un campo amplio de oportunidades. En el aula, las dinámicas de comunicación que se establecen mediante la lengua hablada acompañan a la mayoría de actividades de aprendizaje y, ya que es un elemento común a todas las materias escolares, "permite crear un ámbito común de experiencias e informaciones individuales y colectivas" (Saló, 2006, p. 28).

Sin embargo, lo que llamamos *dinámicas de comunicación* no puede ser entendido exclusivamente atendiendo al uso del lenguaje, sino también, y con igual peso, a todos aquellos aspectos extralingüísticos que determinan su uso; tales como las nociones de emisor y destinatario, la intención comunicativa, el contexto en el que se produce, y todos aquellos elementos que configuran la "pragmática" de la comunicación (Valderrama, 2007).

En este sentido, hablar de dinámicas de comunicación dentro de una sala de clase supone partir por reconocer la existencia de una estructura formal que marca la presencia de dos figuras claramente diferenciadas: el profesor y el alumno. Dos figuras que pocas veces abandonan su rol dentro de la estructura comunicativa: el primero como "responsable" de su acción docente; el segundo como responsable de su papel como aprendiz. Produciéndose en todo caso un orden, una naturaleza de las relaciones, que se basa en la existencia de una autoridad (pedagógica) cuya "violencia simbólica" (Bourdieu y Passeron, 1995), cuyo accionar dentro de los parámetros que marca su rol como profesor, siempre estará presente y, por lo tanto, siempre tendrá que ser tenida en cuenta en el análisis de cualquier relación de comunicación dentro de la sala de clases.

Esto significa, además, que el uso del lenguaje y su pragmática, como herramienta de transmisión de significados, que además adquiere en la escuela unas características formales ("lenguaje académico") que lo diferencian de su uso cotidiano (Oteiza, 2006) condicionará decididamente el éxito social y educativo. El lenguaje, además, como base de la comunicación entre el profesor y el alumno, impone (siempre que nace de aquel, investido de la autoridad en el aula) una determinada definición social, es decir, una construcción de lo que debe ser enseñado y de cómo debe ser aprendido. Una "reproducción" del modelo social que tiene en el lenguaje y la comunicación su herramienta de transmisión y consolidación. Esto así porque, tanto el tipo de lenguaje empleado como las capacidades lingüísticas de los receptores, condicionarán el resultado del aprendizaje (Bourdieu y Passeron, 1995).

Pero, ¿de qué manera afecta esto cuando lo que pretendemos analizar es el desarrollo de competencias ciudadanas en el aula? Primeramente, habría que partir por esclarecer qué implicancias tiene el aprender a ser ciudadano en una sociedad democrática y qué competencias se movilizan. En este punto, y siguiendo los planteamientos de la bibliografía especializada, la ciudadanía iría mucho más allá del conocimiento de lo político o del reconocimiento de ciertos derechos y deberes (Bolívar, 2007; Le Gal, 2005). La formación ciudadana, tal como la plantearemos aquí, supone dotar al alumno de las herramientas que le permitan comprender y valorar su entorno (Delval, 2006), interpretar críticamente la realidad (Imbernón, 2002), y ser capaces de intervenir y transformar el medio en el que se desenvuelven (Mayor Zaragoza, 2002).

Se trata de una ciudadanía que pueda servir a una democracia efectivamente participativa (Streck, 2004), donde se combine la atención a las necesidades de los demás y de la sociedad en su conjunto (Gil y Reyero, 2006) con la autonomía y "soberanía personal" de cada uno de sus miembros (Mayor Zaragoza, 2002). De ahí que se hable de una ciudadanía *minimalista*, como estatus legal o jurídico de quien es poseedor de determinados derechos ciudadanos en un país, y ciudadanía amplia o *maximalista*, entendida en términos no solo políticos, sino también culturales, como ejercicio activo y consciente de las responsabilidades de la vida democrática (Bolívar, 2007). Una discusión que conecta con aquella que tradicionalmente se planteó entre las concepciones *liberal*, *comunitaria* y *republicana* de la ciudadanía, dependiendo de si colocamos las prioridades de la vida social en la defensa de los derechos y libertades del individuo, o en el bien común de un grupo social (Gimeno, 2002).

Así entendida, la ciudadanía es una forma de socialización de la que ya no es responsable únicamente la familia, sino que la escuela, en su conjunto, y el aula, en particular, juegan un papel decisivo. La sala de clases no puede ser entendida como un espacio para la transmisión de conocimientos, sino un lugar de encuentro, de relaciones personales, y, en torno a éstas, de construcción del conocimiento. Porque la convivencia, las relaciones humanas, son parte fundamental del aprendizaje, que no se construye en solitario, sino gracias a la mediación de los otros y en un momento y contexto cultural particular (Díaz-Barriga y Hernández, 2002), más aún cuando el aprendizaje del que hablamos tiene que ver con las habilidades sociales necesarias para el desarrollo de la ciudadanía.

El aula no deja de ser, entonces, un lugar en el que se adquieren y practican determinadas "representaciones sociales", sistemas de conocimiento socialmente compartido que sirven para organizar la realidad social (Pozo, 1998). Y donde la comunicación y el lenguaje como mediador jugarán un papel fundamental como instrumento que limita o refuerza roles, que motiva o destruye confianzas, que coarta o desarrolla, definitivamente, cualquier construcción del conocimiento.

Es por este papel que pueden jugar las estructuras comunicativas en la adquisición de conocimientos y destrezas, por el que analizamos sus diferentes formas y prácticas, sus dinámicas y roles, en relación al desarrollo de competencias ciudadanas. El *saber hacer* de las competencias no sólo implica para la ciudadanía el conocimiento de la realidad social y la asunción de responsabilidades para con ésta, sino que supone, partiendo de ahí, el aprendizaje de habilidades que sirvan a este compromiso.

Utilizando el concepto y la clasificación de competencias básicas que nos ofrece el Proyecto DESECO³, por su interés en la creación de un marco común internacional de competencias clave, nos podemos referir a tres grandes categorías de competencias clave: *usar herramientas de manera interactiva* (lingüísticas y tecnológicas), *interactuar en grupos heterogéneos* y *actuar de forma autónoma* (DESECO, 2005). De manera que no es posible entender el concepto de competencias sin atender a su carácter social, por tratarse, al fin y al cabo, de herramientas que tienen su valor de uso en las diferentes esferas de la vida en sociedad (laboral, política, participativa, etc.). Como desde el mismo proyecto se señala: "Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar

³ El Proyecto DESECO (Definición y Selección de Competencias) fue impulsado por la OCDE entre los años 1999 y 2005.

demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular" (DESECO, 2005, p. 3).

De forma parecida, desde la Comisión Europea se han definido las competencias básicas como la "combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto", precisando que se trata de "aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo" (Diario Oficial UE, 2006, p. 4). De manera que, nuevamente, la vinculación al contexto social y ciudadano vuelve a tener un peso fundamental, y, más aún, cuando se refiere particularmente, a las *competencias sociales y cívicas*, aquellas que más nos interesan aquí, y entre las que rescatamos las siguientes por su vinculación a los objetivos de esta investigación: la "capacidad de comunicarse de manera constructiva en distintos entornos", la "actitud de colaboración", la "seguridad en uno mismo", el "interactuar eficazmente en el ámbito público", la "reflexión crítica y creativa", la "participación constructiva" y la "toma de decisiones" (Diario Oficial UE, 2006, p. 8). Estas competencias son coherentes con las descritas en otros proyectos similares en América latina y Chile, entre los que destaca el Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (SREDECC), iniciativa de los Ministerios de Educación de Chile, Colombia, Guatemala, México, Paraguay, y República Dominicana en la conformación del objetivo de fomentar políticas, programas y la evaluación de la formación ciudadana en los países de la Región.⁴

Si bien sería deseable que las competencias señaladas se trabajaran en el aula, en coherencia también con el currículo chileno, como expondremos en los próximos capítulos las estructuras comunicativas tradicionalmente arraigadas en el aula dificultan un desarrollo real y efectivo de las mismas. Esta estructuras de comunicación tendrán, a nuestro entender, unas consecuencias directas y condicionarán el aprendizaje de elementos clave de la competencia ciudadana, tales como: la *autonomía personal*, que necesita del adecuado ambiente de participación paritaria (Delval, 2006); la *argumentación*, tan limitada a veces por dinámicas verticales que propician más la asimilación memorística que la comprensión de los procesos (Valderrama, 2007); o la misma *comprensión y reflexión del entorno social*, cuando no se permite que ese mismo contexto entre a formar parte en la construcción de esos saberes (Valderrama; 2007), o incluso cuando ese entorno, representado en su propio

⁴ Consultar en el enlace <http://sredecc.com/>

lenguaje y sus propias estructuras de comunicación, es directamente rechazado y alejado de los saberes del aula.

La comunicación estará siempre presente en todas y cada una de las relaciones que se establecen en la sala de clases, tanto entre profesor y estudiante como entre los propios compañeros; y el lenguaje, como principal herramienta comunicativa, nos dará las claves para entender mejor estas relaciones. De ahí que el análisis de registros nos permita entender estos sistemas de comunicación presentes en la sala de clases y, si es que influyen en el aprendizaje, cómo lo hacen; particularmente, en el aprendizaje de determinadas competencias, habilidades y actitudes ciudadanas.

Sin bien, como decíamos, la comunicación lingüística es un elemento común a todas las materias escolares, las dinámicas y rutinas de comunicación no necesariamente serán siempre las mismas, ni contarán con las mismas características, en diferentes materias como Matemáticas, Historia o Lenguaje. De la misma manera, aunque las competencias ciudadanas sean transversales a lo largo de currículo, encuentran un campo de desarrollo diverso en cada asignatura, y es en la de Historia donde el currículo chileno deja caer un mayor peso (MINEDUC, 2012), al igual que ocurre en otros sistemas educativos⁵.

No es nueva esta relación entre la educación de ciudadanos y la materia de Historia, su asociación (por no hablar de simbiosis o, incluso, de dependencia) es tan antigua como el origen de ambas disciplinas (Pagès, 2008). Y sin embargo, los objetivos que las unen pueden ser tan diversos que van desde un sentido ideologizante y promotor de los sentimientos más rigurosamente patrióticos que el uso intencionado de la Historia puede ofrecer a la educación cívica (Prats, 1997), hasta el compromiso con una formación ciudadana, crítica y activa, aquella de la que venimos hablando, que encuentra en la comprensión histórica un escenario perfecto para el análisis de la sociedad, la cultura y la cosa pública (Rosa, 2004).

De este modo, la enseñanza de la historia no solo es un área que posibilita el conocimiento del orden social actual, a través del análisis de los procesos históricos, sino que además encuentra su sentido fundamental en dotar al alumno de las competencias que le permitan el análisis crítico de realidades siempre complejas, herederas del pasado y conectadas con el presente (Sobejano y Torres, 2009). De forma que el estudio de la Historia y las Ciencias Sociales queda profundamente conectado con las necesidades formativas que

⁵ En España, además de existir una asignatura específica de formación ciudadana (aunque en estos momentos está en vías de desaparecer en la nueva legislación LOMCE), ésta tiene un desarrollo transversal a lo largo del currículo, y sus objetivos encuentran en la asignatura de Historia un lugar destacado.

implica el aprendizaje de lo ciudadano. Como ente social que interacciona y coexiste como tal, que sufre y se beneficia de su condición, que participa y vive, al fin y al cabo, ya sea dentro de una sociedad mayor como la nacional (en este caso Chile) o en el interior de una pequeña sala de clases; donde se deberían dar los primeros pasos hacia una adecuada socialización y comprensión de lo social (Bolívar, 2007).

3. Metodología

La metodología utilizada en la investigación ha sido cualitativa, a través de observaciones y registros de aula. La muestra ha sido de tipo intencional y ha estado constituida por doce Escuelas Básicas de distinta dependencia administrativa: 4 particulares, 4 subvencionadas y 4 municipales. En cada establecimiento se trabajó con un curso de quinto a octavo año de educación básica. La elección del curso fue dejada al azar.

Los instrumentos utilizados en la investigación fueron los registros de clase por medio de diarios de aula y grabaciones en formato audio, que posteriormente, fueron transcritas y analizadas. Aunque el trabajo etnográfico siempre plantea una subjetividad inherente al observador, que manipula el aparato y decide qué y cuándo va a observar, y al observado, consciente de la presencia del observador, (Vásquez y Martínez, 1996), se ha procurado limitar esta circunstancia bajo la premisa de no intervención del observador en el aula y situándose allí donde, con la ayuda del profesor, se consideraba que era menor el peso de su presencia.

Conviene tener en cuenta que en este tipo de investigación cualitativa la tarea interpretativa del investigador no se concentra en un único momento, comienza en las etapas de planificación y continúa durante el trabajo de campo (Valles, 2002), aunque sí tiene su momento de análisis intensivo final tras el vaciado y transcripción de los registros de aula. En este sentido, la propia transcripción supone un momento importante de la investigación, decidiéndose, dado el carácter más psicológico y sociológico que lingüístico de las preguntas de investigación, el realizar una transcripción precisa que no llegara a exagerar estándares de exactitud como pequeñas pausas, silencios y tonalidades (Flick, 2007).

Se realizaron repetidas relecturas del material organizado, de forma que aquellas prácticas y estructuras de comunicación más destacadas dentro del aula (profesor-alumno, alumno-profesor, profesor-grupo, grupo-profesor, y alumno-alumno) emergieran por repetición en diferentes momentos y contextos de la muestra. En este proceso, no nos limitamos a la simple descripción, sino que el valor de su trabajo se encuentra precisamente

en acceder a la subjetividad que implican los comportamientos del hombre, en este caso alumnos y profesores, y sus producciones simbólicas; generando con todo ello "modelos teóricos sobre la información que permitan entenderla más allá de la observación inmediata" (González Rey; 2007, p. 85).

4. Resultados

Aunque no pretendemos aquí abarcar de manera exhaustiva (no podríamos) todas las dinámicas de comunicación, presentaremos una relación de aquella con mayor peso en las aulas de Geografía, Historia y Ciencias Sociales. De forma que, si bien las podemos dividir en verticales (profesor-alumno y profesor-alumnos) y horizontales (alumno-alumno), nos detendremos aquí únicamente en las primeras, siendo las más presentes en las salas de clase y más fácilmente detectables y analizables con la metodología empleada. El hecho de que denominemos "verticales" a todas las relaciones de comunicación entre profesor y alumno, es porque entendemos que la carga de autoridad del primero no permite hablar de una horizontalidad en estas relaciones. De hecho, la horizontalidad alumno-alumno, sólo sería posible entendida bajo la presencia del profesor y en el contexto del aula (Vásquez y Martínez, 1996); aunque, como veremos, las opciones son tan amplias que esta verticalidad ofrece todo tipo de posibilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De hecho, cada dinámica puede tener tantas variables como situaciones particulares se puedan dar en un aula, si entendemos que en una actividad del habla pueden intervenir, como ya señalamos al hablar de la pragmática de la comunicación, factores tan variados y cambiantes como los propios participantes (hablante, destinatario, oyente, receptor), la forma y contenido de los mensaje; el emplazamiento físico (aula) y de escena (situación psicológica o definición cultural); las formas de habla (lenguas y dialectos); los objetivos; la clave, tono o espíritu con que se habla (irónico, serio, etc.); el respeto de las normas (hablar bajo o fuerte, por ejemplo), etc. (Saló, 2006). De manera que hemos tratado de seleccionar aquí aquellos ejemplos que mejor puedan representar las posibles situaciones de comunicación en un aula de Historia.

Para la exposición de los registros se utilizarán los siguientes códigos: profesor a gran grupo (P-As), gran grupo a profesor (As-P), profesor a alumno (P-A) y alumno a profesor (A-P).

Pregunta cerrada-respuesta-evaluación: El profesor pregunta de manera individual o al gran grupo, el estudiante o los estudiantes responden, y el profesor valora. Entendemos por pregunta cerrada aquella que no permite una variedad de respuestas, sea esta más o menos prolija. Se trata de la dinámica más repetida en los casos estudiados, donde el profesor trata de limitar su discurso mediante el uso de la pregunta. De esta manera, los docentes consiguen solventar una gran variedad de situaciones posibles en el aula Posteriormente atenderemos a si realmente lo consigue. Veamos algunos ejemplos:

El profesor va dirigiendo la dinámica por medio de preguntas cerradas, con el objetivo de completar el repaso de la lección anterior. Los estudiantes siguen la dinámica apoyados en el libro o en el cuaderno [*Colegio público: 7º básico*]:

P-As: *Dracón ¿Qué aportes nos da Dracón?*

A-P: *Hizo el primer código ateniense.*

P-As: *Hizo el primer código ateniense. Ese fue el aporte de Dracón. Después tenemos ¿a quién?*

A-P: *A Solón.*

P-As: *A Solón. ¿Qué hizo Solón?*

A-P: *Solón era un arconte.*

P-As: *Era un arconte, correcto, no era un legislador.*

A-P: *Y era el que establecía una nueva constitución.*

P-As: *Estableció una nueva constitución, ese es el aporte de Solón ¿Después a quién tenemos? Pisístrato ¿qué nos dice Pisístrato?*

A-P: *gobernó como un tirano...*

Este tipo de pregunta cerrada, que induce a respuestas de carácter memorístico, tiene una utilidad limitada de cara al desarrollo cognitivo de los estudiantes ya que con esta dinámica comunicativa solo se solicita al alumno que utilice respuestas breves y que maneje informaciones ya seleccionadas por la propia pregunta. En algunos casos, incluso, es el mismo profesor, interesado en continuar avanzando la materia, el que ofrece la respuesta [*Colegio privado: 5º básico*]:

P-As: *Una de las cosas que hemos visto con este tema del descubrimiento y conquista de América y con del descubrimiento de Chile y conquista de Chile es que el hombre (escribe en la pizarra) que venía es un hombre moderno o un tipo medieval, o... ¿es una mezcla?*

As.-P: *¡Es una mezcla! (A coro)*

O bien la limita al máximo dejándola sin terminar para que el alumno la complete [*Colegio subvencionado: 5º básico*]:

P-A: *¿Por qué se concentraba la mayor parte de la población en la zona central?*

A-P: *Porque al sur hubo combates...*

P-A: *Al sur del río...*

A-P: *Del río Biobío*

P-A: *Del río Biobío, muy bien.*

Estas y otras situaciones similares, nos advierten de que en las aulas de Historia siguen predominando dinámicas muy cerradas, en las que el profesor no sólo monopoliza como hablante la mayor parte del tiempo, sino que además condiciona y estructura el papel del estudiantado, que en la mayoría de las ocasiones se limita a completar una rutina de búsqueda de información –memorización– respuesta. Esto sin que surjan ni el espacio ni las condiciones para la reflexión, y mucho menos para la reflexión autónoma de los alumnos, una competencia básica para el desenvolvimiento soberano de alumnos y alumnas en el ámbito social.

Pregunta abierta-respuesta-evaluación o debate: El profesor lanza una pregunta de manera individual o al gran grupo, que admite una variabilidad de respuestas o exige la opinión del alumno; a partir de la respuesta se genera la valoración por parte del profesor o bien se genera una discusión de la que nacen nuevas preguntas.

No es el uso de dinámicas de preguntas lo que condiciona el pensamiento autónomo, sino el uso excesivamente cerrado de ellas. Las dinámicas de preguntas más abiertas de carácter metacognitivo sobre el hacer o decir ("¿Quién lo sabe?", "¿Cómo lo sabes?", "¿Por qué lo sabes?"), pueden llevar al alumno a la producción de un discurso que implique razonar, estableciendo conexiones entre el saber inicial y los hechos inmediatos (Saló, 2006). En este sentido, sí que se observa, sobre todo en aquellos años curriculares más bajos estudiados, que el profesor trata de conectar los saberes del alumno con los contenidos del tema, aunque muy pocas veces se detiene más allá de lo anecdótico, utilizándolos sólo para encauzar el tema que le ocupa [*Colegio público: 5º básico*]:

P-As: *Y decíamos que esta tecnología se ve reflejada en diversos aparatos, ¿de qué tipo?*

A-P: *La radio... [duda]*

P-A: *Sí, sí, no sí está bien, radio.*

A-P: *El nuevo Nintendo que salió.*

P-As: *El nuevo Nintendo que salió... Ya, pero, ¿qué decíamos del Nintendo o de los aparatos electrónicos principalmente?*

A-P: *Usan cobre, usan cobre*

P-As: *¿En que usan el cobre?*

As-P: *En los cables*

P-A: *Entre otras cosas en los...*

As-P: *Cables*

Y es que pocas veces, incluso en el uso de preguntas abiertas, éstas terminan en el debate o la reflexión. Aquí cobra importancia también el peso de la evaluación tradicional de hechos y conceptos en Historia, siempre presente, y casi siempre alejado de propiciar una construcción del conocimiento mediante la conexión de aprendizajes, que actúa más bien como amenaza o como motivación competitiva [*Colegio subvencionado: 5º básico*]:

P-A1: *¿Qué otra característica más de la colonia? Cami...*

A-P: *Que nuestro país recibía el nombre de Reino de Chile o Capitanía General de Chile.*

P-A2: *Muy bien. Esa característica, esa característica era muy importante...*

¿Qué otra característica más? A ver, Alex.

A2-P: *Que los mapuches continuaron con su resistencia frente a los españoles.*

P-A2: *Ya, continuaron su resistencia. Bien.*

Ao-P: *Y que la colonia empezaba en 1900 y terminaba en 1810 (Risas)*

P-A2: *Shhh, revisa bien tu cuaderno... ¿Desde qué año?*

A2-P: *Desde (a coro con profesora) 1600 a 1810*

Si las dinámicas de preguntas observadas no hubiesen estado tan orientadas a la valoración-evaluación de las respuestas habría sido más probable observar la exploración de los conocimientos y las opiniones de los estudiantes, contrastando el tema con el contexto, problematizando y argumentando para la obtención de saberes y reflexiones útiles para la vida en sociedad y, por lo tanto, motivando la práctica de las competencias necesarias. Sin embargo, el peso restrictivo de la evaluación en su sentido tradicional es tal, que no se llega a percibir que también es posible hacer de las prácticas dialógicas un modelo de evaluación que no coarte el carácter participativo de las relaciones de aula (Cabra-Torres, 2010). No debemos olvidar que la discusión abierta y el debate son excelentes formas para que los jóvenes lleguen a madurar como ciudadanos, formándose criterios sólidos de actuación mediante la búsqueda cooperativa de la verdad y lo bueno (Barrio, 2006).

El discurso magistral: El profesor desarrolla un determinado tema exponiendo sus conocimientos, que tienden a convertirse en "verdad" para el alumno dado el peso de su autoridad en el aula, o, cuando menos, no se da el espacio para la discusión o la réplica. En esta estrategia el estudiante se limita a escuchar o tomar apuntes. Aunque tradicionalmente ha sido la rutina más presente en las aulas de Historia, se ha constatado en los casos

estudiados que el profesor trata de limitar, no siempre con éxito, este tipo de actuación, especialmente en los niveles educativos más bajos. Existen variantes que pueden cambiar, pero no eliminar, el peso decisivo del discurso, tales como el uso de guías y presentaciones. No obstante, el discurso magistral sigue estando muy presente, aun cuando, como decimos, se detecte que el profesorado está cada vez más consciente de la inutilidad didáctica de esta práctica y, con más o menos éxito, trate de evitarla o de reducirla a espacios temporales cada vez más cortos. Y es que una práctica tan asentada en las clases de Historia sale a relucir, incluso, por encima de otras dinámicas, como podemos apreciar en el siguiente ejemplo, donde el profesor disimula el discurso "magistral" por medio de preguntas. Se evidencia que al docente no le interesa tanto la respuesta de los alumnos (que no están en condiciones de responder y cometen errores que el profesor ignora), sino más bien continuar con su discurso [*Colegio privado: 5º básico*]:

P-As.: Pero antes de eso, Valdivia ya había iniciado su viaje hacia el sur, Valdivia venía con un título chiquillos, y ese título con el que sale desde el Perú es de adelantado del gobernador, él le pide permiso... ¿A quién? Al gobernador del Perú. ¿Quién era el gobernador del Perú?

A-P: O'Higgins

P-As: ¿Pizarro o Almagro?

As-P: Pizarro

P-As: Pizarro. Él le pide permiso a Pizarro.

Se puede apreciar con claridad cómo el profesor utiliza la pregunta como una coletilla de su narración, sin un uso específico.

Instrucciones y órdenes: El profesor dispone quién o quiénes deben realizar una determinada acción, ya sea de carácter formal (disciplina en el aula) o didáctica sobre la materia en cuestión (Valderrama, 2007). Entendemos que la instrucción, sea en forma de solicitud amable o como imperativo, forma parte siempre de esta misma dinámica, aún cuando la actitud psicológica del profesor y el alumno pueda variar los resultados de la comunicación (Vieira, 2007)..

Aunque las instrucciones y órdenes ocupaban un espacio temporal intermitente, solían estar presente a lo largo de toda la clase. Se trató de situaciones que se repitieron continuamente, y que, aunque podían ser tan diversas como realidades se daban en el aula, siempre contaban con un elemento en común, la verticalidad y la autoridad pedagógica que

representaba en profesor. En la mayoría de ocasiones tenían el objetivo de mantener el orden y la disciplina [*Colegio público: 5º básico*]:

P-A: *Sigue, por favor.*

A-P: *En las ciudades...*

P-A: *Fuerte Benjamín, ¡más fuerte!*

P-As: *Jóvenes. Prestemos atención, por favor, para poder después hacer el comentario sobre esto. No vamos a tener la información para hacer el respectivo comentario sobre esto...*

A-P: *Sí profesor*

Situaciones como la anterior, tan comunes en un aula, se convierten en dinámicas de comunicación que sustentan el desarrollo habitual de una clase. Independientemente del uso de fórmulas amables o cordiales (como el caso anterior) o impositivas, el peso que la autoridad del profesor representa en el aula está siempre presente. Baste pensar que, por ejemplo, para corregir una determinada acción del alumno, tan dura, y quizá más efectiva, puede ser la negación de ese afecto que habitualmente expresa el profesor como la reprimenda más impositiva (Bourdieu y Passeron, 1995).

Esta misma reflexión nos sirve de igual manera en aquellos casos en los que la autoridad pedagógica se dejaba sentir con objetivos presumiblemente didácticos, es decir, referidos a la acción pedagógica del profesor de Historia. Resulta esclarecedor en este sentido que reproduzcamos aquí una dinámica comunicativa, muy habitual, en la que se puede apreciar la presión que puede llegar a representar este juego de poder, del que el mismo profesor en ocasiones no llega a ser consciente [*Colegio público: 7º básico*]:

P-As: *¿Y cómo se llaman esas guerras? Las guerras médicas, ¿cierto? Las guerras médicas como una guerra de Grecia con... ¿Con quién? ¿Con quién Daniela?*

A-P: *Con Esparta*

P-A: *¿Con quién? [murmullo] No, si se lo estoy preguntando a ella. Lo que pasa es que ella no entendió nada. No seguiste la lectura, ¿ya? ¿Con quién?*

A-P: *Con Esparta.*

P-A: *¿Con quién? ¿Y sería con Esparta que tuvo una guerra Grecia con Esparta? Si Esparta era parte de Grecia... Entonces, ¿cómo Grecia iba a tener una guerra con Esparta? Tss [manda callar a los demás] ¿Con quién? Está en tu texto, los sacaron de ahí que estaba leyendo, no estamos inventando nada. A ver, léelo en voz alta. Deja que lo lea, no importa que lo vuelva a leer. Porque toman atención, así como ella confundía lo términos nos podemos confundir todos. Empieza a leer.*

A-P: *En la evolución política de Atenas... [Lee el texto]*

P-A: *Entonces, ahí, quédate ahí. Entonces, ¿quiénes tenían el conflicto? ¿Entre qué pueblos había conflicto?*

A-P: *Los helenos*

P-A: *¿Y quiénes eran los helenos? Eso lo conversamos al principio de la unidad ¿cierto?*

A-P: *Se denominaban así al pueblo... [vuelve a leer]*

P-A: *No, pero ¿Quiénes eran?*

A-P: *Lo griegos...*

P-A: *Los griegos. El pueblo heleno eran los griegos... ¿Con quién tuvieron el problema los griegos? Sí, estás nerviosa. Lo has leído dos veces eh... ¿ah? Lo has leído dos veces... ¿Con quién tuvieron conflicto los griegos?*

A-P: *Con Esparta y Atenas...*

P-A: *Pero si Esparta y Atenas eran griegos... ¿Cómo los griegos tenían problemas con Esparta y Atenas? No sé qué estás leyendo... Los griegos eran Esparta y Atenas, las polis centrales. ¿Con quiénes tuvieron problemas? Leíste y no entendiste nada eh... ¿Con quiénes tuvieron problemas? Déjenme que hable con ella y que aclare sus conceptos ella, porque si ustedes lo van a decir ella se va a quedar con la duda, y eso pasa... cuando uno no entiende pasa.*

Hemos querido reproducir completa esta situación porque representa con claridad el peso que la autoridad del profesor puede ejercer en la dinámica comunicativa del aula, y, por lo tanto, en la efectividad de una práctica pedagógica. El profesor, por medio de preguntas insistentes, trata de extraer la respuesta correcta; mientras que el alumno, aturdido y nervioso, no alcanza más que a buscar fortuna en el texto. Nos encontramos así con dos posiciones enfrentadas, la del profesor y la de la alumna, que no llegan a integrarse en la misma dinámica de habla, que van por caminos diferentes, y terminan estancándose.

Este tipo de situaciones, tan repetidas a veces con formas mucho más sutiles, no sólo dificultan enormemente el alcanzar dinámicas que propicien la argumentación del alumno, sino que además contradicen los principios más básicos de la comunicación, en la que, como señalábamos al principio, la participación, la integración del oyente, es un elemento clave para el éxito comunicativo. La ausencia de participación paritaria, coarta así, decididamente, la competencia de autonomía personal del alumno. Como señala Sarramona (1988) "la comunicación ha de entender la integración no como disolución de la persona en el grupo, sino manteniendo su propio carácter, que será mejorado por la interacción social con el mismo" (p. 69).

Dinámicas frustradas: Entendemos por estas, aquellas dinámicas incompletas, generalmente, por la ausencia o negación del receptor (no se oye, se ignora o se elude). Han

sido las más difíciles de detectar, porque no generan una dinámica comunicativa perceptible para el gran grupo.

Efectivamente, otra de las situaciones comunicativas que coartan la participación y que disminuyen la presencia del alumno en el aula y su desarrollo como ciudadano activo, son aquellas dinámicas frustradas en las que el profesor, en su papel de oyente, ignora o elude la iniciativa de algún alumno, generalmente porque no le sirve para el desarrollo sin interrupciones del tema. Así lo podemos apreciar en este pequeño fragmento en el que el profesor selecciona o ignora las respuestas de sus alumnos [colegio público: 5º básico]:

P-A1: *¿Qué más? Francisco.*

A1-P: *El trabajo*

P-As: *Ya, trabajo.*

A2-P: *Profesor, el servicio militar.*

P-A3: *¿Manuel?*

A3-P: *El comercio*

P-A3: *El comercio, verdad, eso también es importante, usted necesita satisfacer...*

Turnos de intervención: El profesor establece unos turnos para que intervenga un alumno o un grupo de alumnos. Existen diferentes posibilidades, como pueden ser las exposiciones de actividades o trabajos, la puesta en común de actividades, o la misma realización de actividades que puedan generar otras dinámicas internas de comunicación, siempre bajo la premisa de los turnos, como los debates organizados.

Se trata de dinámicas habituales en las clases de Historia y Ciencias Sociales, pero tan distintas como pueden ser las exposiciones orales de trabajos, la lectura de textos o del libro, o las correcciones de tareas. Generalmente, las dinámicas controladas por turnos de intervención estuvieron muy asentadas y ritualizadas en las aulas por medio de normas concretas y claras. Fueron momentos en los que el peso de la evaluación se deja sentir con más fuerza y en los que el alumno se sabía controlado de manera individual. A pesar de ello, durante los turnos de intervención se observó el desarrollo de dinámicas más abiertas que incitaban al desarrollo de reflexiones autónomas por parte del alumno.

Es el caso, por ejemplo, de los debates organizados. En el siguiente ejemplo transcribimos parte de un debate que divide a toda la clase en dos grupos con roles asignados (Industrialización y tecnología: ventajas y desventajas) [Colegio público: 8º básico]:

A1 Ventajas: *El trabajo es más fácil y tenemos más ventajas en el sentido de que... donde vayamos hay tecnología y eso nos ayuda a cualquier cosa, ya sea trabajo, como diversión, etc.*

A2 Desventajas: *Ahora nos obligan a trabajar las 24 horas del día, el trabajo es más duro.*

A3 Desventajas: *La tecnología está destruyendo nuestro mundo*

P-A3: *¿Por qué?*

A3 Desventajas: *Porque con su tecnología ellos ocupan el mundo, destruyen, contaminan el planeta. Y ellos no se dan cuenta, ven los beneficios, a su beneficio personal.*

A2 Desventajas: *También hay desempleados, porque reemplazaron las personas por las máquinas.*

A3 Desventajas: *Las personas están emigrando a las ciudades.*

P-As: *Y Uds., ¿están de acuerdo con lo que dicen ellos? [...]*

A1 Ventajas: *Yo no creo que sea destruyendo el campo, lo estamos modernizando, porque nos podemos alimentar más rápido, hacer las producciones más rápido*

En este fragmento se puede apreciar cómo los alumnos necesitan poner en conexión sus conocimientos para resolver una situación real en la que una reflexión efectiva les puede ayudar a solventarla de mejor manera. Continuamente, en nuestra vida en sociedad, en el medio laboral, en la gran mayoría de situaciones reales con las que nos encontramos día a día, necesitamos poner en juego nuestro conocimientos, transformarlos y adaptarlos, ¿Por qué, entonces, no ocurre más a menudo en la escuela? Pensamos que, sin duda, en la respuesta a esta pregunta las dinámicas de comunicación que venimos señalando tienen un papel fundamental, puesto que se trata de dinámicas creadas por y para la escuela, que desaparecen en el mismo momento en el que alumnos y alumnas ponen un pie fuera de la institución. No solo las estrategias didácticas, sino también la atmósfera educativa juegan un papel principal en el desarrollo de aprendizajes que superen el marco tradicional de la enseñanza; aprendizajes y prácticas necesarias en un mundo cada vez más complejo, donde la creatividad y el desarrollo autónomo y reflexivo se demuestran imprescindibles (Klimenco, 2008).

No sorprende que en unas condiciones tan particulares como las del aula, donde todo adquiere un sentido en la función de *educar* y donde el profesor no deja de ser la figura investida con los conocimientos que fundamentan dicha función, se desarrollen dinámicas igualmente particulares. Sin embargo, es responsabilidad del profesor el utilizar ese *espacio particular* y ese *saber general* para transformarlo en saberes útiles aplicables en espacios generales, allí donde tengan un uso. Por ello, el conocimiento del profesor no tiene un valor por sí mismo, aunque muy necesario, si no cuenta con los mecanismos didácticos

adecuados (González, 2010), entre los que debiera atenderse al uso adecuado, didáctico, de las estrategias de comunicación.

5. Conclusiones

Tras cumplir con los objetivos de detectar, describir y analizar algunas dinámicas de comunicación en las clases de Historia, nuestra hipótesis de partida se confirma en buena medida. Puesto que una u otra estrategia de comunicación, de entre las detectadas repetidamente en las aulas, parece limitar o potenciar el desarrollo de determinadas competencias y habilidades ciudadanas, como la argumentación, la autonomía personal y la reflexión crítica. Esto así, porque cada una de las dinámicas presentadas en los resultados pone al estudiante ante situaciones de aprendizaje muy diversas, pero alejadas casi siempre del desarrollo de dichas destrezas.

Por ejemplo, la presencia excesiva de dinámicas en las que predomina la pregunta cerrada y su evaluación, condiciona cualquier posibilidad de reflexión autónoma por parte del alumno, que ve cómo el funcionamiento de éstas le exige sólo un dominio memorístico del tema, generalmente, tal y como aparece en los textos escolares o apuntes del profesor. Esto ocurre también cuando el profesor desarrolla su explicación magistral, aun cuando interrumpa su exposición con preguntas, pues estas sólo están conectadas con la inercia del discurso y casi nunca permiten la asunción de un papel protagonista por parte del alumno, que se limita a responder aquello que se espera de manera mecánica. En algunos casos, además, las iniciativas comunicativas que se salen de dicha dinámica (preguntas que los alumnos realizan fuera de turno, respuestas que no coinciden con la respuesta esperada por el profesor, etc.) suelen terminar siendo interrumpidas o *frustradas*.

Resulta preocupante, en los casos observados, el carácter particularmente específico y único de las estrategias comunicativas del aula, pues solo tienen sentido dentro de esta y no se encuentran situaciones similares fuera de ella, en la vida en sociedad. Es así que el *saber hacer* del aula se muestra alejado de un *saber hacer* en la sociedad democrática, y del mismo modo, alejado de las prescripciones curriculares, donde destaca la autonomía personal y la participación activa y crítica de los estudiantes. Tres habilidades fundamentales, asociadas a la competencia social y ciudadana que no encuentran un lugar de práctica y apoyo en las estrategias comunicativas más comunes en las clases de Historia observadas.

En esta misma línea concluyente, la excesiva verticalidad en el aula, directa o sutil, impositiva o amable, coarta el funcionamiento exitoso de la comunicación, la cual depende en gran medida de la participación (de la puesta en común de algo) que es el principio base de toda comunicación y que es el sustento de la vida paritaria en sociedad, de la comunidad. Participar, criticar y respetar, no pueden llegar a ser acciones potenciadas en las aulas de Geografía Historia y Ciencias Sociales si no se practican las dinámicas de comunicación que las hagan posibles.

En todo caso, la investigación abre el campo a futuras inmersiones en las que se pueda ampliar la muestra y los contextos a estudiar. Serían igualmente convenientes estudios que trabajen esta problemática desde otras perspectivas metodológicas, como por ejemplo a través de investigaciones participantes en las que se pongan a prueba diversas dinámicas de comunicación.

Referencias

- Barrio Mestre, José María. (2006). Educación, lenguaje y realidad. Una propuesta socrática frente al nihilismo. *Scielo Educ.Educ*, 6(1), 55-72.
- Bolívar, Antonio. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Cabra-Torres, Fabiola. (2010) El diálogo como fundamento de comunicación ética en la evaluación. *Scielo Educ.Educ*, 13(2), 239-252.
- Delval, Juan. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Definición y Selección de Competencias - DESECO. (2005). *La definición y selección de competencias clave*. Recuperado de: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- Diario Oficial de la Unión Europea. (18 de diciembre, 2006). *Recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* (2006/962/CE). Recuperado de <http://www.mcu.es/cine/docs/Novedades/Recomendacion Parlamento Europeo Consejo Aprendizaje permanente.pdf>
- Díaz-Barriga, Frida y Hernández Rojas, Gerardo. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2º ed.). México: Mac Graw Hill.

- Flick, Uwe. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gil, Fernando y Reyero, David. (2006). Educación democrática: trampas y dificultades. En Ana Ayuste (coord.), *Educación, ciudadanía y democracia* (pp. 15-37). Barcelona: Octaedro.
- Gimeno Sacristán, José (2002). *Educar y convivir en una cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- González Gallego, Isidoro. (2010). *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Graó.
- González Rey, Fernando. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información*. México, D.F.: McGraw-Hill.
- Imbernón, Francisco. (2002). Introducción: El nuevo desafío de la educación. Cinco ciudadanías para un futuro mejor. En Francisco Imbernón (coord.), *Cinco ciudadanías para una nueva educación* (pp. 5-14). Barcelona: Graó.
- Klimenco, Olena. (2008). La creatividad como desafío para la educación del siglo XXI. *Scielo Educ.Educ*, 11(2), 191-210.
- Le Gal, Jean. (2005). *Los derechos del niño en la escuela: una educación para la ciudadanía*. Barcelona: Graó.
- Mayor Zaragoza, Federico. (2002). Ciudadanía democrática. Reinventar la democracia, la cultura de paz, la formación cívica y el pluralismo. En Francisco Imbernón (coord.), *Cinco ciudadanías para una nueva educación* (pp. 15-27). Barcelona: Graó.
- Ministerios de Educación - MINEDUC. (2012). *Bases Curriculares de la Educación Básica - Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Muñoz Labraña, Carlos, Victoriano Lamilla, Ramón, Luengo Rodríguez, Héctor, Ansorena, Natalia y Nail, Catalina. (2010). *El desafío de la formación ciudadana. Principios para un modelo de integración curricular en lenguaje y comunicación y estudio y comprensión de la sociedad para la EGB*. Concepción, Chile: Universidad de Concepción.
- Oteiza Silva, Teresa. (2006). *El discurso pedagógico de la historia. Un análisis lingüístico sobre la construcción ideológica de la historia de Chile (1970-2001)*. Santiago de Chile: Frasis.
- Pagès, Joan. (2008). Los libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y el desarrollo de competencias ciudadanas. Ministerio de Educación de Chile. *Textos escolares de historia y ciencias sociales* (pp. 24-56). Santiago de Chile: Seminario Internacional.
- Prats, Joaquim. (1997). La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica. *Revista Íber*, (12), 7-18.

- Pozo Municio, Juan I. (1998). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rosa Rivero, Alberto. (2004). Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía. En Mario Carretero y James Voss (comps.), *Aprender y pensar la historia* (pp. 47-69). Buenos Aires: Amorrortu.
- Saló Lloveras, Nuria. (2006). *Estrategias de comunicación en el aula. El diálogo y la comunicación interactiva*. (2ª ed.). Barcelona: CEAC.
- Sarramona, Jaume (Ed.). (1988). *Comunicación y educación*. Barcelona: Ceac.
- Sobejano Sobejano, Mª José y Torres Bravo, Pablo A. (2009). *Enseñanza de la historia en secundaria. Historia para el presente y la educación ciudadana*. Madrid: Tecnos.
- Streck, Danilo. (2004). *Educación para un nuevo contrato social*. Buenos Aires: La Crujía: Estella (CELADEC).
- Valles, Miguel. (2002). *Entrevistas cualitativas* (Cuadernos metodológicos N° 32). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Vásquez Bronfman, Ana y Martínez, Isabel. (1996). *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Vieira, Helena. (2007). *La comunicación en el aula. Relación profesor-alumno según el análisis transaccional*. Madrid: Narcea.