



EuroClio

Inspiring History
and Citizenship Educators

Learning to Disagree

MANUAL DEL PROFESOR



**GEORG ECKERT
INSTITUTE**
for International Textbook Research

edukacia
za 21. vek

 **Maynooth
University**
National University
of Ireland Maynooth


THE MOUNT
INDEPENDENT.THINKING.

This project has been funded with support from the European Commission. This publication reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Tabla de contenido

Resumen	5
Parte 1: El Proyecto	7
1.1: Valores y principios: lo que inspira y forma nuestro pensamiento	7
1.2: ¿Por qué debe haber diálogo, discusiones y debate en las aulas?	9
1.3: Definiciones relevantes	10
1.3.1 Definición de lo que entendemos por diálogo, discusión y debate	10
1.3.2 Definición de lo que entendemos por punto de vista	13
1.3.3 Definición de lo que entendemos por competencia	13
Parte 2: Guía del profesor para apoyar el uso de la discusión, el debate y el diálogo como métodos de enseñanza	15
2.1: Condiciones: ¿cómo podemos asegurar que las condiciones del aula son las adecuadas para que todos los alumnos puedan mejorar y avanzar en el diálogo, el debate y la discusión?	15
2.1.1 Asuntos relacionados con el profesor y los alumnos	15
2.1.2 Configuración del aula y establecimiento de las normas	16
2.1.3 Establecimiento de la tarea	16
2.1.4 Gestión de la clase durante la actividad	17
2.1.5 Planificar el aprendizaje: ¿cómo podemos utilizar las preguntas de investigación para enmarcar el aprendizaje y la evaluación del mismo?	18
2.2 ¿Qué estrategias de enseñanza son las más apropiadas para desarrollar el diálogo, la discusión y/o el debate en el aula?	20
2.2.1: Estrategia: Mesa para una cena de gala	22
2.2.2: Estrategia: Dinámica del globo aerostático	24
2.2.3: Estrategia: Citas rápidas	25
2.2.4: Estrategia: Combate de boxeo	27
2.2.5: Estrategia: Convertirse en un cuadro	28
2.2.6: Estrategia: Pecera	30
2.2.7: Estrategia: Cuatro esquinas	31
2.2.8: Estrategia: Conversación silenciosa sobre un mantel individual	33
2.2.9: Estrategia: Juego de roles	35
2.2.10: Estrategia: Consenso general	36
2.2.11: Estrategia: Debate centrado en las soluciones	38
2.2.12: Estrategia: Diálogo para desarrollar empatía	39
2.3 Lecciones de la historia como disciplina académica	41
Parte 3: Evaluación de las competencias	43
3.1 Formative and summative assessment	44
3.2 Evaluación de las competencias mientras se aprende a discrepar	46
3.3 Herramientas de evaluación	47
3.3.1 Preguntas como herramienta de evaluación	47
3.3.2 Utilización de rúbricas de evaluación	51
3.3.4 Auto- y coevaluación de los alumnos	53
3.3.5 Uso de la evaluación oral	55
3.3.6 Aunar el aprendizaje - Evaluar las estrategias de enseñanza apropiadas para desarrollar el diálogo, la discusión y/o el debate en el aula	55
3.4 Observaciones finales sobre la evaluación	57
Apéndice 1: Mapeo de argumentos (De Dwyer, 2017)	59
Apéndice 2: Evaluación de las presentaciones	61
Apéndice 3: Evaluación de los poster	64
Apéndice 4: Evaluación a través de organizadores gráficos	64
Apéndice 5: Evaluación a través de la actividad del mantel individual	68
Apéndice 6: Caliente/frío: Evaluación del impacto persuasivo	69
Apéndice 7: Tickets de salida	70
Bibliografía para la parte 2: Guía del profesor (en inglés)	71
Bibliografía para la parte 3: Evaluación de las competencias (en inglés)	73

Resumen

Esta guía para profesores ha sido escrita como parte del proyecto 'Learning to disagree', financiado por Euroclio Erasmus+. Esta guía está estructurada en tres partes. Se ha creado como apoyo para la enseñanza y evaluación de estrategias para el diálogo, el debate y la discusión en las aulas en casos en los que se traten temas que pueden o no ser sensibles y controvertidos. Esta Guía está estructurada en tres partes. La primera (A) constituye una introducción al proyecto en la que se explican los motivos por los que el diálogo, la discusión y el debate (DDD) deben llevarse a cabo en las aulas. Se exponen así mismo una serie de definiciones relevantes para el proyecto, al tiempo que se dan indicaciones de cómo utilizarlas en el mismo. Se incluyen definiciones de dialogo, discusión, debate, punto de vista y competencias, especialmente las competencias sociales y cívicas. La parte B está compuesta por la guía del profesor y la parte C es una guía para la evaluación. La parte A y B son complementarias y deben utilizarse juntas. Ambas acompañan el contenido y los materiales didácticos del proyecto Learning to Disagree que se puede encontrar en www.historiana.eu y está compuesto de:

- Doce colecciones de “puntos de vista diversos”
- Planes de actividades didácticas que utilizan algunas de estas colecciones de “puntos de vista diversos”
- Actividades didácticas online (E-Learning activities) que utilizan material procedente de las colecciones de “puntos de vista diversos”.

La guía ha sido escrita por profesores de historia y educación para la ciudadanía procedentes de diversos países europeos utilizando materiales que muestran perspectivas múltiples provenientes de una amplia variedad de contextos. Esta guía no ha sido escrita para responsables políticas educativas, sino para profesores interesados en aprender de las prácticas de sus compañeros de profesión. Aquellos que estén interesados en conocer con más detalle la teoría sobre la que se sustenta este proyecto pueden consultar el documento sobre evaluación de necesidades (needs assessment) así como la bibliografía relevante sobre el tema que se incluye al final .

Parte 1: El Proyecto

1.1: Valores y principios: lo que inspira y forma nuestro pensamiento

“El aula de historia debe ser un lugar para despertar la curiosidad y desafiar. Cuando aprendemos historia nos encontramos todo el tiempo. Nos encontramos con el otro, nos encontramos con la alteridad. Nos encontramos con lo extraño (y descubrimos que es sorprendentemente familiar) y nos encontramos con lo familiar (y descubrimos lo extraño que es)”.

Christine Counsell

(Fuente: How does Historical Learning Change Students? in ‘What does it mean to think historically? - Proceedings of the 1st Educational Seminar by the Association for Historical Dialogue and Research’ (Ed. Philippou, S. & Makriyianni, C.) Nicosia, Cyprus 2004.)

Este proyecto se basa en la declaración del manifiesto de EUROCLIO que afirma que la educación de alta calidad en historia, patrimonio y ciudadanía...

...no intenta transmitir una sola verdad sobre el pasado. Desmonta los mitos y estereotipos históricos, y conciencia sobre el hecho de que el pasado se percibe de manera diferente según el origen o contexto de una persona. Aborda temas sensibles y controvertidos de la historia de manera responsable y promueve la reconciliación a largo plazo en sociedades divididas.

...reconoce que su significado está relacionado con las experiencias y desafíos actuales. Introduce perspectivas globales y abarca las múltiples dimensiones del estudio del pasado, y aborda una multiplicidad de valores, creencias, actitudes y disposiciones humanas. Acoge la diversidad cultural, religiosa y lingüística, y utiliza la “historia que nos rodea” como una forma poderosa de transmitir un conocimiento vívido del pasado.

...se basa en competencias, incluyendo componentes cognitivos, funcionales, personales y éticos. Contribuye a desarrollar competencias clave y habilidades y conceptos de pensamiento fundamentales, así como la capacidad de comprender y analizar cuestiones y acontecimientos. Incluye estrategias pedagógicas y de evaluación que mejoran el aprendizaje independiente, la motivación y el compromiso.

(Fuente: [EuroClio.eu/manifesto/](https://euroclio.eu/manifesto/))

EUROCLIO reconoce que la buena historia, el patrimonio y la educación cívica van más allá de explicaciones o respuestas simplistas. Se esfuerza por comprender la complejidad de los acontecimientos y procesos sociales: las diferentes dimensiones (sociales, políticas, económicas, culturales, etc.) y cómo se relacionan entre sí, su multicausalidad, el impacto de los cambios y la continuidad en el tiempo.

Hay ciertos principios que garantizan que el diálogo, la discusión y el debate en las aulas se ajusten a este manifiesto y que se esbozan aquí:

- a. La atención debe centrarse siempre en la sustancia y no en el estilo. Si bien hay estilos de debate bien establecidos y de buena reputación que acreditan las habilidades retóricas y de presentación del orador, no es esto lo que importa en el aula. En cambio, el enfoque debe centrarse en la comunicación efectiva, que apoye todas las afirmaciones con una base de pruebas verificables. Eso implica que otras personas puedan comprobar las afirmaciones que se hacen para determinar su veracidad. Debe animarse siempre a los alumnos a hablar desde una posición de conocimiento, utilizando su aprendizaje sobre el pasado para apoyar sus argumentos.
- b. Aunque se pueda cuestionar cualquier opinión sobre las conclusiones que saca de las pruebas disponibles, la persona que la expresa es respetada y tratada con dignidad. Lo mismo se aplica a las personas del pasado que son objeto de diálogo, discusión y debate. Todas las personas, pasadas y presentes, son dignas de ser escuchadas respetuosamente hasta que hayan demostrado no serlo por sus propias palabras y acciones.
- c. Toda persona tiene derecho a tener cualquier punto de vista que desee. Sin embargo, esto no implica que todos los puntos de vista sean igualmente válidos, o que las personas tengan derecho a emitir puntos de vista que puedan causar daño. Los puntos de vista válidos expresados en el aula son los que se basan en pruebas verificables. Las pruebas deberían ayudarnos a intentar demostrar que los hechos alegados existieron. Los participantes deben llegar a un acuerdo sobre los hechos básicos (lo que sucedió). Las pruebas también se utilizan para plantear un caso, para convencer a otros de que una determinada interpretación (por qué los hechos ocurrieron, qué significaron, por qué son significativos) es plausible y creíble. Se puede discrepar en cuanto a las interpretaciones, pero no demasiado sobre los hechos básicos. A veces los alumnos pueden expresar opiniones que otros consideran extremas. En un aula donde el diálogo, la discusión y el debate son lo común, esos puntos de vista, como todos los demás, serán automáticamente examinados en función de su base empírica y criticados con pruebas verificables.
- d. El comportamiento de los participantes durante el diálogo, la discusión y el debate en el aula no debe contravenir los derechos humanos básicos. Si los alumnos expresan opiniones que contravienen los derechos humanos básicos, el profesor puede aprovechar esa oportunidad para confrontar por qué, en el presente, consideramos que esas opiniones son problemáticas, precisamente porque contravienen los derechos humanos básicos acordados por la comunidad internacional. La expresión de este tipo de opiniones presenta una oportunidad para aleccionar sobre los derechos humanos.

- e. La diversidad de opiniones es un signo de una sociedad democrática sana y debe celebrarse. El conflicto no está mal; es un motor del progreso humano. Sin embargo, el conflicto debe gestionarse de manera constructiva. Los alumnos deben aprender a expresar sus opiniones de forma que se sientan escuchados y puedan contribuir de manera constructiva al desarrollo de sociedades libres y democráticas. También necesitan aprender a escuchar otros puntos de vista basados en pruebas verificables con una mente abierta, aunque empiecen y permanezcan en desacuerdo con ellos.
- f. Tratar de ganar no suele formar parte del diálogo y el debate. Incluso en el debate en el aula, la prioridad no debe ser ganar. Los asuntos complejos no se resuelven fácilmente y rara vez hay sólo dos bandos claros en una discusión. En su lugar, el proceso de diálogo, discusión y debate debe mejorar el nivel de conocimiento de todos los participantes. Esto sucede, en parte, explorando los matices y la complejidad para poder alcanzar una comprensión más profunda y amplia.
- g. Algunos temas son sensibles y/o controvertidos y pueden despertar fuertes emociones. Los profesores necesitan aprender, y recibir formación sobre, cómo manejarlas. Los alumnos llegan a nuestras clases con su propio pasado. Es responsabilidad del profesor asegurarse de que todos los alumnos se sientan respaldados para participar constructivamente en el diálogo, la discusión y el debate de estos temas. No es justo esperar que los alumnos que carecen de la experiencia sobre cómo participar en el diálogo, discusión y debate comiencen con estos temas.

Existe una disciplina para el diálogo, el debate y la discusión. Por ejemplo, en las clases de historia el tema está en el pasado. El tema se aborda primero con un enfoque disciplinado para entender el pasado. A continuación se pueden analizar y evaluar las implicaciones y la importancia del tema, incluso para el presente. Es necesario ayudar a los alumnos a adquirir conocimientos sobre un tema desde diversas perspectivas antes de alentarlos a dialogar, discutir o debatir sobre ese tema.

1.2: ¿Por qué debe haber diálogo, discusiones y debate en las aulas?

Los principios establecidos en la sección 1 anterior han formado nuestras ideas. Hablando, como equipo de proyecto de profesores de historia y educación cívica de toda Europa, hemos llegado a las siguientes afirmaciones sobre por qué pensamos que el diálogo, la discusión y el debate son importantes en las aulas.

- Para participar en la sociedad con confianza y de manera constructiva, los jóvenes necesitan desarrollar competencias relacionadas con la capacidad de argumentar. Creemos que el desacuerdo y la disputa son inherentes al ser humano y que las

sociedades sanas son aquellas en las que la mayoría de la gente sabe cómo argumentar sin recurrir al daño y la violencia.

- Historia no es pasado. Es una disciplina académica que busca entender el pasado. La historia siempre es controvertida, con la discusión y el debate como propósitos fundamentales. Es decir, puede haber acuerdo sobre ciertos hechos establecidos, pero rara vez hay consenso sobre el significado de éstos.
- A veces la historia, tal como se enseña en los colegios, puede parecer un texto fijo de conocimientos. Las aulas en las que hay discusión, debate y diálogo son aquellas en las que los alumnos aprenden que hay muchas opiniones basadas en la evidencia y tienen la oportunidad de participar y aprender que su voz también cuenta.
- La discusión, el debate y el diálogo en el aula son activos, haciendo partícipes a los jóvenes en su propio aprendizaje. También suelen ser de naturaleza oral, lo que permite a los alumnos hablar antes de escribir. Para muchos jóvenes, esto respalda el desarrollo del pensamiento complejo y la escritura.
- El colegio también debería ser un lugar donde los jóvenes puedan probar ideas y explorar nuevas formas de pensamiento y cambiar sus puntos de vista sin temor a ser juzgados. También pueden experimentar con seguridad lo que se siente al ser malinterpretados y al verse cuestionados sus valiosos puntos de vista, aprendiendo y creciendo así con el apoyo especializado de los profesores.

1.3: Definiciones relevantes

1.3.1 Definición de lo que entendemos por diálogo, discusión y debate

El Oxford English Dictionary (OUP 1993) y el Chambers Dictionary of Etymology (Chambers Harrap 1988) definen los términos de la siguiente manera:

Diálogo: una conversación, un discurso. Una conversación entre dos o más personas; intercambio verbal de pensamiento; discusión. A partir de mediados del siglo XX también adquirió un significado de discusión o contacto diplomático entre representantes de dos naciones, o bloques; el intercambio de propuestas, comunicación valiosa o constructiva entre diferentes grupos. La etimología tiene su origen en los diálogos griegos, relacionados con dialégesthai - hablar alternativamente, conversar entre sí. Dia - a través, entre + legéin - hablar.

Discusión: examen (de un punto) mediante argumentos, etc.; debate; un intercambio de opiniones; una conversación. La raíz etimológica de la palabra proviene del latín discussus,

participio pasado de discutere (resolver). Dis - separado + quaterere - mover de manera impetuosa.

Debate: contención en un argumento, una discusión; esp. una discusión formal de un asunto en la legislatura formal o en una asamblea pública. Argumentar, discutir, especialmente formalmente en una asamblea pública, etc. Tener en cuenta la opinión de alguien, deliberar (sobre), ponderar. El significado ahora arcaico en la temprana Edad Media era disputar, pelear, discutir y la etimología refleja esto: de- hacia abajo + batre - golpear.

En agosto de 2018, un grupo de profesores de toda Europa compartió las siguientes reflexiones sobre la forma en que se definen las palabras y la relación entre ellas.

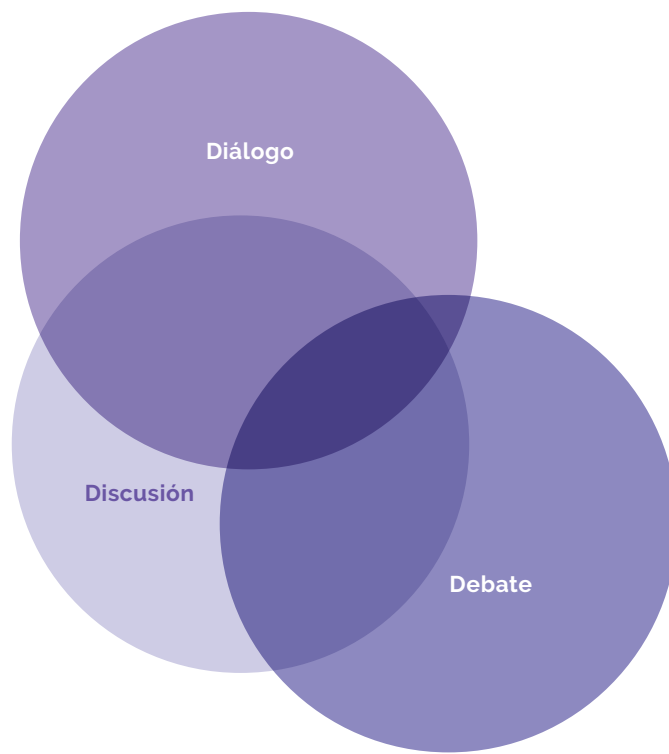
Diálogo: entre dos o más personas que comparten ideas. Las personas que participan en un diálogo están dispuestas a cambiar sus puntos de vista. Es más libre de reglas y de organización. Sin embargo, hay un significado socrático que implica un diálogo guiado. Alguien que participa en el diálogo podría estar tratando de encontrar una definición de un problema. Por lo tanto, el diálogo también podría ser muy estructurado. El diálogo no gira necesariamente en torno a un tema polémico. Podría verse como algo más basado en valores.

Discusión: se siente más como una conversación informal y circular y de ida y vuelta. Las personas que participan en una discusión están más dispuestas a cambiar el punto de vista. Muchos temas pueden ser parte de una discusión. Es más libre de reglas y de organización. Discusión en español tiene diferentes connotaciones: un conflicto coloquial. Es probable que haya más controversia que en el caso del diálogo.

Debate: visto más como una diferencia de puntos de vista, un intercambio de ideas con las partes que se adopta. El debate es algo en lo que las partes defienden sus puntos de vista y, por lo tanto, pueden estar menos dispuestas a cambiarlos en ese momento, aunque sus puntos de vista pueden cambiar más tarde. Percibido como un intercambio mayoritariamente en dos sentidos con el objetivo de ganar una controversia de un solo tema. Debate implica preparación, reglas, organización y presentación. Tiene un procedimiento más establecido que puede tener que aprenderse. El debate también puede ampliarse a algo más dialógico en el aula.

Es interesante observar las similitudes y diferencias entre las definiciones de los diccionarios y las percepciones de un grupo de profesores de historia de toda Europa. Existe una similitud al considerar que el debate es más formal y supone mayor oposición que el diálogo y la discusión. No existe el mismo entendimiento de discusión que un examen detallado de todos los aspectos del punto en cuestión.

En el caso de las definiciones del diccionario y las percepciones de los profesores, hay superposición y podríamos describirlo como:



Esta representación mediante diagramas es sólo un punto de vista. La palabra importante en la última frase antes del diagrama es “podría”, no “debería”. Tuvimos interesantes discusiones sobre el diagrama cuando trabajábamos en este proyecto. Por ejemplo, una compañera turca dibujaba los círculos para que no hubiera ninguna superposición entre el diálogo y el debate. También señaló que no hay una palabra turca en concreto para diálogo y que vería más bien una superposición entre diálogo y debate. A medida que profundice en este tema y trabaje con los tres elementos, sus ideas sobre el equilibrio entre los tres probablemente cambiarán.

Avanzando desde aquí

Si bien reconocemos que el uso de los términos y su superposición siempre estarán sujetos a diálogo y/o discusión y/o debate, hemos adoptado el siguiente enfoque en este proyecto.

1. reconocer las considerables superposiciones entre los términos y evitar una distinción rígida entre los tres, reconociendo al mismo tiempo las opiniones ampliamente aceptadas de que:
 - a. Discusión y diálogo son menos formales que el debate y un estilo de conversación forma parte de ellos.

- b. La discusión forma parte del diálogo y el debate
 - c. Discusión y debate se asocian con la separación de puntos de vista para examinarlos, mientras que el diálogo es más constructivo [en el sentido de construir una estructura (metafórica)].
2. Utilizar el propósito del aprendizaje para definir el enfoque adoptado y centrarse en los enfoques prácticos que se sabe que son eficaces en las aulas, sin sentir la necesidad de centrarse en los enfoques de etiquetado.

1.3.2 Definición de lo que entendemos por punto de vista

Un punto de vista se define como una idea que ha llegado a nosotros desde el pasado, o una idea sobre el pasado. Esto podría incluir el pasado muy reciente cuando se enseña educación cívica. Cada una de las “Variedad de puntos de vista” proporcionará un contenido de perspectivas múltiples sobre temas clave. Las unidades didácticas ofrecen a los profesores una forma de trabajar con los puntos de vista.

1.3.3 Definición de lo que entendemos por competencia

Al principio de la discusión sobre educación en materia de competencias, Rychen y Salganik (2003), en el marco de la labor del proyecto DeSeCo, ofrecieron una útil definición de competencia. Sugirieron que una competencia es una competencia clave si cumple los tres criterios generales siguientes: contribuye a resultados altamente valorados a nivel individual y social, es instrumental para satisfacer demandas y desafíos importantes y complejos en un amplio espectro de contextos, y es importante para todos los individuos (pág. 44). El Marco de referencia europeo, Competencias clave para el aprendizaje permanente, amplió esta definición para incluir una:

Combinación de conocimientos, habilidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquellas que todos los individuos necesitan para la realización y el desarrollo personal, la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo (Comisión Europea, 2007, p.13).

Es interesante cómo el concepto de valores no está incluido en este Marco de referencia europeo (2018). El marco de competencias para la cultura democrática utilizado en este proyecto describe las competencias bajo cuatro categorías amplias y abarca una gama de valores, actitudes, habilidades y conocimientos y comprensión crítica. La figura uno ofrece una visión general de este marco.

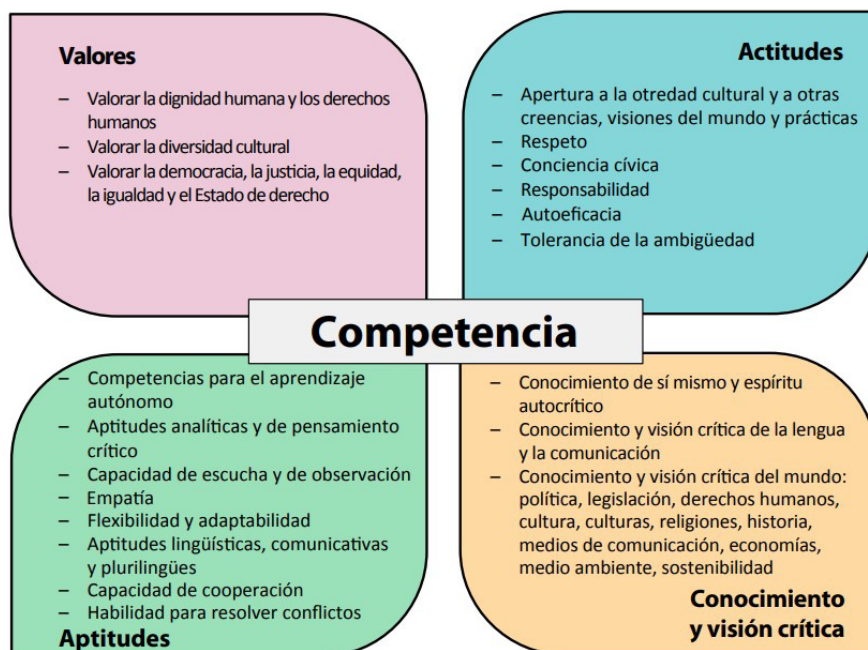


Figura 1: Fuente de las Competencias para una cultura democrática (Consejo de Europa, 2016)

El desarrollo de la competencia implica un sentido de organismo (poder actuar en su propio nombre) donde la acción y el valor son a la vez personales y privados pero también públicos. Este aspecto público es formalmente evaluable. Las competencias clave son las que todos los individuos necesitan para la realización y el desarrollo personal, la empleabilidad, la inclusión social, la vida sostenible y exitosa en sociedades pacíficas, la gestión de la vida con conciencia de la salud y la ciudadanía activa. Se desarrollan en una perspectiva de aprendizaje permanente, desde la primera infancia hasta la vida adulta, y a través del aprendizaje formal, no formal e informal en todos los contextos, incluidos la familia, el colegio, el lugar de trabajo, el vecindario y otras comunidades (Diario Oficial de la Unión Europea, 2018, pág. 7).

El informe Eurydice sobre la educación cívica (2017) destaca la importancia de una variedad de enfoques de enseñanza y aprendizaje en la educación cívica, desde el aprendizaje activo, interactivo, crítico, colaborativo y participativo hasta los enfoques escolares integrales y el aprendizaje a través de actividades extracurriculares. El reto es pensar en cómo podemos enseñar y evaluar este tipo de aprendizaje. Esto se discutirá en las próximas dos secciones.

Parte 2: Guía del profesor para apoyar el uso de la discusión, el debate y el diálogo como métodos de enseñanza

2.1: Condiciones: ¿cómo podemos asegurar que las condiciones del aula son las adecuadas para que todos los alumnos puedan mejorar y avanzar en el diálogo, el debate y la discusión?

La experiencia y las habilidades del docente, el rigor de la disciplina de la asignatura y la calidad de las estrategias de enseñanza y los recursos desplegados son de crucial importancia para todo aprendizaje efectivo en las aulas escolares. Sin embargo, también hay cuestiones específicas que repercuten en la eficacia del uso del diálogo, el debate y la discusión con los alumnos. Estos son los temas de esta sección. Consulte la sección de lecturas adicionales como soporte de los puntos planteados aquí.

2.1.1 Asuntos relacionados con el profesor y los alumnos

- El profesor debe conocer en profundidad el tema que va a impartir, incluyendo el contexto de dicho tema y los puntos de desacuerdo. El profesor tendrá un papel clave a la hora de centrar a los alumnos en la fundamentación de los puntos de vista con pruebas verificables para crear una base de conocimientos y explorar los puntos en profundidad y esto no será posible si el tema, y las fuentes utilizadas como prueba del tema, son desconocidas para el profesor.
- El profesor debe reconocer sus propios prejuicios y perspectivas sobre un tema. Sus perspectivas pueden estar basadas en pruebas y ser válidas, pero cada perspectiva es sólo una parte del todo y está formada por la disposición, el contexto y la experiencia. Ser consciente de estos asuntos ayuda a los profesores a apoyar a los alumnos para que profundicen más en sus propias ideas. Estar más informado (véase más arriba) ayuda a un profesor a ver sus propios prejuicios y perspectivas con mayor facilidad.
- El profesor necesita conocer a los alumnos de su clase, su experiencia previa y su capacidad, y ser consciente, en la medida de lo posible, de cualquier razón personal por la que ciertos temas puedan no ser apropiados para los alumnos (posiblemente en un momento determinado) y por qué y cómo los alumnos pueden necesitar apoyo para participar y aprender.
- El profesor deberá convertirse en un experto en juzgar las estrategias de enseñanza más adecuadas para el tema y sus alumnos. Ciertas estrategias no suelen ser apropiadas para temas controvertidos, emocionales y delicados.
- El profesor debe modelar las normas de respeto a las personas y a las pruebas que se esperan de los alumnos. El profesor también debe hacer que la gente cambie de opinión y se demuestre que está equivocada, centrándose todo el tiempo en el contenido y no en la persona que lo expresa.

2.1.2 Configuración del aula y establecimiento de las normas

- Hay que pensar en la disposición física del aula antes de que se produzca el diálogo, el debate y la discusión. A veces se colocan las sillas y las mesas de una forma que se supone más conflictiva que otras; por ejemplo, pupitres colocados en filas en contraposición a las sillas en círculo. Sin embargo, a veces los alumnos necesitarán pupitres en los que colocar sus medios. También es necesario considerar cómo pueden los alumnos oír y ver y participar con facilidad.
- Puede ser conveniente acordar un código de conducta con los alumnos antes de la actividad. Es decir, lograr un consenso sobre las reglas de comportamiento respetuoso, ordenado y centrado. Para aumentar la apropiación del código es una buena idea comenzar con las preocupaciones de los alumnos sobre el tema, preguntarles qué les gusta y qué no les gusta y pedirles que piensen en lo que les ayudaría a participar. Otra idea útil es observar ejemplos de buenos y malos debates y hacer que los alumnos identifiquen las características. El código de conducta puede incluir entonces elementos como las normas acordadas sobre la actitud, el tono, el lenguaje apropiado, el proceso y las consecuencias si no se respetan las normas. La confidencialidad más allá del aula puede ser a veces apropiada, o al menos un acuerdo para continuar siguiendo el código más allá del tiempo que dure la clase.
- En relación con esto, podrían definirse algunas de las expectativas. Por ejemplo, que los alumnos se comprometan con la complejidad, defiendan su punto de vista pero escuchen y aprendan de los demás, que estén preparados para pedir y permitir que se comparta el tiempo y el espacio, que estén preparados para cambiar de posición, que trabajen para identificar las áreas de acuerdo y desacuerdo, y que no se centren en ganar. Definir públicamente los criterios de evaluación ayudará a ello.
- Puede ser necesario enseñar a los alumnos cómo comprobar la validez de una fuente y cómo se ha interpretado. En la sección de lectura (abajo) encontrará un enlace a la útil prueba CRAAP. Esta lleva a los alumnos a través de una serie de pasos para determinar la: aceptación, relevancia, exactitud, autoridad y propósito de una fuente.

2.1.3 Establecimiento de la tarea

- Una vez que hayan obtenido los conocimientos pertinentes, el profesor deberá determinar el alcance de lo que se ha de enseñar identificando los hechos ampliamente aceptados, los temas de desacuerdo, los puntos en los que existe consenso o en los que no es necesario.
- Existe un consenso profesional considerable en la comunidad de profesores de historia en el sentido de que el establecimiento de una pregunta de investigación que estructurará el aprendizaje es un tiempo bien empleado en la planificación de la clase. Una pregunta de investigación es una pregunta global que da forma y conecta el aprendizaje. Se centra de forma sólida en lo conceptual y nos permite enmarcar las controversias de manera positiva. Es un enfoque que también es aplicable a otras disciplinas. Enmarca un propósito para el aprendizaje que puede incluir el diálogo, la discusión y el debate, y debe estar relacionado con los puntos clave de la controversia. En la sección siguiente se dan más detalles al respecto.

- La adopción de un enfoque de perspectiva múltiple de la enseñanza es la base del éxito del diálogo, la discusión y el debate en el aula. “La multiperspectividad es una forma de ver, y una predisposición a ver, los acontecimientos históricos, las personalidades, los desarrollos, las culturas y las sociedades desde diferentes perspectivas mediante el aprovechamiento de procedimientos y procesos que son fundamentales para la historia [y temas relacionados] como disciplina” (Stradling 2003). En relación con esto, suele ser útil establecer una tarea con complejidad y matices. Es decir, no hay que buscar las perspectivas simples / “en blanco y negro”. Un trabajo como este a menudo dará lugar a un pensamiento ahistórico y puede fomentar una falsa división. Esto nos lleva de vuelta al conocimiento. Cuanto más informados estén los profesores y alumnos sobre un tema, más probable es que puedan ver los puntos de conexión, cómo es posible una amplia variedad de puntos de vista y la naturaleza controvertida de cualquier reconstrucción de un evento pasado.

2.1.4 Gestión de la clase durante la actividad

Algunos alumnos pueden ser más capaces de sentarse y escuchar que otros. Los profesores necesitan pensar en cómo van a mantener a cada alumno implicado. También necesitan planificar para evitar que los alumnos más expresivos y más confiados acaparen la actividad. Hay varias estrategias generales para hacer preguntas que pueden usarse para asegurarse de que todos participen. Por ejemplo:

- Podría haber una regla que diga que cada uno sólo puede hacer una contribución en cada ronda. Es decir, no pueden participar por segunda vez hasta que hayan participado todos la menos una vez en una misma ronda. Esto puede ser útil para ayudar a los alumnos a reflexionar realmente con detenimiento sobre lo que quieren decir y resumir sus puntos de vista.
- El profesor puede escribir los nombres de todos los alumnos en papelitos. La persona a la que se le hace una pregunta, o que puede hablar, es la persona cuyo nombre sale del tarro de papeles.
- El profesor puede negarse a aceptar que se le levanten las manos y simplemente seleccionar a los alumnos para que respondan.
- Darle a los alumnos tiempo para pensar por sí mismos, compartir a continuación sus ideas con un compañero y después compartirlas con el grupo es una manera de dejar un tiempo para pensar, crear confianza y comprometer a más alumnos. Esto se conoce como “pensar, colocar por parejas, compartir”.
- Preguntar aleatoriamente (el profesor pregunta a un alumno) y luego “rebotar” (en lugar de responder inmediatamente, el profesor pregunta a otro alumno lo que piensa de/para profundizar en lo que se ha dicho).

2.1.5 Planificar el aprendizaje: ¿cómo podemos utilizar las preguntas de investigación para enmarcar el aprendizaje y la evaluación del mismo?

La primera pregunta que hay que hacer cuando se planifica una actividad, o una clase, o una secuencia de clases para los alumnos es: **“¿Qué quiero que los alumnos hayan aprendido al final?”** Esta pregunta aparentemente sencilla puede ser más difícil de definir de lo que parece a primera vista. Sin embargo, sin un sentido claro de lo que quiere lograr que aprendan, el tiempo que se pasa con los alumnos será menos efectivo. De la respuesta a la pregunta el profesor puede entonces escribir los objetivos de aprendizaje. Estos dejan claro cada aspecto específico del aprendizaje que se va a lograr y dirigen el resto del plan de aprendizaje.

La segunda pregunta que hay que hacer es: **“¿Cómo sabré que he logrado que aprendan lo que pretendía?”** Es decir, ¿cómo evaluaré mientras enseño que los alumnos están aprendiendo de forma que al final hayan aprendido lo que quiero que hayan aprendido? También, ¿cómo evaluaré al final que se haya producido dicho aprendizaje? Y, ¿cómo evaluaré que los alumnos retengan el aprendizaje de esta actividad/clase/secuencia que necesito que retengan para el futuro? Una vez más, estas no son preguntas fáciles de responder. Como parte de este proyecto se ha creado una guía completa sobre la evaluación. Es fundamental recordar que la evaluación no puede añadirse al final. La planificación de la evaluación comienza cerca del inicio de todo el proceso de planificación. Los planes de evaluación son una parte fundamental del plan de aprendizaje.

La tercera pregunta que hay que hacer es: **“¿Qué pregunta de investigación puedo desarrollar que encuadre el aprendizaje que quiero lograr?”** La pregunta de investigación es el título del plan de aprendizaje y debe abarcar los conocimientos. Puede ser la pregunta de evaluación final. El proceso de pensar en una pregunta de investigación es una comprobación útil de que el aprendizaje y los objetivos de la evaluación son claros y viables. También es una oportunidad para pensar si lo que se está planificando es en esencia una lección sobre historia o una lección como la de educación cívica, en la que se aborda una cuestión para emitir un juicio moral y ético. Por ejemplo, el tema de cómo sobreviven las personas bajo presión puede examinarse de la misma manera que un historiador académico podría abordar el tema, o de la misma manera que alguien que trata de examinar la ética y la moral de la cuestión. El historiador puede hacer una pregunta como: “¿Qué condiciones y perspectivas influyeron en las elecciones de la gente cuando estaba bajo presión?” El profesor de educación cívica puede preguntar: “¿Cómo puede una perspectiva histórica ayudarnos a juzgar las elecciones que hace la gente cuando sobrevive bajo presión?” Las preguntas de investigación funcionan mejor si reflejan un debate en vivo. Es decir, la pregunta de investigación histórica hace referencia a un aspecto argumentado por historiadores académicos, y la pregunta de investigación cívica se refiere a un tema relevante en la sociedad contemporánea.

Tras la respuesta a estas tres preguntas la planificación puede continuar. Se puede redactar como un plan de aprendizaje detallado. Las decisiones que deben tomarse incluirán:

- *En qué momento se llevará a cabo la discusión, el diálogo y/o el debate.* Por lo general, éstos son más eficaces cuando ha habido tiempo de presentárselos a los alumnos o de que estos adquieran conocimientos suficientes para que sus opiniones tengan fundamento (es decir, para que puedan utilizar pruebas que justifiquen sus afirmaciones) y para que puedan explorar un tema en profundidad y con matices. Al pensar en el nivel de conocimientos que requieren los alumnos, puede ser útil pensar en los conocimientos en tres escalas. La “escala temática” es el conocimiento específico que necesitan sobre el tema. La “escala del período” es el conocimiento que necesitan del tiempo y el lugar que se está estudiando. La “escala de conocimientos más amplia” se refiere a la comprensión conceptual amplia, por ejemplo, en la que la Revolución Rusa encaja en la historia del desarrollo político del siglo XX. La discusión, el diálogo y/o el debate también se construye mejor en torno a los debates históricos genuinos en las lecciones de historia o sobre temas que importan a la sociedad contemporánea en las lecciones de educación cívica.
- *La postura que adoptará el profesor en la discusión, el diálogo y/o el debate.* Un profesor nunca es totalmente neutral. Sin embargo, un profesor puede elegir ser lo más neutral posible, o tomar una posición deliberadamente. Si un profesor es todo lo neutral que puede ser, la influencia de los puntos de vista y el intento de complacer al profesor deben minimizarse y podría haber más espacio para nuevos puntos de vista y preguntas. Sin embargo, puede parecer artificial para los alumnos y los pone en una posición en la que se espera que den su opinión mientras que su profesor está exento de ello. En cualquier caso, puede que no se adapte a la personalidad del profesor y los alumnos pueden simplemente hacer suposiciones sobre las opiniones. Si un profesor adopta una postura, los alumnos pueden argumentar a favor o en contra usando sus conocimientos y el profesor no está excepcionalmente exento de expresarse. Sin embargo, a algunos alumnos les puede resultar difícil argumentar en contra de su profesor, o sentir que tienen que estar en contra de ellos aunque no tengan opiniones contrarias. También puede ser más difícil distinguir los hechos de las opiniones cuando el profesor habla.
- *Cómo ayudar a los alumnos a preocuparse.* Ya se ha dicho que el fomento de la competencia y el deseo de “ganar” no es útil en el contexto del diálogo, la discusión y el debate en el aula. En cambio, el profesor debe pensar en cómo se animará a los alumnos a interesarse o a preocuparse por el tema lo suficiente como para que trabajen para aprender sobre él, construyan argumentos sobre él y quieran profundizar en él. También puede darse el caso de que un tema sea tan sensible y/o controvertido que los alumnos se preocupen apasionadamente de forma espontánea y lleguen con fuertes opiniones personales. En ese caso, el enfoque puede ser ayudar a los alumnos a preocuparse por perspectivas alternativas a las suyas. La sección de actividades y la planificación de las clases incluyen ejemplos de cómo ayudar a los alumnos a comprometerse con el material.

- *Las preguntas que serán necesarias para fomentar el diálogo, la discusión y/o el debate.* Las respuestas a las preguntas de los profesores no son lo mismo que discutir, debatir y dialogar, pero las preguntas de alta calidad de los profesores son importantes a la hora de fomentarlo. Por ejemplo, los profesores pueden sostener y profundizar el debate utilizando sus preguntas para actuar como “abogado del diablo”. Una vez más, la sección de actividades y la planificación de las clases incluyen ejemplos de preguntas. Los profesores que se sienten menos seguros para manejar el diálogo, el debate y/o la discusión en clase pueden querer redactar sus preguntas para las diferentes etapas de una actividad o clase a fin de asegurar que se logre el aprendizaje deseado.
- *Cómo evaluar a lo largo de todo el proceso.* Consulte la parte de la guía de evaluación de este proyecto. También es necesario reiterar aquí el propósito de la evaluación. A medida que los profesores evalúan, crean nuevos conocimientos sobre lo que saben sus alumnos. Después necesitan tomar decisiones sobre lo que van a hacer con ese nuevo conocimiento. ¿Van a utilizarlo para poner a sus alumnos en orden de importancia? Esto se conoce comúnmente como evaluación sumativa. A veces se puede usar mal y da a los alumnos el mensaje de que se les juzga negativamente y que están atascados en una posición particular que no pueden cambiar. El profesor que es positivo y siempre está en sintonía con el aprendizaje de sus alumnos está constantemente evaluando de manera formativa como parte de su enseñanza para permitir que sus alumnos se desarrollen y crezcan. Los profesores a menudo tienen que trabajar con sistemas que requieren una evaluación sumativa. Sin embargo, una evaluación formativa sólida se centra más en permitir que una persona individual se convierta en lo mejor que puede y quiere ser.

En las siguientes secciones de la presente guía se ofrecen explicaciones prácticas y ejemplos de estrategias para fomentar el diálogo, el debate y la discusión.

2.2 ¿Qué estrategias de enseñanza son las más apropiadas para desarrollar el diálogo, la discusión y/o el debate en el aula?

En esta sección, describimos doce estrategias diferentes para desarrollar el diálogo, la discusión y/o el debate en el aula. No se trata de planes de aprendizaje (véase la sección anterior). Son estrategias que han sido desarrolladas por los profesores a lo largo de muchos años y pueden formar parte de los planes de aprendizaje de las clases. Como se ha aclarado en la sección anterior, la planificación de las clases no empieza con la planificación de la actividad (las estrategias de enseñanza), sino que comienza con la reflexión sobre lo que se quiere lograr enseñar. Sin embargo, estas estrategias eficaces son útiles para lograr diversos resultados de aprendizaje.

En el apéndice 1 (disponible en inglés) hemos dado ejemplos del contenido que podría utilizarse con cada estrategia. Este contenido se toma de, o hace referencia a, las “Variedades

de puntos de vista” u otra área de contenido de Historiana. El contenido específico podría utilizarse para demostrar cada estrategia en una sesión de formación de profesores. Después se podría preguntar a los profesores en la sesión de formación cómo podrían incorporar la estrategia particular en sus propias unidades didácticas para el aprendizaje. Las “Variedades de puntos de vista” y otros contenidos pueden encontrarse en línea en <http://historiana.eu>.

Al final de esta sección encontrará una subsección en la que se analiza cómo la disciplina académica de la historia, que tiene en su centro el debate y la discusión, también puede ser una fuente de inspiración para los profesores que buscan promover el diálogo, el debate y la discusión en sus aulas.

Cuadro recapitulativo de las estrategias de enseñanza		
	Actividad de los alumnos	Aprendizaje de los alumnos
Mesa para una cena de gala	Participar en el debate sobre la relativa similitud y diferencia de puntos de vista específicos.	Practicar la discusión. Identificar los matices y la complejidad de los puntos de vista sobre un tema. Analizar los grados de conexión entre los puntos de vista.
Dinámica del globo aerostático	Participar en el debate sobre la importancia relativa de un factor en un tema.	Practicar la investigación y crear un argumento basado en la evidencia para el debate. Practicar el rebatimiento, con pruebas, de un argumento durante un debate.
Citas rápidas	Dialogar en parejas en orden que conduce a la discusión de toda la clase sobre las perspectivas de un tema.	Practicar la escucha y la persuasión en el diálogo con otra persona. Enmendar y reformar ideas y opiniones. Identificar y analizar puntos de conexión entre personas y perspectivas.
Combate de boxeo	Debatir en parejas, centrándose en el uso de pruebas objetivas y no en la afirmación o el estilo.	La importancia de corroborar las afirmaciones con una base de pruebas verificables. Lo importante que es estar bien informado y lo mucho que se requiere un trabajo cuidadoso para llegar a estar bien informado.
Convertirse en un cuadro	Tomar una posición a propósito y literalmente para entender mejor una perspectiva.	Cómo se experimentó un evento más amplio desde una perspectiva particular. Empatizar con la variedad de puntos de vista válidos e informados sobre los temas.
Pecera	Discusión en profundidad sobre un aspecto de un tema y escuchar una discusión en profundidad.	Cómo adquirir conocimientos para discutir en profundidad. Los ingredientes de una discusión exitosa. Perspectivas variadas sobre un tema más amplio.
Cuatro esquinas	Expresar y justificar una opinión al adoptar una posición para el debate.	Formar, expresar y justificar una opinión. Cómo pueden cambiar las opiniones como resultado de la discusión y ganar más conocimientos.

Conversación silenciosa sobre un mantel individual	Considerar, opinar y plantear preguntas por escrito.	Cómo estar atento a los pensamientos y opiniones de todos en el aula. Centrarse en una variedad de perspectivas para formar opiniones. Cómo discutir en forma escrita.
Juego de roles	Asumir un personaje o papel para discutir/debatir un tema/ cuestión.	La complejidad, la plétora de perspectivas y las posiciones superpuestas que existen en relación con un tema o cuestión.
Consenso general	Trabajar juntos para explorar un terreno común y articular una respuesta o posición.	Los numerosos puntos en común sobre un tema, o una respuesta ampliamente aceptable a una pregunta. Cómo alcanzar un consenso. Qué nivel de dificultad puede tener alcanzar un consenso.
Debate centrado en las soluciones	Discutir y debatir un tema para explorar a fondo una cuestión de desacuerdo y decidir qué aspecto tendría un resultado exitoso.	Entender mejor todos los temas, las perspectivas y el cambio que se necesitaría para llegar a una resolución. Los alumnos se informan mejor.
Diálogo para la empatía	Una escucha profunda facilitada con respeto para explorar las razones de las posiciones.	Entender mejor por qué las personas han mantenido posiciones firmemente sobre los temas

Consulte la sección 5.3.6 en la parte C: “Evaluación de competencias” para detalles y desarrollo de estas sugerencias.

2.2.1: Estrategia: Mesa para una cena de gala

Fin

El objetivo de esta estrategia es permitir que los alumnos se comprometan y **discutan** una serie de puntos de vista y comprendan cómo el contexto y origen de una persona pueden moldear su punto de vista. Permite a los alumnos identificar dónde hay ideas superpuestas, dónde puede haber (o no) oportunidades para conciliar puntos de vista, y los matices de los puntos de vista sobre un tema. Es decir, alienta a los alumnos a alejarse de la idea de que hay “dos lados” en un tema y a acercarse a la idea de un continuo, o enredo, de puntos de vista.

La estrategia básica

- El profesor selecciona a varias personas con puntos de vista sobre un tema (normalmente entre 6 y 12). Los puntos de vista de estas personas no deberían estar todos polarizados. Deberían estar en un espectro y un solapamiento entre los puntos de vista es bueno para este ejercicio. Los debates más interesantes suelen tener lugar cuando hay ambigüedad y proximidad.
- Los alumnos, en grupos, reciben la variedad de puntos de vista y también la información contextual pertinente sobre las personas que los sostienen. Estos antecedentes ayudan a los alumnos a comprender por qué una persona tenía/tiene ese punto de vista. Los

alumnos leen el material.

- A continuación se les dice a los alumnos que están poniendo la mesa para una cena. Se les pide que coloquen los personajes alrededor de la mesa, que es de forma ovalada, para que no haya desagradables desacuerdos entre los invitados.
- Los alumnos **discuten** entonces cómo colocar a los invitados. Una vez que han tomado sus decisiones, pueden echar un vistazo a las decisiones que otros alumnos han tomado y preguntar a sus compañeros sobre estas. Después pueden volver a su propia mesa y **discutir** cualquier cambio que deseen hacer tras haber visto/escuchado la opinión de los demás.

Adaptaciones de la estrategia

- Se podría pedir a los alumnos que coloquen a las personas para que haya una oportunidad de escuchar puntos de vista alternativos y también de cambiar de opinión. Esto debería llevar a una discusión sobre si es mejor sentar juntas a las personas que están completamente en desacuerdo, o si es mejor sentar juntas a las personas que tienen algunos puntos de acuerdo y también de desacuerdo.
- A los alumnos se les podría preguntar dónde les gustaría sentarse y/o dónde no. Esto es para animarles a pensar con qué punto de vista se identifican más, o no se identifican.

Preguntas del profesor para profundizar en el pensamiento

El debate debe centrarse en ayudar a los alumnos a cimentar su comprensión de la diversidad y los matices de los puntos de vista. Puede hacer que los alumnos se comprometan con el tema expresando su propia posición sobre el tema después de haberse informado sobre una serie de puntos de vista. Preguntar a los alumnos qué punto de vista les ha hecho pensar realmente, y por qué, es una buena manera de profundizar en la discusión de toda la clase.

Recursos necesarios

Forma de mesa ovalada (en el espacio real, o en papel), 6-12 perspectivas sobre un tema, información contextual sobre las personas que tenían todas estas perspectivas.

Ideas sobre dónde usar esta estrategia en un plan de aprendizaje:

- Si los alumnos han estudiado un tema con muchos personajes cuya interacción entre sí necesita entenderse mejor.
- Si los alumnos tienen que entender las perspectivas de diferentes historiadores, u otros pensadores destacados, sobre un tema específico.
- Si se quiere que los alumnos exploren una gama de puntos de vista y aprendan que los puntos de vista pueden ser complejos y matizados.

- Permitir que los alumnos se sitúen en un discurso sin el temor de estar en oposición directa a sus propios compañeros.

2.2.2: Estrategia: Dinámica del globo aerostático

Fin

El objetivo de esta estrategia es permitir a los alumnos debatir un tema que han aprendido en clase. Da a todos los alumnos la oportunidad de participar en el debate y demostrar sus conocimientos. Les permite practicar la presentación de un caso y justificar sus propios puntos de vista. También puede permitirles cuestionar las perspectivas de los demás utilizando pruebas para persuadir a sus compañeros de que tienen el argumento más sólido.

La estrategia básica

- El profesor da a las parejas (o a los grupos pequeños) de alumnos un personaje, o evento que han estudiado, o están a punto de investigar, y un tema. El profesor anuncia que todos los personajes (o eventos) están en un globo aerostático. Hay un problema, el globo aerostático está perdiendo altura. Algunas personas (o cosas) tendrán que ser lanzadas por la borda. ¿Quién/qué debe ser lanzado del globo? Esto se decidirá por la calidad de la defensa basada en pruebas que presenten los alumnos. ¿Pueden los alumnos defender a su personaje/evento para que permanezca en el globo?
- Los alumnos investigan y preparan un argumento sobre por qué su personaje (o evento) era tan importante para el tema que debe permanecer en el globo.
- A continuación, los alumnos presentan sus argumentos en el **debate**. Todos los alumnos escuchan y juzgan las presentaciones sobre la calidad de los argumentos basados en la evidencia. Sigue una votación de la clase. El grupo con menos votos sería el primero en ser lanzado del globo y el grupo con más votos es el último en permanecer en el globo.

Adaptaciones de la estrategia

- Podrían celebrarse varias rondas de votación. Los grupos eliminados en la primera ronda prepararían entonces preguntas para los grupos restantes. Los grupos restantes se prepararían para discutir por qué deben permanecer en el globo en lugar de otros. Es decir, el foco del **debate** se convierte en la refutación del argumento de los demás. La votación tiene lugar una vez más para determinar quién permanece más tiempo en el globo.
- Esta actividad podría hacerse en papel. A los alumnos se les podrían dar imágenes de todas las personas/eventos y se les podría pedir que las coloquen en su cuaderno de ejercicios y que escriban explicaciones basadas en evidencias de por qué las han tirado en el orden que han elegido. Podrían intercambiar libros con otro alumno y escribir desafíos a las opiniones del otro, antes de intercambiar los libros de nuevo.

Preguntas del profesor para profundizar en el pensamiento

Durante las presentaciones, los profesores deben alentar a los alumnos a profundizar en su pensamiento y revelar la profundidad de sus conocimientos haciendo preguntas que requieran que los alumnos utilicen pruebas para responder. En la sesión informativa posterior, los profesores pueden llamar la atención de los alumnos sobre el tipo de pruebas que resultaron eficaces para fundamentar un argumento, los retos a los que se enfrentaron los alumnos al elaborar sus argumentos y los demás elementos del trabajo que permitieron alcanzar el éxito.

Resources needed

La imagen de un globo (un submarino también funciona de manera opuesta como metáfora), información sobre una serie de personajes o eventos relacionados con un tema.

Ideas sobre dónde usar esta estrategia en un plan de aprendizaje:

- Esta no es una estrategia que deba utilizarse con temas controvertidos y delicados. Tiene que parecer moral y éticamente correcta para que todas las perspectivas se consideren por igual y para que todos tengan una distancia emocional razonable del tema.
- Dicho esto, es un excelente dispositivo para cualquier tema que tenga en su centro un debate sobre la importancia relativa, o la contribución relativa al cambio. El ejemplo toma el tema del documento más importante para el desarrollo de los derechos de los migrantes. Otro ejemplo sería el de debatir en la historia el descubrimiento científico más importante que condujo al progreso médico en los siglos XIX y XX. Un ejemplo pertinente para la educación cívica sería debatir la contribución relativa de diferentes factores a un resultado concreto, como el Acuerdo de París sobre el Cambio Climático de 2016.

2.2.3: Estrategia: Citas rápidas

Fin

El objetivo de esta estrategia es permitir que los alumnos practiquen el **diálogo** sobre un tema en particular. Los individuos participan en una serie de diálogos en los que las parejas dan su opinión y escuchan a su vez las opiniones del otro. Este proceso repetitivo permite a los alumnos comparar y contrastar sus puntos de vista con los de los demás. Les anima a profundizar y modificar sus enfoques sobre un tema sin necesidad de presentar su cambio de opinión a un grupo más amplio. Les permite ver los puntos de conexión y divergencia y les prepara para participar en una **discusión** de toda la clase.

La estrategia básica

- A los alumnos se les da una pregunta abierta o una declaración de tesis para que formen una opinión sobre ella. Después, tienen un tiempo breve para pensar e investigar su perspectiva. Esto puede implicar analizar unos conocimientos previos o una búsqueda en Internet.

- Los alumnos son emparejados para intercambiar a través del **diálogo** sus ideas en un período de tiempo establecido. Si es posible, coloque las sillas en el aula en dos filas, una frente a la otra, listas para que las conversaciones se lleven a cabo.
- Hay entonces un corto período de tiempo de reflexión para que los alumnos ajusten su respuesta original de forma que acomode cualquier idea fresca obtenida como resultado del **diálogo**.
- Los alumnos entonces intercambian ideas a través del **diálogo** con un nuevo compañero. El proceso se repite a lo largo de varias rondas hasta que se han escuchado varios puntos de vista.

Adaptaciones de la estrategia

- A los alumnos se les podría dar una perspectiva particular sobre un tema, o una persona en particular, para que lo presenten (citas rápidas con roles) y entonces el propósito de las citas rápidas se convierte en que todos interactúen con todas las diferentes opiniones / personas. Se podrían tomar notas rápidas después de cada “cita”, con una puntuación entre -2 y +2 para indicar la diferencia de similitud entre los puntos de vista de las personas. Puede darse una comparación completa de las opiniones/personas durante la discusión en la que participa toda la clase después del proceso de citas rápidas.

Preguntas del profesor para profundizar en el pensamiento

- Sea cual sea la versión de la estrategia elegida, es probable que la mayoría de las clases necesiten soporte a través de la discusión de toda la clase para dar sentido a todo lo que han escuchado. La discusión podría centrarse en la creación de un diagrama o un árbol de decisiones que resalte las conexiones entre opiniones / personas. El objetivo no es decidir qué opinión/persona es correcta o incorrecta, ni clasificar las opiniones, sino más bien explorar los puntos de similitud y diferencia y encontrar puntos de conexión en los temas. Algunos profesores pueden querer explorar con los alumnos que cambiaron sus propias perspectivas, por qué lo hicieron y qué han aprendido de esa experiencia.

Recursos necesarios

Preguntas abiertas (u opiniones particulares sobre un tema / personas con puntos de vista), clase dispuesta para un fácil movimiento de una silla a otra.

Ideas sobre dónde usar esta estrategia en un plan de aprendizaje

- Esta estrategia puede utilizarse con temas controvertidos y sensibles, pero sólo con una clase conocida. Los profesores necesitarán conocer a sus alumnos y tener una relación profesional con ellos que implique que los alumnos se sientan seguros para hablar en su clase. Puede ser necesario comprometerse con tales temas (véase más arriba en esta Guía del profesorado).

- Un ejemplo de un tema en el que se pide a los alumnos que participen en “citas rápidas con roles” podría ser asumir la persona de los Cancilleres alemanes desde 1945 y explorar sus similitudes y diferencias. O podrían asumir diferentes perspectivas sobre la campaña de votación en el siglo XX y comparar y contrastar las posiciones adoptadas. Los alumnos podrían tener que hacer frente a una “silla caliente” al final. Es decir, se les pide que hablen a toda la clase sobre la perspectiva de su personaje y lo que han aprendido sobre su relación con otros personajes.
- Un ejemplo de una pregunta abierta sería: “¿A qué edad debería alguien poder votar en unas elecciones nacionales?” Un ejemplo de una declaración de tesis abierta sería: “Los referendos nunca son una buena forma de resolver las disputas en la sociedad.”

2.2.4: Estrategia: Combate de boxeo

Fin

El objetivo de esta estrategia es proporcionar una forma dinámica de mostrar a los alumnos la importancia de las pruebas basadas en hechos para apoyar sus argumentos. Es una forma de **debate** en la que sólo se recompensan las evidencias basadas en hechos. Se pueden hacer afirmaciones, pero no contribuyen al éxito. Los boxeadores metafóricos deben golpearse con pruebas basadas en hechos para tener éxito.

La estrategia básica

- Después de estudiar un tema, se les da a los alumnos una pregunta causal para responder. A continuación, identifican las diferentes causas que comúnmente se piensa que han hecho que se produzca un evento o cambio.
- Se les da a los pequeños grupos de alumnos una de las causas acordadas para representar. Tienen que recordar todo el conocimiento basado en hechos que puedan sobre su causa y seleccionar un portavoz para su grupo.
- Se eligen dos portavoces de dos causas para que se presenten delante de la clase. Tienen dos minutos para **debatir** entre ellos que su causa es la más efectiva. El profesor controla el tiempo. Los otros alumnos ponen una marca cada vez que escuchan un detalle preciso y factual desplegado. Después de dos minutos, el portavoz que haya dado más datos con hechos gana la primera ronda.
- El portavoz continúa el **debate** en la segunda ronda con otro portavoz de la causa como su oponente. Dos minutos de combate se llevan a cabo y los alumnos son nuevamente calificados en función de los datos basados en evidencias que den.
- La actividad puede alargarse varias rondas hasta que se deje claro el punto sobre las pruebas objetivas.

Adaptaciones de la estrategia

- Los alumnos podrían recibir un estudio de caso y luego argumentar por qué es la mejor ilustración de un tema que podría aparecer en un libro de texto. Una vez más, se les juzgaría por su conocimiento detallado del tema en el estudio de caso.

Preguntas del profesor para profundizar en el pensamiento

Después de las rondas, el profesor debe llamar la atención de los alumnos sobre la importancia de las pruebas objetivas para respaldar las afirmaciones. Se debe pedir a los alumnos que reflexionen sobre lo difícil que fue reunir pruebas para cada punto, lo persuasivo que fue cuando las pruebas fácticas se utilizaron correctamente y que piensen en estrategias para obtener conocimientos objetivos que utilizar y cómo estar seguros de que son objetivos.

Recursos necesarios

Cuestiones causales a debatir o estudios de casos a defender, contenidos de los que extraer un conocimiento detallado sobre los mismos.

Ideas sobre dónde usar esta estrategia en un plan de aprendizaje

- Los alumnos deben haber estudiado un tema en profundidad para poder participar en esta actividad y demostrar a sí mismos y al profesor el nivel de su base de conocimientos objetivos.
- Un ejemplo de un tema en el que hay un debate que requiere un conocimiento detallado de los hechos sería en respuesta a la pregunta: “¿Por qué Hitler pudo alzarse con el poder en Alemania en 1933?”
- Un ejemplo de un enfoque de estudio de caso sería reflexionar sobre un tema, como “Entendimiento de los límites” y que los alumnos argumentaran después con pruebas objetivas por qué su estudio de caso ilustra el tema con más éxito.

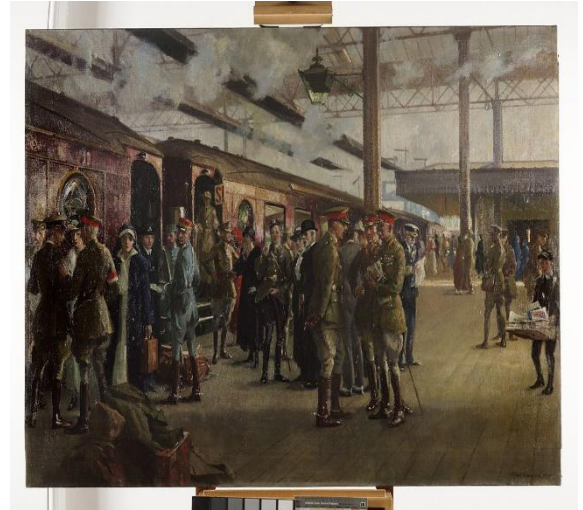
2.2.5: Estrategia: Convertirse en un cuadro

Fin

El objetivo de esta estrategia es permitir a los alumnos tener la experiencia de “ponerse en la piel” de otra persona y tratar de actuar según su punto de vista. También destaca cómo el hecho de obtener conocimientos sobre un tema facilita el intento de hacerlo. Al mismo tiempo, introduce de forma natural elementos de duda, incertidumbre, matices y superposiciones en los pensamientos y puntos de vista. Como tal, es una forma atractiva y útil de **preparar a los alumnos para la discusión o el debate** en el que evidencian sus propios puntos de vista. Una vez que han pasado por este proceso, sus propios puntos de vista tienden a tener más en cuenta lo personal y lo particular de un tema. Se hace más difícil hacer generalizaciones y ver el mundo como dos simples “bandos”.

La estrategia básica

- A los alumnos se les muestra una imagen proyectada de un cuadro con mucha gente en ella. Aquí hay un ejemplo: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:The_Staff_Train_at_Charing_Cross_Station_1918_Art.IWMART1881.jpg
- Se pide a los alumnos que se coloquen en sus puesto, cada uno tomando la posición y postura de una persona del cuadro.
- Los alumnos mantienen sus posiciones y la habitación está en silencio y cuando se les toca el brazo, cada uno dice, en primera persona, lo que está pensando y sintiendo.
- A continuación, los alumnos salen de su posición y hacen alguna búsqueda / se informan sobre el tema durante una clase o por más tiempo.
- Los alumnos recrean el cuadro de la misma manera una vez más. Esta vez, cuando se les pida que hablen de los posibles pensamientos y sentimientos de su personaje, los profesores deberán encontrar las respuestas más informadas y también más tentativas.



Adaptaciones de la estrategia

- A veces, con los cuadros, es apropiado pedir a los alumnos que digan por qué el pintor los puso en el cuadro. De la misma manera, con fotografías se puede sugerir de dónde puede haber venido o a dónde va una persona.
- A veces los personajes de una imagen son tan conocidos y específicos que se puede pedir a los alumnos que recuerden con certeza y detallen sus acciones y puntos de vista. Sin embargo, este “ponerse en la piel” de una persona es una forma efectiva de prepararse para asumir el papel de esta persona en un debate.

Preguntas del profesor para profundizar en el pensamiento

En el segundo posicionamiento de los alumnos (después de la investigación) a veces es útil impulsar a los alumnos (todavía en el papel) a que expliquen su posición de una forma más completa. Esto proporciona entonces la profundidad de las perspectivas a las que se puede recurrir en un debate de clase sobre un tema. Por ejemplo, utilizando el cuadro que se da como ejemplo, el debate en clase podría versar sobre la variedad de puntos de vista que podrían haberse expuesto en ese tren, camino de Francia, sobre los progresos de la guerra en el Frente Occidental en 1918. Si esto se hace como preparación para un debate, es una buena idea reflexionar explícitamente sobre la forma en que lo personal y lo particular ha influido en las perspectivas de los alumnos sobre el tema.

Recursos necesarios

Una imagen donde aparezca mucha gente con movimiento y acción que se pueda imaginar relevante para un tema específico.

Ideas sobre dónde usar esta estrategia en un plan de aprendizaje

- Esta estrategia es útil siempre que se quiera abrir la mente de los alumnos a la diversidad de personas que participaron en algún momento o evento complejo.
- Se puede utilizar con imágenes históricas o contemporáneas.
- Puede utilizarse al inicio de un tema para despertar el interés, o para profundizar en la comprensión de un tema ya estudiado, o (como ya se ha indicado) para preparar a los alumnos para un debate sobre el tem.

2.2.6: Estrategia: Pecera

Fin

Esta estrategia permite a los alumnos practicar la **discusión** por turnos, recibir observaciones y comentarios de sus compañeros y escuchar la **discusión**. Es muy útil cuando es necesario que todos se involucren activamente, ya que cada alumno tiene un papel y debe participar. Permite un alto grado de reflexión sobre lo que hace que una **discusión** sea de buena calidad. También proporciona una estructura útil para debatir temas delicados o controvertidos, ya que se pueden escuchar diferentes perspectivas en profundidad antes de cualquier **discusión** directa. Puede preparar bien a los alumnos para trabajos de redacción, ya que permite a los alumnos profundizar en sus preguntas e ideas sobre un tema.

La estrategia básica

- A los alumnos se les da un tema que está abierto a diferentes perspectivas y no tiene una respuesta sencilla y cerrada. Deben tener tiempo para investigar y pensar antes de empezar.
- La “pecera” se crea haciendo un círculo de sillas alrededor de un grupo de 2-6 sillas. Las 2-6 sillas son para la pareja o el pequeño grupo que llevará a cabo la **discusión**. El círculo exterior es para los alumnos que escucharán el tema y la calidad de la **discusión**.
- Los “peces” (alumnos en el centro) tienen un tiempo (tal vez 10 minutos) para llevar a cabo la **discusión**. Se pide a los alumnos de fuera que escuchen el contenido y la calidad de la discusión. Necesitan acordar los criterios para juzgar esto antes de empezar. (Los criterios podrían incluir: uso de pruebas verificables y/o uso de lenguaje y gestos respetuosos y/o que todos tengan la oportunidad de hablar.)
- Después de que el tiempo se termine, cambian de lugar con los alumnos del exterior del círculo y se convierten en oyentes, con los nuevos alumnos ahora “peces”. El proceso se repite.

Adaptaciones de la estrategia:

- En lugar de intercambiar todos los “peces” y oyentes, otra variación es cambiar a los alumnos un pareja cada vez mientras la **discusión** continúa.
- Una “pecera” puede funcionar cuando hay dos o más posiciones definidas sobre un tema. Los alumnos que representan un punto de vista son los “peces” mientras los otros escuchan. Luego se cambian los “peces” y se escucha una **discusión** sobre cada punto de vista. Esto puede dar una visión de un punto de vista sin establecer dos opiniones enfrentadas. Los alumnos pueden escuchar cómo se profundiza en un tema sensible o controvertido y aprender más sobre puntos de vista alternativos. Las preguntas entre los grupos pueden o no darse.

Preguntas del profesor para profundizar en el pensamiento:

Las preguntas del profesor deben centrarse en permitir la reflexión. Deben centrarse también en la evaluación de la eficacia de la discusión y lo que se ha aprendido de ella; tanto en lo que respecta a la forma de llevar a cabo una discusión eficaz como a la sustancia de la propia discusión. Se puede pedir a los alumnos que sugieran cómo se podría haber mejorado la discusión. Esta discusión reflexiva podría conducir a una reflexión individual por escrito.

Recursos necesarios

Temas abiertos, círculo de sillas.

Ideas sobre dónde usar esta estrategia en un plan de aprendizaje:

- Esta estrategia es útil para permitir a los alumnos explorar realmente diferentes perspectivas sobre un tema. Fomenta la profundidad del pensamiento. Funciona mejor cuando los alumnos son realmente conocedores de un tema, o parte de un tema.
- En una clase de historia el tema podría ser, por ejemplo, las consecuencias de la Primera Guerra Mundial. Si cada grupo de “peces” tuviera un tema de discusión de un aspecto particular para investigar (un país diferente, o un grupo diferente como las mujeres, ex-soldados heridos, trabajadores industriales, propietarios, etc.), podrían entonces discutir su aspecto mientras los otros escuchan, lo que llevaría a una discusión general en clase sobre el impacto de la Guerra y las razones por las que hay muchos puntos de vista sobre su impacto.

2.2.7: Estrategia: Cuatro esquinas**Fin**

La estrategia de las cuatro esquinas proporciona una estructura para que los alumnos muestren su punto de vista sobre una declaración o afirmación. Cada miembro de la clase participa y da su opinión en la discusión que sigue. Se puede utilizar varias veces en una clase para mostrar las opiniones cambiantes a medida que se adquieren más conocimientos. Puede

ayudar a los alumnos a pensar y justificar sus opiniones antes de una tarea escrita.

La estrategia básica

- Identifique las cuatro esquinas del aula como “muy en desacuerdo”, “en desacuerdo”, “de acuerdo”, “muy de acuerdo”.
- Dé a los alumnos una frase o afirmación y pídeles que vayan a la esquina que refleje su punto de vista. Algunos alumnos pueden pararse entre las esquinas y eso está bien (véase escalamiento en las adaptaciones)
- Pida a los alumnos que expliquen el razonamiento de su elección de posición. Dé a todos los alumnos la oportunidad de cambiar si son persuadidos por los argumentos de los demás.
- Articulando su razonamiento y escuchando el razonamiento de los demás, los alumnos pueden profundizar y ampliar su discusión de los temas.

Adaptaciones de la estrategia

- Es probable que los alumnos introduzcan automáticamente matices al pararse entre las esquinas. No lo desaliente, pero pida a los alumnos que articulen sus pensamientos.
- Los alumnos de una esquina pueden respetuosamente cuestionar y desafiar los puntos de vista de otras esquinas.

Preguntas del profesor para profundizar en el pensamiento

Asegúrese de pedir pruebas y desarrollar un razonamiento cuando pregunte a los voluntarios por su razonamiento sobre su posición. Esté preparados para impulsar a los alumnos a profundizar en sus respuestas. Si los alumnos se mueven de posición como resultado de escuchar una opinión, pida al alumno que se movió que reflexione sobre qué fue lo que hizo que la opinión que escuchó fuera tan persuasiva. Muestre cómo las opiniones articuladas podrían ser transferidas a un trabajo escrito de calidad.

Recursos necesarios

Posters para las cuatro esquinas del aula de forma que los alumnos sepan cuál es cuál, las frases o afirmaciones que se discutirán.

Ideas sobre dónde usar esta estrategia en un plan de aprendizaje:

- Si la frase o afirmación es una sobre la cual los alumnos probablemente ya tienen algún conocimiento y por lo tanto una opinión, esto puede utilizarse como una actividad inicial.
- Una vez que se ha aprendido algo más sobre un tema, se puede hacer uso de la estrategia (una vez más). Si la estrategia se repite, la batería de preguntas también puede incluir las razones por las que las posiciones pueden (o no) haber cambiado.
- Un ejemplo de una afirmación de estilo cívico que podría utilizarse es: “La migración

beneficia a un país”. Un ejemplo de una afirmación de estilo histórico que podría utilizarse es: “Una migración repentina rara vez es, en retrospectiva, el «problema» que podría haber parecido en ese momento.”

2.2.8: Estrategia: Conversación silenciosa sobre un mantel individual

Fin

El objetivo de esta estrategia es permitir un debate tranquilo, reflexivo y democrático. La actividad se lleva a cabo en silencio y todas las contribuciones se escriben en papel. Esto evita la discusión emocional cara a cara. También facilita la reflexión y la participación de todos los miembros del grupo, no sólo de los más participativos y seguros. Se puede utilizar para explorar un tema en profundidad, llegar a un consenso y/o cooperar para llegar a una respuesta exhaustiva a una pregunta.

La estrategia básica

- Los alumnos trabajan en pequeños grupos (unos 4) alrededor de un gran papel. En el centro está el material en el que están trabajando. Hay manteles individuales (como los que se ponen en una mesa de comedor) dibujados alrededor del borde del papel. Cada alumno se sienta en un mantel.
- El material en el centro es un tema que inducirá a pensar, provocará una variedad de puntos de vista y discusión. Los alumnos leen sobre ello en silencio.
- Después trabajan en su propio mantel. Este puede estar en blanco, o puede tener una perspectiva sobre el tema para estimular su pensamiento. Los alumnos escriben los conocimientos, opiniones y preguntas que tienen sobre el tema (usando la perspectiva si la hay) en el mantel individual.
- A continuación, los alumnos rotan, en silencio y leen cada uno de los otros manteles, con sus conocimientos, opiniones y preguntas de sus compañeros. Añaden al mantel cualquier pensamiento/pregunta escrita que haya provocado lo que están leyendo.
- Los alumnos desarrollan entonces una serie de pensamientos y están listos para una discusión en clase, o más aportes sobre el tema, o un trabajo escrito.

Adaptaciones de la estrategia

- Esta estrategia podría utilizarse al comienzo de un tema para permitir a los alumnos discutir lo que quieren aprender sobre un tema de una manera que permita que todas las “voces” sean escuchadas. Se pone en el centro una descripción de un evento clave, o una perspectiva particular. Los alumnos escriben entonces en sus propios manteles individuales toda la información que necesitarían y las preguntas a las que tendrían que responder para entenderlo mejor. Luego rotan silenciosamente de un lugar a otro alrededor de la mesa, leyendo las ideas de cada uno. Después mantienen una

conversación silenciosa, escribiendo alrededor del centro y dibujando líneas, para acordar en grupo lo que les gustaría saber e investigar. Esto se convierte entonces en el plan de trabajo del grupo.

- También puede utilizarse al final de un tema. Los alumnos podrían tener una pregunta que responder en el medio. Primero trabajan en silencio tomando notas sobre lo que incluirían en una respuesta a la pregunta en su propio mantel individual. Luego rotan para leerse unos a otros. Después mantienen una discusión silenciosa para acordar la mejor respuesta que el grupo puede formar y escriben notas para ello en el centro alrededor de la pregunta.
- Los alumnos podrían tener una pregunta o frase que responder en la pizarra del aula. Podrían trabajar en silencio y por escrito para discernir los puntos comunes a escribir en el centro de su mesa y los puntos de desacuerdo a escribir en los manteles individuales.

Preguntas del profesor para profundizar en el pensamiento

Como se trata de una estrategia silenciosa, es bueno intervenir lo menos posible. Los profesores pueden necesitar pasear y revisar discretamente a cada alumno para darles la confianza y el enfoque para escribir.

Esta es a menudo una actividad bastante inusual para los alumnos, especialmente si son expresivos y obstinados. En la discusión posterior, es una buena idea informar explícitamente sobre el proceso. ¿Cómo les ayudó esta actividad a formarse una variedad de opiniones? ¿Cuáles son las ventajas de este proceso para asegurarse de que todas las “voces” sean “escuchadas”? ¿Cuáles son las limitaciones/frustraciones de este proceso? ¿Los aspectos positivos superan a los negativos?

Recursos necesarios

Una gran hoja de papel, mesas en las que un grupo pequeño se pueda sentar alrededor, material de tema/estímulo para el centro, posiblemente puntos de vista en el centro de cada mantel individual.

Ideas sobre dónde usar esta estrategia en un plan de aprendizaje

- Como las adaptaciones dejan claro, que esto podría utilizarse como un “aperitivo”.
- O podría usarse para concluir un tema.
- En una clase de historia podría haber una fuente histórica en el centro y se podría pedir a los alumnos que hagan uso de sus conocimientos para contextualizarla. O podría haber un escrito de un historiador en el centro y los manteles individuales podrían contener diferentes piezas de material de referencia. Los alumnos podrían identificar los vínculos entre el material de la fuente y la interpretación formada del historiador.
- En una clase de educación cívica, podría haber una opinión sobre un tema controvertido en el

centro. Se podría pedir a los alumnos que escribieran sus opiniones en su mantel individual y luego trabajar en silencio para identificar los puntos de consenso, a fin de llegar a una opinión sobre la cuestión que todos los miembros del grupo puedan aceptar.

2.2.9: Estrategia: Juego de roles

Fin

El objetivo de esta estrategia es permitir que los alumnos se alejen de su propia opinión y traten de asumir la opinión de otro. Esto puede ser como una función oficial, como la de tomar notas, o como una persona que está o estuvo involucrada en los acontecimientos que se están estudiando. Este distanciamiento reduce la presión sobre el alumno; los puntos de vista que están siendo escudriñados por otros no son “suyos”. También requiere que los alumnos adquieran deliberadamente conocimientos y reflexionen sobre una posición antes de comprometerse con otros. Permite incluir una variedad más amplia de perspectivas de lo que sería posible con sólo tomar los puntos de vista de todos en el aula.

La estrategia básica

- El profesor selecciona un tema de debate o discusión. (Un ejemplo histórico podría ser: “¿Por qué la considerable oposición al gobierno de Hitler no tuvo éxito a principios de los años 30?”)
- A los alumnos se les da una hoja informativa sobre un papel concreto. (En el ejemplo anterior el papel podría ser sobre grupos como los comunistas, los grupos de jóvenes, las iglesias, los liberales, etc.).
- Estas hojas informativas se leen y permiten a los alumnos aprender sobre el papel que están asumiendo, la postura de su persona o grupo ante otras personas o grupos y el tema de debate. Los alumnos preparan sus posiciones.
- A continuación, el profesor preside la reunión de juego de roles de los participantes.
- El profesor entonces dirige un informe del aprendizaje. (En el caso ejemplar anterior, la discusión que sigue permite a los alumnos ver que la mayoría de la oposición a Hitler estaba desesperadamente dividida sobre cómo oponerse a él.)

Adaptaciones de la estrategia

- Los alumnos pueden asumir roles formales en el lugar de trabajo, como presidente, secretario, recolector de datos. Investigan las formalidades de estos roles y juegan su papel en la discusión desde estas posiciones.
- Los alumnos pueden elegir el tema de discusión y acordar los roles e investigarlos por sí mismos, acordando los términos de referencia antes de la discusión del juego de roles para explorar ideas en un “espacio seguro”.

- Algunos alumnos podrían asumir papeles y otros podrían actuar como observadores, cuyo papel es ofrecer opiniones sobre el sentimiento y la forma de la discusión y la dinámica entre los participantes.
- Algunos alumnos podrían asumir papeles y luego hacer frente a la “silla caliente” delante de la clase, y otros alumnos podrían plantear preguntas y contrapuntos a sus argumentos.

Preguntas del profesor para profundizar en el pensamiento

Durante la discusión puede ser apropiado que el profesor actúe como un “abogado del diablo” y/o dirija la conversación a través de preguntas para asegurar que el tema se explore en toda su amplitud y profundidad. Las preguntas que utilicen esta estrategia deben centrarse en conocimientos adquiridos que hayan profundizado la comprensión del tema y las perspectivas sobre el mismo. También puede ser conveniente formular preguntas a los alumnos para que reflexionen sobre la forma en que fue posible discutir sobre un tema dentro de ese papel o rol, que puede haber sido menos fácil/cómodo de discutir fuera de ese papel.

Recursos necesarios

Hojas informativas sobre los papeles que deben adoptar los alumnos.

Ideas sobre dónde usar esta estrategia en un plan de aprendizaje

- Por lo general, es mejor utilizar esta estrategia cuando los alumnos ya tienen un buen conocimiento general sobre un tema, incluyendo un buen sentido del período y del lugar.
- Esta estrategia es una excelente manera de destacar la complejidad de los temas, la diversidad de puntos de vista, la superposición de perspectivas y los dilemas genuinos a los que las personas se enfrentan al tomar posiciones.

2.2.10: Estrategia: Consenso general

Fin

El objetivo de esta estrategia es permitir a los alumnos explorar el terreno común entre los diferentes puntos de vista y decidir y discernir lo que ellos (o sus personajes) pueden acordar sobre un tema. Introduce y/o implica la práctica de llegar a un consenso, en lugar de exigir una “victoria” o un resultado detallado. Los alumnos llegan a su consenso a través del diálogo y la discusión. Necesitan apoyarse mutuamente para que cada miembro del grupo tenga la confianza de expresar la posición del grupo.

La estrategia básica

- El profesor da a pequeños grupos de alumnos (alrededor de 4 por grupo funciona bien) un tema o pregunta para discutir.
- Los alumnos se ponen de pie y discuten el tema o la pregunta con el fin de llegar a una

posición o respuesta con la que todos los miembros del grupo estén contentos y sean capaces de articular claramente.

- Cuando los alumnos sienten que han llegado a un consenso con el que todos están contentos y son capaces de expresarlo, lo indican sentándose.
- El profesor entonces pide a uno de los miembros del grupo que indiquen su posición o la respuesta. Si el miembro del grupo es incapaz de hacerlo, todo el grupo se levanta de nuevo y continúa discutiendo hasta que cada miembro del grupo pueda hablar sobre el tema.
- Los comentarios de toda la clase se centran entonces en cuáles fueron los puntos comunes de acuerdo sobre el tema o la pregunta y lo fácil (o no) que fue llegar a un consenso, y por qué. También, los métodos que se utilizaron para asegurar que todos se sintieran confiados para expresar la posición o la respuesta del grupo.

Adaptaciones de la estrategia

- Los alumnos pueden asumir un papel, como el de un personaje de un evento histórico. (Un ejemplo podría ser los diferentes roles en una negociación de paz histórica.) A continuación, exploran cuál era el punto en común sobre el tema.
- Los alumnos pueden utilizar esta estrategia para enseñarse unos a otros de manera que puedan responder a preguntas de tipo examen, o pueden pasar a otro grupo donde tengan que explicar algo del aprendizaje y/o el pensamiento de sus compañeros.
- Los alumnos pueden utilizar la estrategia de la conversación silenciosa sobre un mantel individual para escribir sus propias posiciones y luego acordar una posición escrita en el mantel del centro de la mesa. La etapa de búsqueda de consenso puede hacerse verbalmente o por escrito.
- Los alumnos pueden explorar todos los puntos de desacuerdo, en lugar de estar de acuerdo.

Preguntas del profesor para profundizar en el pensamiento

Tal vez sea necesario explicar a los alumnos el concepto de consenso. El consenso no va sobre ganar o fijar el punto de vista de una persona. Se trata de tomar una decisión, o llegar a un punto de vista que todos puedan apoyar en algún grado. Llegar a un consenso de grupo es un reto y los alumnos pueden necesitar un buen apoyo.

Las preguntas deben explorar el terreno común, tal vez haya mucho, tal vez haya muy poco, tal vez algo de esto sea detallado, tal vez algo de esto se explore muy por encima. Las preguntas del proceso deberían alentar a los alumnos a reflexionar sobre la tarea, las lecciones generales y no entre sí. Por ejemplo, las formas en que identificaron las áreas en las que no era posible el consenso, en lugar de centrarse en quién no estaba de acuerdo con quién. Las preguntas también pueden sacar a relucir lo que hizo posible un trabajo en equipo eficaz.

Recursos necesarios

Tema / pregunta elegida por el profesor.

Ideas sobre dónde usar esta estrategia en un plan de aprendizaje

- La decisión sobre dónde usar esto en una secuencia de aprendizaje depende mucho del tema y de la pregunta. Algunos temas pueden requerir que los alumnos tengan una buena base de conocimientos enseñada por el profesor con anterioridad, otros no.
- El consenso general puede utilizarse como una estrategia de revisión eficaz, cuando se exige a los alumnos que utilicen la información enseñada previamente. Esto anima a los alumnos a utilizar lo aprendido y les ayuda a recordar la información.

2.2.11: Estrategia: Debate centrado en las soluciones

Fin

No se trata de una estrategia que implique debatir una posición particular, ni siquiera llegar a una conclusión. Se trata de explorar a fondo un tema y cómo sería un resultado exitoso. Su propósito es permitir que todos los participantes comprendan mejor todos los temas, las perspectivas y el cambio que se necesitaría para llegar a una resolución, independientemente de que esto sea probable o posible en la actualidad. No requiere que los alumnos tomen posiciones, pero los anima a estar mejor informado.

La estrategia básica

- Identificar un problema o una cuestión con la mayor cantidad de detalles objetivos posibles. Los alumnos pueden necesitar tarjetas de información para hacerlo, o pueden tener ya suficientes conocimientos.
- Los profesores suelen actuar como facilitadores de la discusión.
- Describa el problema o la cuestión desde tantas direcciones como sea posible. Por ejemplo: ¿Para quién es un problema? ¿Dónde es un problema? ¿En qué sentido es un problema? ¿Cuándo es un problema? ¿Por qué se percibe como un problema? La idea aquí no es encontrar una solución, sino explorar plenamente todas las diferentes maneras en que el problema (o cuestión) es percibido por la gente.
- Pasando a una exploración centrada en la solución. Para ello, el grupo debe hablar primero de cómo la gente sabría que un problema o cuestión ha sido resuelto. Luego la discusión se centra en los enfoques que podrían resolver el problema. Preguntas como: ¿qué pasaría en un mundo ideal? ¿Dónde podemos encontrar ejemplos de un problema similar que se haya resuelto? ¿Cómo crees que este problema sería abordado por...? Una vez más, el objetivo es explorar todos los pensamientos sobre las soluciones, no decidir las o juzgarlas.

- Finalmente, la discusión vuelve a lo concreto y se pregunta qué tendría que ocurrir para que se adoptara alguna de estas soluciones. ¿Cuáles son los obstáculos para una solución?

Adaptaciones de la estrategia

- Los alumnos podrían utilizar un proceso similar para hablar de la aplicación de una ley. ¿Cómo sería una ley para lograr algo? Por lo tanto, no se trata de una posición de principios, sino de una solución práctica.
- Para crear empatía por una situación histórica, se puede dar a los alumnos un problema histórico antes de que estudien el enfoque real adoptado. Por ejemplo, al adoptar este enfoque con un tema como el establecimiento de la paz en Europa en 1919, los alumnos pueden comprender mejor las complejidades y es menos probable que salten a juicios morales inútiles y demasiado simplistas sobre los participantes.
- En algunas situaciones puede ser útil pedir a los alumnos que piensen desde una perspectiva del problema o cuestión que sea diferente de la suya.

Recursos necesarios

- Problema / asunto elegido por el profesor.

Ideas sobre dónde usar esta estrategia en un plan de aprendizaje

- En las clases de historia se puede utilizar cuando el problema es bien conocido por los alumnos, pero los intentos de resolverlo aún no han sido estudiados y sería útil que los alumnos tuvieran un mejor sentido de la época para que pudieran pensar y comprender el tema con mayor profundidad.
- Se puede usar cuando hay un tema en las noticias que los alumnos quieren, o deberían, abordar. Podría elegirse un tema de actualidad política para que los alumnos puedan entender mejor / reflejar las discusiones que se están llevando a cabo en la sociedad / su parlamento.
- Se puede utilizar con cualquier tema complejo que no tenga soluciones fáciles, pero en el que se requiera una comprensión profunda para ir más allá de simples posiciones polarizadas.

2.2.12: Estrategia: Diálogo para desarrollar empatía

Fin

Se trata de una estrategia destinada a crear empatía con otros puntos de vista, cuando dichos puntos de vista firmemente sostenidos pueden parecer irreconciliables. Es poco probable que se alcance un acuerdo, pero debería crear empatía por otras posturas. Se utiliza para dar a las personas la oportunidad de expresarse y ser escuchadas en profundidad. Se trata de por qué las personas mantienen sus puntos de vista.

La estrategia básica

- Explique a los alumnos que el objetivo es comprender las necesidades e intereses de las personas que expresan puntos de vista particulares sobre los temas. El objetivo no es demostrar que tenemos más razón que los demás, sino escuchar atentamente, hacer preguntas abiertas y sin prejuicios y profundizar en la comprensión de los intereses y necesidades de la otra persona.
- Los alumnos manifiestan sus posiciones sobre un tema y todos escuchan con atención, sin intentar discutir aunque no estén de acuerdo.
- Se pide a los participantes que describan y expliquen lo que ha influido su postura sobre el tema en su experiencia profesional o personal.
- Después de que cada participante hable, el profesor resume y refleja con precisión lo que se ha dicho, dando al participante la oportunidad de aclarar sus ideas y contribuir con ellas.
- A continuación se presentan al grupo las preguntas de las tarjetas. Ellos eligen lo que quieren preguntar. Las preguntas son generales, como por ejemplo: “¿Qué es lo que quieres?” “¿Qué quieres lograr con la postura que estás tomando?»
- Después de responder a cada pregunta, los oyentes dicen: “Lo que he entendido de ti...” Intentan resumir lo que se ha dicho y las emociones que hay detrás. Después puede haber una aclaración para asegurar que se ha entendido completamente.
- El objetivo es llegar a un entendimiento más profundo, no llegar a un acuerdo. El profesor necesita mantener el foco en lo que se ha escuchado y en qué entendimiento más profundo se ha logrado.
- En las etapas finales es importante resumir y preguntar a la gente qué es lo que les ha sorprendido del aprendizaje.

Adaptaciones de la estrategia

- Se podría pedir a los alumnos que asuman los papeles y/o la posición del lado opuesto. Sin embargo, esto cambia drásticamente la estrategia ya que no pueden hablar desde el corazón de la misma manera. Sin embargo, puede ser “más seguro”, y también menos transformador potencialmente.

Recursos necesarios

- El espacio tiene que ser seguro. El profesor necesita estar bien preparado y haber pensado en las preguntas y cualquier problema que puedan surgir para los alumnos al hacer esto.

Ideas sobre dónde usar esta estrategia en un plan de aprendizaje

- Esta estrategia sólo debe utilizarla un profesor que se sienta seguro y con una clase conocida. Será necesario establecer reglas básicas de respeto y dejar tiempo suficiente para un informe (véase las secciones anteriores de esta guía para obtener soporte sobre cómo hacerlo).

2.3 Lecciones de la historia como disciplina académica

La discusión y el debate son propios de la historia como disciplina académica. Para los historiadores profesionales el pasado es controvertido. Los historiadores se involucran en debates basados en evidencias, utilizando las fuentes que nos han llegado del pasado y los puntos de vista de otros historiadores, para construir interpretaciones del pasado que son disputables. Por tanto, consideramos que los conocimientos y estrategias de los historiadores nos pueden servir de inspiración a la hora de diseñar actividades didácticas que promuevan diálogo, debate y discusión no sólo en clases de historia, sino también en clases de ciencias sociales y educación para la ciudadanía. En esta sección resumimos algunos ejemplos de cómo el trabajo de los historiadores nos puede servir de inspiración.

- La misma evidencia puede utilizarse para llegar a conclusiones diferentes:
- Podemos por ejemplo mostrar a nuestros alumnos dos interpretaciones diferentes de historiadores que recurren a la misma evidencia. Les ofrecemos las fuentes utilizadas por estos historiadores y les pedimos que identifiquen cómo las mismas fuentes han sido utilizadas para llegar a conclusiones diferentes. Esta diversidad de conclusiones se puede deber a que se han seleccionado diferentes informaciones, a que se ha interpretado la misma información de manera diferente, o se han realizado preguntas diferentes a las mismas fuentes.
- El contexto y el propósito de la investigación histórica influyen en la interpretación realizada
- Podemos presentar a los alumnos partes diferentes del mismo suceso o de la vida de una persona y plantearles las mismas preguntas. Es una manera de ver que a veces las personas o los sucesos del pasado fueron tan complejos que pueden llevar a interpretaciones diversas. Por ejemplo, la larga y compleja vida política de Winston Churchill hace que lleguemos a interpretaciones diversas según la época que observemos: un historiador dedicado a estudiar a Churchill en el contexto de la India llegaría probablemente a una interpretación muy diversa de este personaje, comparado con otro historiador que investigue Gran Bretaña en 1940. No se trata de que una de las dos interpretaciones sea la correcta y la otra resulte falsa, sino que la misma pregunta puede llevar a extraer conclusiones diferentes en función del contexto en el que se aplica.
- Los historiadores son productos de su tiempo
- Los alumnos pueden ver el impacto del contexto en las opiniones si esto se hace explícito. Las interpretaciones cambian con el tiempo. Ofrézcaselas a los alumnos para que lo analicen. Por ejemplo, la forma en que se interpreta a los vikingos en los programas de historia de la BBC

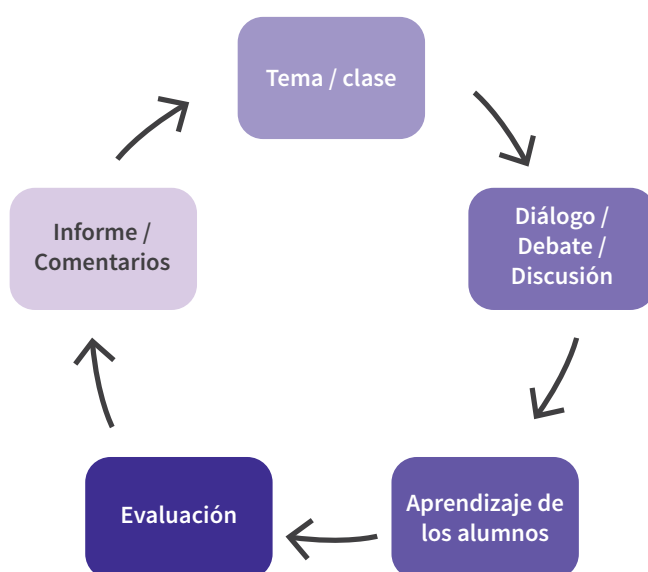
cambia a partir de los héroes arios de principios del siglo XX, en la década de 1980 son los primeros capitalistas y a principios de la época del 2000 son los primeros migrantes. El hecho de hacer explícitos esos cambios a los alumnos les permite ver que el pasado se pone en tela de juicio y se reinterpreta en función de las prioridades e intereses actuales.

- Los historiadores esperan muchas causas
- Los historiadores académicos saben que los eventos y cambios no son causados por un solo motivo. Hay muchas razones por las que las cosas suceden. En su lugar, los historiadores están interesados en pensar en cómo las condiciones, personajes y eventos interactúan para provocar un cambio o momento histórico. Este enfoque en la interacción de las causas crea un animado debate mientras los historiadores tratan de comprender las razones de acontecimientos como el estallido de la guerra en Europa en 1914. Organice actividades de clasificación de causas para que los alumnos tengan que discutir las conexiones.
- Los historiadores están abiertos a la evidencia que cambia sus perspectivas
- Puede mostrar esto a los alumnos describiendo una imagen que les resulte familiar y luego revelarla. Por ejemplo, en el norte de Europa la imagen clásica que viene a la mente cuando se piensa en el Frente Occidental son los hombres blancos en las trincheras. Podría describir una imagen de hombres en trincheras y luego revelar una trinchera llena de hombres del ejército indio. Esta es una forma simple y efectiva de revelar y desafiar las suposiciones y animar a los alumnos a tener una mente abierta.
- A los historiadores les fascina cómo se crean las opiniones
- Estos a menudo se dedican a tratar de entender cómo se han producido los puntos de vista y las posturas. Es decir, los procesos y experiencias que han llevado a una persona o grupo de personas a llegar a una forma particular de ver el mundo. En las aulas, se puede pedir a los alumnos que estudien un texto controvertido, pero que se concentren en cómo se construye el punto de vista y qué otros conocimientos se utilizan para informar de lo que se escribe. O pueden tomar una decisión controvertida e investigar la cadena de eventos y pensamientos que llevaron a que se tomara. Este proceso permite a los alumnos desarrollar una mejor comprensión de los puntos de vista y experiencias que pueden ser diferentes de los suyos.
- Los historiadores estudian los textos en profundidad y leen para encontrar el significado
- Animar a los alumnos a tomarse realmente tiempo con un texto que da una opinión les anima a mirar más allá de los rasgos superficiales. Si los alumnos reciben dos textos de opiniones de cierta extensión, pueden identificar áreas de coincidencia, divergencia, contradicción, etc. Este tipo de actividad desarrolla una mayor facultad crítica y una apreciación de la complejidad y el matiz.

Parte 3: Evaluación de las competencias

Es más sencillo facilitar un diálogo, un debate y/o una discusión efectivos en el aula que un conjunto de herramientas de estrategias de enseñanza y evaluación. Por ello, tanto en los planes de aprendizaje como en las secciones de esta guía, se presta atención a la forma de enseñar y evaluar de manera que esté en consonancia con los valores y principios que sustentan una educación de alta calidad en materia de historia, patrimonio y ciudadanía. Por ejemplo, cómo planificar clases eficaces, cómo utilizar las preguntas y cómo planificar la evaluación y llevarla a cabo a medida que se aprende. Si bien la guía en sí no es teórica, hay una sección de lectura y recursos para los profesores que deseen leer e investigar más por sí mismos.

Figura 2: La necesidad de alinear las unidades didácticas en la planificación del aprendizaje



Cuando se planifica una evaluación es importante asegurarse de que alineamos la unidad didáctica o el tema con la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y la presentación de informes. Es importante decidir qué conjunto de Variedad de puntos de vista se quiere usar para enseñar un tema en particular. A continuación, usar la guía didáctica para decidir qué metodología de enseñanza se usará y centrarse en lo que los alumnos harán exactamente en la clase. A continuación, decida cómo podría evaluar este aprendizaje y cómo informará o formulará sus observaciones utilizando esta información de evaluación. Para resumir, estas tres preguntas son útiles:

- P1: ¿Qué queremos que los alumnos sepan al final de la clase o de la actividad?
- P2: ¿Qué actividades necesitamos poner en marcha para que los alumnos puedan obtener los conocimientos que queremos que obtengan?
- P3: ¿Cómo sabremos que los alumnos han aprendido lo que planeamos que aprendan?

3.1 Formative and summative assessment

In a project where discussion, dialogue and debate are the focus of the teaching and learning, formative assessment, that is, assessment that happens in real time, or has an impact in real time, in the classroom is central to any discussion of assessing competences. Formative assessment (FA) (also referred to as Assessment for Learning or AfL) strategies feature prominently in KeyCoNet's review of literature on assessing key competences (Grayson, 2014; Pepper, 2013).

Black y Wiliam (2009, pág. 9) definen la evaluación formativa:

La práctica en un aula es formativa en la medida en que la evidencia sobre el rendimiento de los alumnos es obtenida, interpretada y utilizada por profesores, alumnos o sus compañeros para tomar decisiones sobre los siguientes pasos de la instrucción que probablemente sean mejores, o estén mejor fundamentadas, que las decisiones que habrían tomado en ausencia de la evidencia obtenida.

El enfoque importante aquí es que la evaluación formativa se utiliza para tomar decisiones sobre los siguientes pasos en el aprendizaje, esto significa que se utiliza para informar al profesor y al alumno sobre el aprendizaje y la enseñanza, se trata de hacer avanzar el aprendizaje.

Wiliam (2010, p.154) sugiere que la evaluación formativa conlleva cinco estrategias clave. Estas son:

- Aclarar, compartir y comprender las intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito.
- Crear una discusión, un debate y un diálogo eficaces en el aula, utilizar actividades y tareas que permitan obtener pruebas del aprendizaje. En este caso, los profesores utilizaron técnicas de investigación, presentaciones de posters, enseñanza dialógica, tableros de anuncios, etc. para obtener pruebas del aprendizaje.
- Formular observaciones que haga avanzar a los alumnos. Las observaciones deben estar vinculadas a los criterios de éxito y a las intenciones de aprendizaje y estar centradas en las tareas, permitiendo a los alumnos saber en qué punto de su aprendizaje se encuentran, adónde van y qué hay que hacer para que lleguen allí. Estas observaciones deben apoyar el desarrollo del autoconocimiento y la motivación del alumno. Harlen (2006, p.105) aconseja que en el proceso de decidir los pasos a seguir para avanzar en el aprendizaje deben participar los alumnos para que no sean receptores pasivos del juicio del profesor sobre su trabajo. Es necesario centrarse en las observaciones:
 - Formulación: ¿Puedes pensar en una forma diferente de abordar este tema? ¿Qué tipo de información podría ser útil? ¿Qué suposiciones has hecho?
 - Razonamiento: ¿Cómo has llegado a esta conclusión? ¿Has comprobado tus fuentes? ¿Qué pasaría si...?

- Interpretación: ¿Cómo puedes comprobar la exactitud de tus fuentes? ¿Qué otras fuentes podrías haber elegido?
- Comunicación: Me resulta difícil seguir tu línea de pensamiento aquí. ¿Puedes exponer tu razonamiento para que alguien más pueda seguir cada paso?
- Activar a los alumnos como recursos didácticos para los demás. Aquí se anima a los profesores a utilizar el aprendizaje cooperativo, las observaciones de los compañeros, la enseñanza entre compañeros y las discusiones de grupo. Estas estrategias pedagógicas están infrutilizadas en la mayoría de los entornos (Volante, 2010).
- Activar a los alumnos como dueños de su propio aprendizaje. Este enfoque en la autoevaluación de los alumnos tiene por objeto ayudar a los alumnos a sentirse responsables de su propio aprendizaje, y a ser conscientes del proceso de aprendizaje (no sólo de los resultados), y de su desarrollo (Voogt y Kasurinen, 2005). Según Petty (2009), alienta a los alumnos a darse cuenta de que el éxito o el fracaso no depende del talento, la suerte o la capacidad, sino de la práctica, el esfuerzo y el uso de estrategias adecuadas. Las ventajas de ayudar a los alumnos a desarrollar habilidades de autoevaluación son múltiples, entre ellas:
 - Hace que los alumnos sean conscientes de las características del “buen trabajo”
 - Les ayuda a mejorar su trabajo
 - Los alienta a establecer objetivos
 - Los alienta a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje
 - Les anima a reflexionar sobre sí mismos como aprendices y así aprender a aprender.

Harlen (2012) sostiene que las observaciones a los alumnos desempeñan un papel fundamental en la determinación de su autoeficacia, su motivación para aprender y su capacidad para emprender actividades de aprendizaje. Los apéndices 4, 6 y 7 ofrecen algunas estrategias útiles para animar a los alumnos a autoevaluar su aprendizaje.

Las evaluaciones sumativas se utilizan para evaluar el aprendizaje de los alumnos, su nivel de adquisición de aptitudes y sus logros académicos al final de un período de instrucción definido, por lo general al final de un proyecto, unidad, curso o año escolar. Por lo general, las evaluaciones sumativas se definen por tres criterios principales:

- Las pruebas, asignaciones o proyectos se utilizan para determinar si los alumnos han aprendido lo que se esperaba que aprendieran. En otras palabras, lo que hace que una evaluación sea “sumativa” no es el diseño del examen, la tarea o la autoevaluación, sino la forma en que se utiliza, es decir, para

determinar si los alumnos han aprendido el material que se les ha enseñado y en qué grado.

- ♦ Las evaluaciones sumativas se dan al final de un período de instrucción específico y, por lo tanto, son generalmente evaluativas, más que diagnósticas.
- ♦ Los resultados de las evaluaciones sumativas suelen registrarse como puntuaciones o notas que luego se incorporan al expediente académico permanente del alumno.

Es útil considerar que la evaluación formativa y sumativa existe a lo largo de una dimensión. La diferencia estriba en la forma en que se utilizan las pruebas de evaluación. Si no se retroalimentan y conforman la enseñanza, entonces son sumatorias.

3.2 Evaluación de las competencias mientras se aprende a discrepar

Boud (2000) escribe sobre el doble deber de evaluación en el que las actividades de evaluación tienen que centrarse en la tarea inmediata de equipar a los alumnos para desarrollar competencias sociales y cívicas para toda la vida. Se han ideado ciertas herramientas como VINTAGE (herramienta basada en un cuestionario para evaluar la variedad de competencias clave) pero éstas no evalúan adecuadamente las competencias transversales (habilidades interpersonales arraigadas en la experiencia), como las sociales y cívicas. La evaluación de las competencias debe, por lo tanto, evaluar no sólo las aptitudes y los conocimientos sino también los valores y las actitudes que apoyan el desarrollo de éstos.

La evaluación de las competencias sociales y cívicas ha demostrado hasta la fecha ser un reto. En un comunicado de 2009 de la Comisión de las Comunidades Europeas se afirmaba que:

Un gran número de países están introduciendo reformas que utilizan explícitamente el marco de competencias clave como punto de referencia. Se ha avanzado mucho en la adaptación de los programas escolares. Pero todavía queda mucho por hacer para apoyar el desarrollo de las competencias de los profesores, actualizar los métodos de evaluación e introducir nuevas formas de organizar el aprendizaje (2009, 3).

La investigación pone de relieve el importante número de desafíos que se plantean en este sentido. Por un lado, existen riesgos reales y sustanciales al privilegiar las pruebas y los exámenes individuales, en particular para los grupos marginados y desfavorecidos que pueden haber experimentado fracaso escolar. Los resultados del aprendizaje demasiado específicos con indicadores de comportamiento pueden reducir el aprendizaje a una secuencia de tareas aisladas en lugar de la evaluación de competencias holísticas. Los cuestionarios de actitud pueden ser problemáticos porque las actitudes varían con el tiempo y en contextos de la

vida real, mientras que los cuestionarios sólo ofrecen una instantánea en condiciones de prueba. Además, estas instantáneas dependen de la exactitud de los informes de los propios alumnos, y las respuestas pueden estar influidas por la percepción de la conveniencia social de determinadas respuestas. También se ha argumentado que este método mide un conocimiento y un aprendizaje relativamente superficiales y puede no recoger las competencias clave. Hipkins et al. (2007) señalaron que cuando evaluamos esas competencias debemos reflexionar sobre los enfoques tradicionales de los resultados del aprendizaje en las escuelas, la evaluación y la justificación de la evaluación, junto con el uso que se hace de la información de la evaluación. Cuestiona los supuestos en los que se basa la evaluación tradicional señalando que, en el caso de la evaluación de las competencias: los juicios puntuales tienen poca validez en sí mismos, pero pueden contribuir a una perspectiva de evaluación cada vez más amplia a medida que el alumno se esfuerza por alcanzar los objetivos de aprendizaje identificados (pág. 6).

El contexto de la tarea requiere una atención cuidadosa. Las tareas no sólo deben ofrecer oportunidades para demostrar las competencias, sino también invitar a los alumnos a mostrar lo que saben y pueden hacer. Es decir, la tarea debe ser significativa y atractiva para el alumno. El Grupo de Trabajo Temático de la Comisión Europea: Evaluación de las competencias clave (Pepper, 2012) exploró cómo preparar la evaluación de las competencias clave (sic. sociales y cívicas) en consonancia con las preocupaciones de validación que exigen que los profesores identifiquen y declaren explícitamente lo que significa ser competente en determinados niveles de aprendizaje (pág. 8). Aunque esto es admirable, se corre el riesgo de crear una lista demasiado detallada de criterios y normas específicas. Para minimizarlo, lo que se necesita son resultados de aprendizaje claros y tangibles asociados a cada competencia, junto con la gama de contextos en los que pueden desarrollarse y, por tanto, evaluarse de forma fiable. El énfasis aquí se centra no sólo en el producto sino también en el proceso, de modo que las competencias sociales y cívicas se desarrollen en primer lugar y luego se informe sobre ellas. Para ello es necesario acordar una definición clara de la competencia y convertirla en un resultado de aprendizaje más específico. A continuación, es necesario trabajar para desarrollar un entendimiento compartido entre los profesores sobre estos resultados de aprendizaje previstos (Gordon et al. 2009). Para que los métodos de evaluación sean válidos es necesario que “no sólo se especifiquen claramente los resultados del aprendizaje, sino que éstos sean el único objetivo de los métodos utilizados para evaluar las competencias clave de los alumnos” (Comisión Europea 2012, pág. 11). En efecto, sólo se evalúan los aspectos que se consideran pertinentes para la competencia.

3.3 Herramientas de evaluación

3.3.1 Preguntas como herramienta de evaluación

La Taxonomía de Bloom (Bloom y Krathwohl, 1956) ofrece una forma de pensar en los diferentes niveles de dificultad (de lo simple a lo complejo) a la hora de evaluar. En la tabla

siguiente se establecen los tipos de preguntas que se pueden utilizar como parte de esta estrategia. Es importante señalar que aunque Bloom escribió su taxonomía como una lista de tipos de preguntas que están clasificadas por orden de nivel de dificultad –desde las habilidades de memoria (recordar) y comprensión (entender) de menor orden hasta las habilidades de aplicación de mayor orden (poder aplicar lo aprendido), análisis, síntesis (hacer juicios de alto nivel) y evaluación, todos los niveles son importantes en la enseñanza y el aprendizaje y son especialmente útiles para evaluar las competencias sociales y cívicas. La idea de Bloom de una jerarquía de dificultades es discutida, pero aún puede utilizarse cada aspecto para desarrollar preguntas específicas de los temas que varían en los niveles de dificultad, tanto dentro como a través de los aspectos. En la tabla 1 que figura a continuación se sugieren algunas de ellas.

Tabla 1: Preguntas basadas en la Taxonomía de Bloom

<p>Conocimiento</p> <p><i>¿Quién, qué, por qué, dónde, cuándo, cuál?</i> <i>Describir, definir</i> <i>¿Puedes encontrar...?</i> <i>Recordar, seleccionar, listar...</i> <i>¿Cómo sucedió...?</i> <i>¿Cuáles fueron los/las principales...?</i> <i>Etiquetar, seleccionar</i></p>	<p>Comprensión</p> <p>Describir con tus propias palabras Resumir lo que has aprendido Clasificar, categorizar los hechos que se muestran ¿Cuál es la idea principal de...? Interpretar con tus propias palabras Comparar y contrastar ¿Puedes explicar lo que está pasando?</p>
<p>Aplicación</p> <p><i>What examples can you find to?</i> <i>What facts show that?</i> <i>How would you organise ... to show?</i> <i>What would happen if?</i> <i>How could you use what we have learned?</i></p>	<p>Análisis</p> <p>Why do you think? What conclusions can you draw from? What would you infer from? What is the relationship between? Classify or categorise the evidence Can you make a distinction between? Examine closely and explain how did?</p>
<p>Síntesis</p> <p><i>¿Cómo mejorarías/resolverías...?</i> <i>¿Puede proponer una alternativa?</i> <i>¿Cómo podrías adaptar/modificar...?</i> <i>¿Cómo podrías probar...?</i> <i>¿Qué pasaría si...?</i> <i>¿Puedes predecir...?</i> <i>¿Qué soluciones sugerirías?</i></p>	<p>Evaluar la comprensión</p> <p>¿Qué piensas sobre...? ¿Qué priorizarías? ¿Qué crees que es lo más importante? ¿Por qué crees que... no es/es importante? ¿Qué recomendarías? ¿Cómo podrías resolver/mejorar...? ¿Cómo podrías determinar...?</p>

Es importante pensar y planificar qué preguntas hará en una clase. La variedad de puntos de vista en este proyecto puede proporcionar un estímulo para que el alumno se involucre en el tema controvertido; sin embargo, el profesor debe ser habilidoso en hacer preguntas

perspicaces. Hay muchas oportunidades de proporcionar observaciones formativas a través de la forma en que el profesor responde a las respuestas del alumno. Una batería de preguntas eficaces presenta las siguientes cinco características:

- Se planifican preguntas que fomentan el pensamiento y el razonamiento
- A los alumnos se les da tiempo para pensar
- El profesor evita juzgar las respuestas de los alumnos
- Se hace un seguimiento de las respuestas de los alumnos de manera que se fomente un pensamiento más profundo (véase, por ejemplo, Petty, 2009; Gardner, 2012).

La profundidad del conocimiento de Webb proporciona otro marco útil para pensar en los diversos niveles de estrategias de evaluación establecidos en la Taxonomía de Bloom. Como modelo, establece cuatro niveles, cada uno de los cuales es cada vez más exigente y de mayor orden, aunque, una vez más, esto se cuestiona, por ejemplo, ¿es siempre más fácil explicar cómo ocurrió un acontecimiento histórico que explicar su resultado?

Tabla 2: Profundidad de conocimiento de Webb vinculada a posibles actividades

Nivel	PDC 1	PDC 2	PDC 3	PDC 4
	Recuerdo y reproducción	Habilidades / Conceptos (aplicación básica)	Pensamiento estratégico a corto plazo	Pensamiento extendido
Verbos	¿Quién? ¿Qué? ¿Dónde? ¿Cuándo?	¿Cómo sucedió? ¿Por qué sucedió?	¿Cuál es la causa? ¿Cuál es el efecto?	¿Cuál es el impacto/ resultado? ¿Cuál es la influencia/ relación?
Posibles productos	Cuestionario, lista, hoja de trabajo, explicación, podcast, blog	Ilustración, simulación, entrevista, comentario en el blog	Debate, informe, podcast, película, investigación	Película, proyecto, periódico, producto mediático, historia
El papel del profesor	Dirige, examina, escucha, pregunta	Muestra, observa, facilita, pregunta	Sondea, guía, evalúa, acepta	Facilita, reflexiona, amplía, analiza
El papel del alumno	Responde, memoriza, explica, describe	Resuelve problemas, demuestra el uso del conocimiento, expone	Discute, debate, evalúa, justifica, disputa, decide, argumenta	Diseña, arriesga, propone, crea

Actividades potenciales	Desarrollar un mapa conceptual Crear una línea de tiempo Escribir con tus propias palabras Relatar/presentar a la clase Redactar un breve resumen del evento, proceso o historia	Redactar una explicación de este tema para los demás Crear un modelo Proyecto de investigación	Hacer un diagrama de flujo para mostrar las etapas críticas Preparar un informe sobre un área de estudio Preparar una lista de criterios que juzgar	Tareas que requieren la adopción de una perspectiva y la colaboración con grupos de personas Tareas de redacción que tienen un fuerte énfasis en la convicción Aplicar la información para resolver problemas mal definidos en situaciones novedosas
--------------------------------	--	--	---	--

Adaptado de Webb's Depth of Knowledge Guide Career and Technical Education Definitions (Guía de Profundidad de Conocimientos de Webb: Definiciones de Carrera y Educación Técnica) (Fuente: https://www.aps.edu/sapr/documents/resources/Webbs_DOK_Guide.pdf, 2009)

Al igual que en la Taxonomía de Bloom, estas estrategias fomentan el diseño y el uso de variadas estrategias de evaluación del mundo real. Ciertas estrategias que podrían incluir lo siguiente:

Tabla 3: Descripción de las estrategias de evaluación

Estrategia de evaluación	Descripción
Tareas abundantes y proyectos extendidos	Proyectos y tareas que requieren investigación y un pensamiento de orden superior.
Carteras	Proporcionar una forma de documentación concreta, que puede ser un recurso para identificar y especificar ejemplos de competencias.
Evaluación basada en el rendimiento	Tareas realistas como exposiciones, trabajos en grupo, entrevistas, presentaciones, debates, juegos de rol, etc.
Actividades basadas en imágenes	Actividades de collage, posters, etc... (ver Apéndice 3).
Silla caliente	Incluye la toma de perspectiva o la capacidad de ver las posiciones o una cuestión desde varios puntos de vista, incluidos los de diversas agrupaciones (véase el apéndice 2 y el apéndice 6).
Análisis de documentos	Analizar la documentación para evaluar la exactitud de los hechos y sacar conclusiones fundamentadas.
Generar preguntas críticas	Alumnos dedicados a la autogeneración de preguntas críticas. Una forma importante para que los alumnos se valgan de esos medios en el proceso de evaluación.

Organizadores gráficos	Como la exposición de argumentos, los diagramas de espinas de pescado, las tablas de causa y efecto, etc... (véase el apéndice 4).
Actividades de los manteles individuales	Proporciona una oportunidad para que cada alumno de un grupo registre las respuestas e ideas individuales con respecto a un asunto, tema o pregunta para su examen (Ver Apéndice 5)

Un valor clave de muchas de estas estrategias es la oportunidad de que los alumnos tomen la iniciativa y se conviertan en socios activos en el proceso de evaluación. Este aspecto se analiza con más detalle en la sección 2.3.4.

3.3.2 Utilización de rúbricas de evaluación

Al evaluar las competencias, en los últimos años han cobrado importancia las rúbricas a medida, centrándose la atención en la identificación de los criterios de éxito pertinentes y en su evaluación en base al nivel de competencia adquirida que se muestra. Por ejemplo, en la tabla 4 que figura a continuación se presenta una rúbrica que puede utilizarse para evaluar la capacidad de los alumnos para distinguir los hechos basados en pruebas de las opiniones no fundamentada:

Tabla 4: Ejemplo de una rúbrica que evalúa la capacidad de distinguir los hechos basados en pruebas de la opinión no fundamentada

Tipo de tarea	Aún tiene que cumplir con las expectativas	En línea con las expectativas	Por encima de las expectativas	Excepcional
Distinguir los hechos basados en evidencias de las opiniones no fundamentadas.	El alumno aún no es capaz de distinguir los hechos basados en evidencias de las opiniones.	El alumno es capaz de reconocer y distinguir algunas pero no todas las incidencias.	El alumno es capaz de reconocer y distinguir la mayoría de las incidencias.	El alumno es capaz de reconocer y distinguir todas las incidencias.

Una segunda rúbrica en la tabla 5 invierte el enfoque y comienza con el criterio de “Excepcional”. Esta rúbrica de muestra puede utilizarse para evaluar cuando los alumnos evalúan sus habilidades de discusión por sí mismos o entre compañeros (véase la sección 2.3.4 para un tratamiento más detallado de la autoevaluación de los alumnos y la evaluación entre compañeros). Véase también Lander, 2002, sobre la calificación de las discusiones de grupo.

Tabla 5: Ejemplo de una rúbrica que evalúa las habilidades de debate de los alumnos.

	Excepcional	Por encima de las expectativas	En línea con las expectativas	Aún tiene que cumplir con las expectativa
Evaluación propia o entre compañeros de las habilidades de discusión	<p>Es un participante proactivo que muestra un equilibrio entre escuchar, iniciar y enfocar la discusión</p> <p>Muestra un uso proactivo de toda una variedad de habilidades de discusión para mantenerlo en marcha e hacer participar a todos los miembros del grupo</p> <p>Comprende el propósito de la discusión y la mantiene enfocada en el tema</p> <p>Aplica las técnicas con confianza, mostrando liderazgo y sensibilidad</p>	<p>Es un participante activo que muestra un equilibrio entre escuchar, iniciar y enfocar la discusión</p> <p>Es agresivo en vez de asertivo a la hora de mantener la discusión</p> <p>Entiende el propósito de la discusión pero se centra más en el tema que en las personas</p> <p>Aplica las técnicas con confianza, pero carece de liderazgo y sensibilidad</p>	<p>Es un participante activo que muestra un equilibrio entre escuchar, iniciar y enfocar la discusión</p> <p>Demuestra elementos de capacidad de discusión pero los utiliza con menos frecuencia que otros</p> <p>Mantiene la discusión pero más como apoyo que como un líder</p> <p>Demuestra un enfoque positivo pero está más enfocado en hacer las cosas que en tener una discusión positiva</p>	<p>Es un oyente activo, pero cede ante los demás con facilidad</p> <p>Participa pero no utiliza técnicas como la de resumir y aclarar</p> <p>Carece de equilibrio entre la discusión y la capacidad analítica</p> <p>Carece de participación, por lo que hay pocas pruebas con las que evaluar</p>
Contribución al conocimiento	<p>Contribuye de manera consistente y activa con conocimientos, opiniones y habilidades sin provocar o recordar</p>	<p>Contribuye con conocimientos, opiniones y habilidades sin provocar o recordar</p>	<p>Aporta información al grupo con indicaciones o recordatorios ocasionales</p>	<p>Aporta información al grupo sólo cuando se le pide</p>

3.3.3 Elementos de evaluación

Como se ha dicho, la evaluación de la competencia social y cívica requiere la evaluación de los conocimientos, las aptitudes, los valores y las actitudes. Las investigaciones (Rychen y Salganik 2003, Comisión Europea 2007, Hoskins y Deakin Crick 2010) destacan que los enfoques apropiados para evaluar las competencias sociales y cívicas son aquellos que:

- Reconocen el valor de utilizar múltiples enfoques y estrategias
- Dan prioridad a los entornos de aprendizaje activo

- Son formativos: se basan en el proceso y los resultados en lugar de estar impulsados únicamente por los resultados
- Documentan la progresión y los logros de los alumnos.
- Hacen participar a los alumnos en los procesos de evaluación entre compañeros y autoevaluación

KeyCoNet (Pepper, 2013) apoya esta combinación de enfoques y sugiere lo siguiente para evaluar estas competencias:

- Pruebas estandarizadas
- Cuestionarios de actitud
- Escala de Likert y preguntas de opción múltiple
- Evaluación basada en el rendimiento
- Evaluación entre compañeros y autoevaluación.

Las carteras de aprendizaje (por ejemplo, las posterras de e-Learning) también pueden ser adecuadas en este caso. Proporcionar una forma de documentación concreta y que puede ser un recurso útil para identificar y especificar ejemplos de competencias y servir como motivadores en sí mismos.

En cualquier tarea de evaluación, es esencial comunicar los objetivos de aprendizaje con claridad a los alumnos. El profesor no sólo debe asegurarse de que sus alumnos comprendan esos objetivos, sino también de que tengan claros los criterios de evaluación que se utilizarán para valorar su trabajo. Los profesores deben:

- Decidir y comunicar claramente lo que se va a aprender en esa clase;
- Diseñar diversas formas de comprobar y evaluar que los alumnos han entendido los objetivos de aprendizaje (criterios de éxito)
- Explicar a los alumnos los criterios de éxito que se utilizarán para evaluar su trabajo
- Decidir y comunicar cómo se darán las observaciones
- Considerar si los alumnos pueden participar activamente en el proceso de evaluación y de qué manera

3.3.4 Auto- y coevaluación de los alumnos

Hattie y Timperley (2007) así como Sadler (2010) destacan la importancia de involucrar al alumnado en el proceso de evaluación a fin de que lleguen a ser capaces de evaluarse y evaluar a sus compañeros. Simplemente compartiendo nuestro conocimiento sobre la evaluación en el aula con los alumnos no promovemos su capacidad de evaluar. Para mejorar su trabajo, los alumnos necesitan experimentar un apoyo continuado en el proceso de evaluación.

El beneficio para los alumnos es claro cuando se les ofrecen oportunidades para autoevaluar su propio trabajo, así como el de sus compañeros. En esos casos los alumnos:

- Se responsabilizan de su propio proceso de aprendizaje
- Son capaces de anticipar los próximos pasos en su proceso de aprendizaje
- Se vuelven más activos en el proceso de aprendizaje (partner)
- Incrementa su motivación y autonomía.

Este trasvase de responsabilidad de los profesores al alumnado también ofrece ventajas a los profesores, al convertir a los alumnos en sujetos activos del proceso de evaluación. Establecer objetivos claros a los alumnos es necesario para asegurar su progreso académico. El documento incluido más abajo ofrece ejemplos de cómo llevar a cabo la autoevaluación en la clase. Primero se pide a los alumnos que evalúen su trabajo individualmente y sólo una vez que éstos han evaluado su propio trabajo les evalúa el profesor. Para que estas estrategias resulten eficaces es importante que el profesor ofrezca a los alumnos con comentarios y valoraciones (feedback) constructivos.

Ejemplo: Ensayo Proforma de autoevaluación

Criterios	Autoevaluación	Evaluación del profesorado
¿Relacionaste cada uno de tus argumentos con la pregunta del ensayo?		
¿Diste argumentos tanto a favor como en contra de: la proposición en la pregunta de ensayo y los principales puntos o conclusiones a las que llegaste?		
¿Utilizaste suficientes pruebas, ejemplos e ilustraciones para cada uno de sus argumentos?		
¿Diste prioridad a los argumentos a favor y en contra y los evaluaste?		
¿Llegaste a una conclusión justificada relacionada directamente con el enfoque del ensayo?		
¿Qué mejoras se necesitan para este ensayo?		
¿Qué objetivos puedes establecer para el próximo ensayo?		

Fuente: Adaptado de Petty (2009) Evidence- Based teaching. 2ª edición.

Lo expuesto anteriormente puede y debe ser adaptado dependiendo de la tarea concreta que se esté realizando.

3.3.5 Uso de la evaluación oral

Las evaluaciones orales suelen denominarse evaluaciones basadas en el rendimiento. Murchan y Shiel (2017) describen la evaluación basada en el rendimiento como la evaluación de la capacidad de un alumno para aplicar los conocimientos, las habilidades y la comprensión, por lo general en entornos realistas. Desde este proyecto, la evaluación oral puede ofrecer una forma válida y fiable de evaluar la capacidad de los alumnos para presentar argumentos convincentes sobre diversos puntos de vista en torno a cuestiones controvertidas. Murchan y Shiel recomiendan el uso de una herramienta de puntuación apropiada (véase el apéndice 2) para garantizar que “se evalúen los aspectos pertinentes del rendimiento (validez) y que la evaluación se califique de manera coherente (fiabilidad)” (2017, pág. 116).

3.3.6 Aunar el aprendizaje - Evaluar las estrategias de enseñanza apropiadas para desarrollar el diálogo, la discusión y/o el debate en el aula

En la sección 2.2 (arriba) hay una tabla resumen de doce estrategias de enseñanza. Basándose en el contenido de esta sección, el cuadro se reproduce aquí con algunos métodos sugeridos para evaluarlas. Tenga en cuenta que los métodos de evaluación sugeridos no son exhaustivos y se proporcionan para indicar algunas estrategias de evaluación diversas. Otras estrategias establecidas a lo largo de esta Guía, como las pruebas sumativas, no se enumeran pero pueden desempeñar igualmente un papel importante aquí.

Tabla 6: Evaluación de las estrategias de enseñanza apropiadas para desarrollar el diálogo, la discusión y/o el debate en el aula

Estrategia de enseñanza	Sugerencias de evaluación
Mesa para una cena de gala	Organizadores gráficos como los diagramas de Venn o de “espina de pescado” (véase el Apéndice 4). Rúbrica centrada en la intención/criterio de aprendizaje predefinido. Se pide a los alumnos que escriban un registro reflexivo centrado en su aprendizaje de la actividad (evaluada a través de criterios de éxito predefinidos). Pida a los alumnos que creen cinco preguntas desafiantes para formular a aquellos que tienen puntos de vista diferentes a los suyos (ver “preguntas” en la sección 2.3.3.) Caliente/frío: Evaluación del impacto persuasivo (véase el apéndice 6).
Dinámica del globo aerostático	Mapeo de argumentos (véase el apéndice 1). Rúbrica centrada en las intenciones/criterios de aprendizaje predefinido. Actividad del mantel individual (véase el apéndice 5). Caliente/frío: Evaluación del impacto persuasivo (véase el apéndice 6). Crear un mapa mental para capturar la diversidad de puntos de vista. Crear un resumen del debate de una página.

Citas rápidas	<p>Organizadores gráficos como los diagramas de Venn (véase el Apéndice 4). Rúbrica centrada en la intención/criterio de aprendizaje predefinido. Actividad del mantel individual (véase el apéndice 5). Organizadores gráficos como los diagramas de “espina de pescado” (véase el Apéndice 4). Se pide a los alumnos que escriban un registro reflexivo centrado en el aprendizaje de la actividad (evaluada a través de criterios de éxito predefinidos). Pida a los alumnos que creen cinco preguntas que podrían hacer para descubrir los diferentes puntos de vista de los demás (véase “preguntas” en la sección 2.3.3.)</p>
Combate de boxeo	<p>Organizadores gráficos como los diagramas de Venn (véase el Apéndice 4). Mapeo de argumentos (véase el apéndice 1). Pida a los alumnos que creen cinco preguntas desafiantes para formular a aquellos que tienen puntos de vista diferentes a los suyos (ver “preguntas” en la sección 2.3.3.) Caliente/frío: Evaluación del impacto persuasivo (véase el apéndice 6).</p>
Convertirse en un cuadro	<p>Evaluación de presentaciones (véase el apéndice 2). Organizadores gráficos como los diagramas de Venn (véase el Apéndice 4). Se pide a los alumnos que escriban un registro reflexivo centrado en el aprendizaje de la actividad (evaluada a través de criterios de éxito predefinidos).</p>
Pecera	<p>Organizadores gráficos como Pecera (véase el Apéndice 4). Caliente/frío: Evaluación del impacto persuasivo (véase el apéndice 6). Crear un mapa mental para capturar la diversidad de puntos de vista. Crear un resumen del debate de una página. Mapeo de argumentos (véase el apéndice 1). Pida a los alumnos que creen cinco preguntas desafiantes para formular a aquellos que tienen puntos de vista diferentes a los suyos (ver “preguntas” en la sección 2.3.3.)</p>
Cuatro esquinas	<p>Actividad del mantel individual (véase el apéndice 5). Se pide a los alumnos que escriban un registro reflexivo centrado en el aprendizaje de la actividad (evaluada a través de criterios de éxito predefinidos). Mapeo de argumentos (véase el apéndice 1). Rúbrica centrada en la intención/criterio de aprendizaje predefinido. Caliente/frío: Evaluación del impacto persuasivo (véase el apéndice 6). Crear un resumen del debate de una página.</p>
Conversación silenciosa sobre un mantel individual	<p>Actividad del mantel individual (véase el apéndice 5). Pida a los alumnos que creen cinco preguntas desafiantes para formular a aquellos que tienen puntos de vista diferentes a los suyos (ver “preguntas” en la sección 2.3.3.) Crear un mapa mental o poster para capturar la diversidad de puntos de vista. Organizadores gráficos como los diagramas de Venn (véase el Apéndice 4).</p>
Juego de roles	<p>Rubric focused on pre-defined learning intention/criteria. Hot/Cold: Assessing Persuasive Impact (see Appendix 6). Ask students to create five questions they might ask in order to uncover the differing viewpoints of others (see “question stems” in Section 2.3.3.) Exit Card strategy (see Appendix 7)</p>
Consenso general	<p>Crear un mapa mental para capturar la diversidad de puntos de vista. Crear un poster que resuma la diversidad de puntos de vista. Organizadores gráficos como los diagramas de Venn (véase el Apéndice 4).</p>

Debate centrado en las soluciones	Organizadores gráficos como los diagramas de Venn o de “espina de pescado” (véase el Apéndice 4). Rúbrica centrada en la intención/criterio de aprendizaje predefinido. Se pide a los alumnos que escriban un registro reflexivo centrado en su aprendizaje de la actividad (evaluada a través de criterios de éxito predefinidos). Pida a los alumnos que creen cinco preguntas desafiantes para formular a aquellos que tienen puntos de vista diferentes a los suyos (ver “preguntas” en la sección 2.3.3.) Caliente/frío: Evaluación del impacto persuasivo (véase el apéndice 6).
Diálogo para la empatía	Crear un mapa mental o poster para capturar la diversidad de puntos de vista. Organizadores gráficos como los diagramas de Venn (véase el Apéndice 4). Estrategia de la tarjeta de salida (véase el apéndice 7)

3.4 Observaciones finales sobre la evaluación

Las competencias sociales y cívicas:

1. Se evalúan mejor utilizando una diversa gama de metodologías de evaluación como:
 - Tareas abundantes y proyectos extendidos
 - Carteras
 - Evaluación basada en el rendimiento
 - Actividades basadas en imágenes
 - Análisis de documentos
 - Generar preguntas críticas
 - Organizadores gráficos
 - Actividades de los manteles individuales
 - Ensayo reflexivo
2. La mejor manera de apoyarlo es mediante la incorporación de un enfoque basado en los puntos fuertes que trate de identificar y aprovechar las capacidades existentes en lugar de un enfoque basado en los puntos débiles (por ejemplo, poniendo de relieve los puntos débiles).
3. La mejor forma de hacerlo es mediante un enfoque basado en la investigación.
4. Se promueve mejor a través de entornos de aprendizaje activo.

5. Se evalúa mejor mediante la evaluación formativa, que complementa, cuando proceda, la evaluación sumativa

Es importante que todos los profesores ejerzan su juicio para garantizar que las evaluaciones en el aula no se conviertan en una tarea o una carga autoinfligida. La tarea clave es cerrar el círculo y trabajar con los alumnos en la evaluación de estas competencias. Hágalos saber lo que usted, como su profesor, ha aprendido de sus comentarios y cómo está utilizando esa información para mejorar su aprendizaje.

Apéndice 1: Mapeo de argumentos (De Dwyer, 2017)

Cuando se trata de analizar las bases de la creencia de una persona, podemos construir la estructura de su argumento o debate para el análisis (desde nuestros diversos puntos de vista) buscando argumentos que apoyen o refuten la creencia, buscando argumentos que apoyen este primer nivel de argumento y así sucesivamente, rellenando un mapa como el que se muestra a continuación. Lo que obtenemos como resultado es una estructura jerárquica, en la que podemos analizar cada proposición independiente identificando qué tipos de argumentos están utilizando los demás cuando tratan de persuadirnos de que compartamos su punto de vista (véase también Hess, 2009).

El hecho de poder analizar la estructura de un argumento y las fuentes de las proposiciones utilizadas en él nos permite ser capaces de evaluar el argumento/debate mediante el examen;

- La credibilidad de las proposiciones utilizadas en el argumento/debate
- La relevancia de las propuestas
- La fuerza lógica del argumento/debate
- Posibles omisiones, prejuicios y desequilibrios en el argumento/debate

De esta manera, un argumento o debate es tanto una herramienta de enseñanza como de evaluación. El mapa de argumentos y las preguntas en él son la evidencia del aprendizaje que puede evaluarse.

Paso 1: El profesor decide sobre la pregunta [argumento, debate] que se va a hacer, por ejemplo: La migración es buena para todos. La clase se organiza en grupos que trabajan con un mapa argumental.

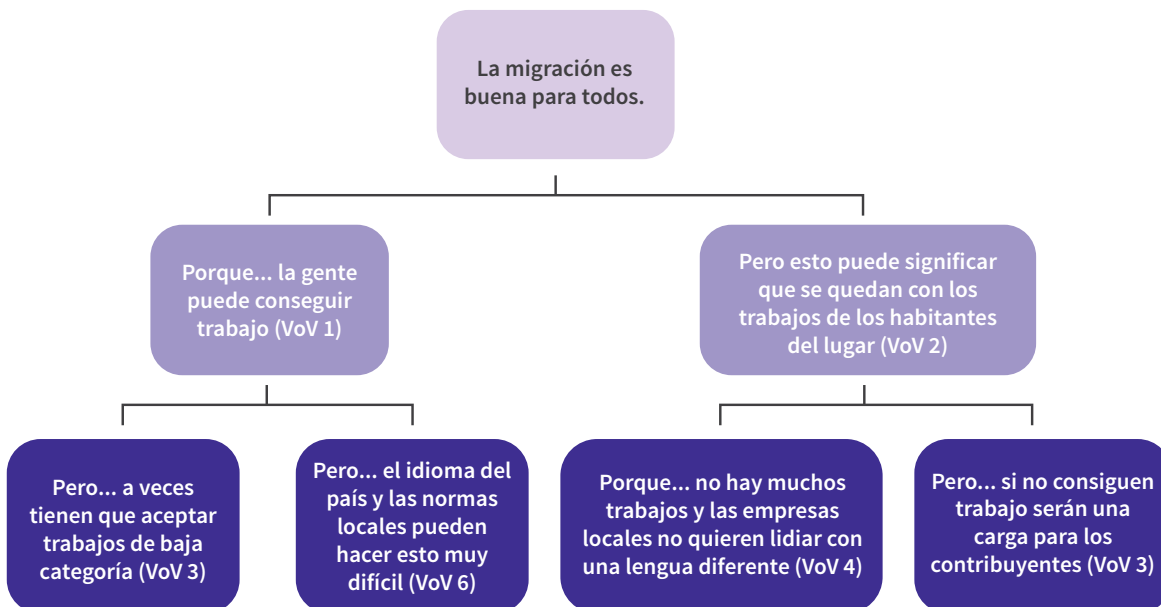
Paso 2: Los alumnos leen la variedad numerada de puntos de vista y comienzan a construir un mapa argumental. Esto puede hacerse en papel o usando mini pizarras blancas. El profesor puede caminar entre los grupos y ayudar si hay alguna palabra que explicar.

Paso 3: En base a su identificación y la estructura del argumento, buscar cualquier desequilibrio, omisión o prejuicio potencial en el argumento. Hacer una lista de sus observaciones. El profesor podría entonces pedir a los grupos que busquen información sobre este material o argumento que falta como deberes. Alternativamente, esto podría formar la base de una discusión en clase (Dwyer, 2017).

Posibles preguntas que se pueden usar:

- Do the authors sufficiently support their claims in the VoV?
- Are there alternative views not represented?
- What is your opinion on the argument that migration is good for everyone?

El profesor puede utilizar el mapa argumental para determinar si los alumnos pueden entender los principales argumentos que se plantean en la variedad de puntos de vista y puede marcar las preguntas para evaluar que lo han entendido. Dependiendo de los resultados del aprendizaje y los criterios de éxito, podría utilizar una rúbrica de puntuación o un esquema de puntuación para ello.



Apéndice 2: Evaluación de las presentaciones

Paso 1: Tanto los alumnos como el profesor pueden decidir el tema de la presentación. Acordar los criterios de éxito con la clase, por ejemplo, acordar lo siguiente sobre el estilo de presentación y acordar el tipo de conocimientos, valores, habilidades y actitudes que deben mostrar en su presentación. Pueden centrarse en uno o dos aspectos en cualquier presentación. Se debe instruir a los alumnos sobre técnicas de presentación. A veces es bueno pedirles que hagan una lista de lo que es una buena presentación y que hagan una clasificación de su lista. Esto les ayudará a discutir y a entender los criterios de éxito. Decidir si van a usar un PowerPoint para su presentación.

- Uso de notas
- Contacto visual con la audiencia
- Capacidad de hacer que el discurso sea interesante o divertido
- Buen uso del castellano formal, sin argot
- Una forma de expresarse clara con argumentos bien fundamentados
- Organización de ideas
- Capacidad de persuadir a la audiencia

Paso 2: Los alumnos, ya sea solos o en grupos, se preparan para la presentación.

- Anotar la lista de ideas: tantas como sea posible
- Ordenar las ideas y ponerlas en orden lógico
- Añadir detalles para cada punto: ejemplos, estadísticas, historias
- Escribir discurso de una forma lógica y fluida
- Practicar con las tarjetas de apoyo

Paso 3: Los alumnos hacen sus presentaciones. Puede adaptar el sistema de calificación que se muestra a continuación para calificar las presentaciones. Puede utilizarse el sistema de calificación más sencillo si se desea una autoevaluación y una entre compañeros.

Ejemplo: Sistema de calificación para presentaciones en grupo

Clase:		Día y hora:							
Grupo calificado:									
Tema									
Sistema de calificación para calificar presentaciones en grupo con detalle, y luego dar una nota global para cada sección					1=deficiente 5=buena				
					2	3	4	5	
1) Contenido									
Introducción y: Identifica los objetivos, el propósito, hace participar al público desde el principio									
Estructura: Llama la atención del público de forma lógica, clara y completa									
Puntos clave y lenguaje corporal: muestra una buena comprensión del tema un relato preciso; aborda los temas centrales es apropiado para el público									
Bien investigado: Ha consultado varias fuente									
Precisión: Toda la información es exacta									
Cierre: Realiza conclusión, integración y control									
1) Nota de contenido en general - comentarios					Nota de contenido		/30		
2) Medios utilizados									
Se cumple el requisito de duración mínima									
Resultados del aprendizaje obtenidos									
Los medios son claros, de fácil comprensión, con un lenguaje accesible									
Uso de color, imágenes, etc.									
Los medios se relacionan bien con la presentación									
Otros (uso de extras, etc.)									
2) Nota de medios en general - comentarios					Nota de PowerPoint		/30		
3) Proceso/Profesionalidad:									
Discurso claro: audible, nerviosismo controlado									
Energía personal: tiene entusiasmo, muestra confianza/control; evita leer las notas; se dirige a toda el público, proyecta personalidad,									
Público comprometido: atención captada y mantenida									
Buen uso del contacto visual y de los gestos									
3) Nota de proceso en general - comentarios					Nota de proceso		/20		
4) Visión de conjunto: efectividad y reflexiones:									
Su visión general de la eficacia: Los objetivos se han cumplido Se comunicó y entendió bien el mensaje. ¡La experiencia fue placentera!					Nota general		/20		
4) Reflexión general y comentarios									
Nota general								/100	
Nota porcentual en el proyecto									

Ejemplo: Evaluación entre compañeros de una presentación oral

Evaluación formativa entre compañeros de una presentación oral	
Grupo	Tema
Contenido	
Estructura de la presentación	
Ideas y lógica	
Originalidad y entretenimiento	
Forma de expresarse	
Lenguaje corporal/contacto visual	
Voz - ritmo, volumen, claridad	
Entusiasmo	
Lenguaje apropiado para el propósito y el público	
Gramática, pronunciación y selección de palabras correctas	
Uso de ayudas visuales	
Comentarios generales: Dos cosas que salieron bien, una cosa que podría ser mejorada	

Adaptado de www.geoffpetty.com

Apéndice 3: Evaluación de los poster

Los posters son una muy buena técnica de evaluación ya que combinan el aprendizaje colaborativo y las habilidades de creatividad con el conocimiento y el pensamiento crítico.

¿Por qué utilizar posters?

- Captan la atención y el interés: los alumnos pueden compartir su aprendizaje con otras personas de su comunidad
- Transmiten información de manera concisa y rápida: puede establecerse como una tarea de evaluación al comienzo del proceso de aprendizaje y los alumnos pueden trabajar en el contenido a medida que aprenden el material
- Visibilizan el razonamiento: los alumnos pueden usar una variedad de fuentes, visuales y materiales para transmitir el significado
- Motivación: a los alumnos les gusta hacer posters
- Desarrollo de habilidades: desarrollan habilidades durante el proceso.

Ejemplo: Rúbrica para evaluar una presentación con posters

Grupo:		Tema:			
	Pendientes	Satisfactorio	Necesita mejorar	Auto-evaluación	Evaluación del profesor.
Idea principal	El poster tiene un título claro y da información específica sobre la idea principal del poster	El poster tiene un título y da información sobre la idea principal del poster	El título del poster es confuso y le falta la idea principal		
Eficacia del poster	Poster gives others a thorough understanding of the topic learned with specific examples or illustrations	El poster permite a los demás comprender a fondo el tema aprendido con ejemplos o ilustraciones específicas	El poster da a los demás un entendimiento general del tema aprendido		

Calidad del poster	Incluye ilustraciones y etiquetas. El contenido del poster está revisado teniendo en cuenta la ortografía y la puntuación y no tiene errores	Incluye ilustraciones y etiquetas. El contenido del poster está editado teniendo en cuenta la ortografía y la puntuación y tiene algunos errores	Incluye ilustraciones y etiquetas. El contenido del poster no está editado teniendo en cuenta la ortografía y la puntuación y tiene muchos errores		
Presentación	Es claro, los puntos principales se comunican de manera precisa y coherente	Es claro, la mayoría de los puntos se comunican de manera concisa y coherente	No está claro; muchos puntos se dejan fuera		
Observaciones formativas					

Apéndice 4: Evaluación a través de organizadores gráficos

En la sección 1.3 de estas Directrices, declaramos que:

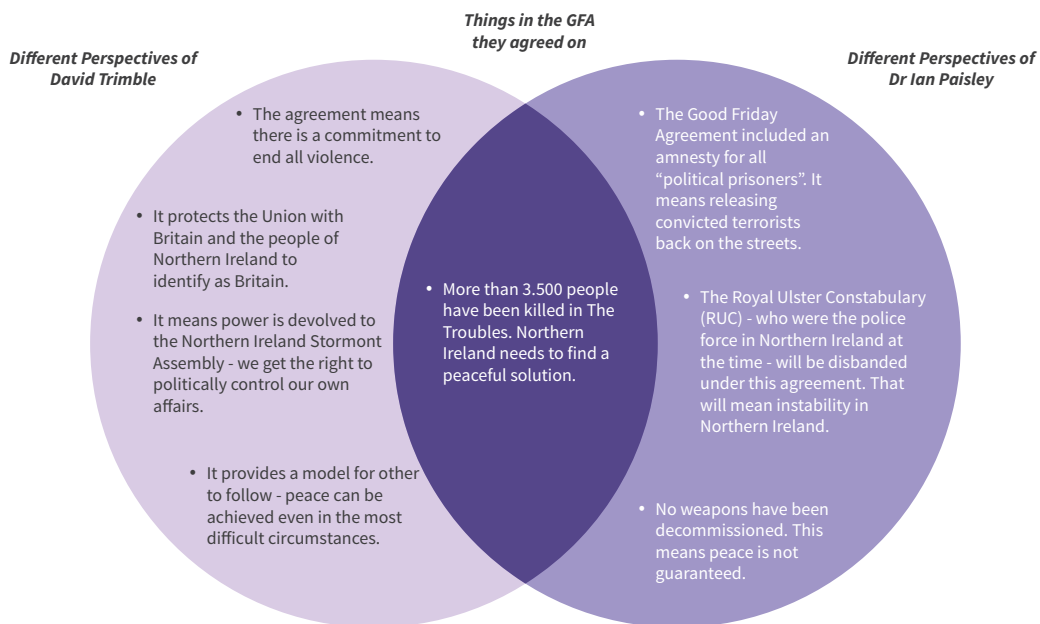
La historia no es pasado. Es una disciplina académica que busca entender el pasado. La historia siempre es controvertida, con la discusión y el debate como propósitos fundamentales. El conocimiento histórico no es fijo, el discurso histórico es siempre animado y cambiante, con nuevas perspectivas sobre lo que queda del pasado y, a veces, se sacan a la luz nuevas fuentes del pasado.

Los organizadores gráficos proporcionan formas visuales de evaluar los diversos puntos de vista y las múltiples perspectivas. Son un medio visible para que los alumnos articulen, organicen y resuman su aprendizaje y hagan explícito su pensamiento sobre lo que a menudo son temas controvertidos y complejos. Hay muchos tipos diferentes de organizadores gráficos a los que se puede recurrir cuando se evalúan las competencias sociales y cívicas, como los diagramas secuenciales, las escalas de clasificación, los mapas de flujo de trama, los mapas de causas múltiples y los mapas de efectos múltiples. Aquí se presentan los diagramas de Venn, de espina de pescado y las actividades del mantel individual. Estas son formas especialmente útiles para evaluar la diversidad de puntos de vista en la discusión, el debate y el diálogo.

Ejemplo A: Venn Diagram

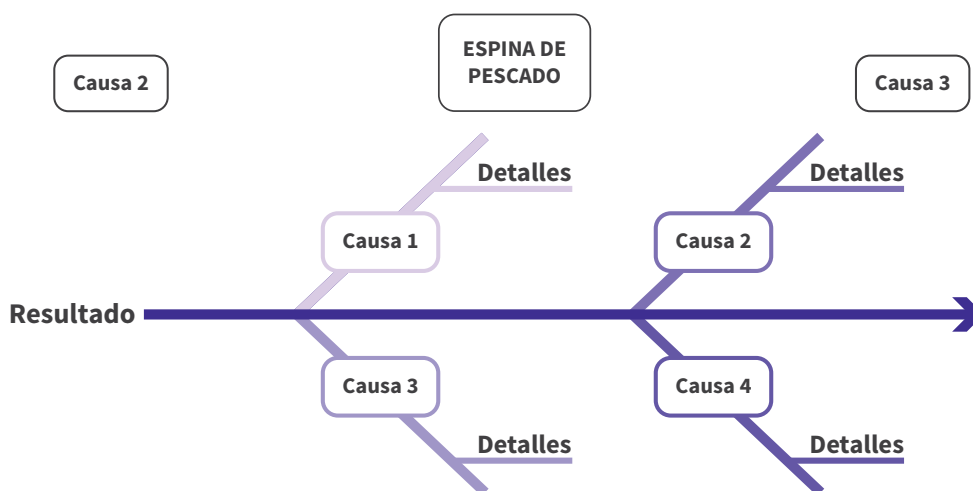
A veces la Historia, tal como se enseña en los colegios, puede parecer un texto fijo de conocimientos. Las aulas donde hay discusión, debate y diálogo son aquellas en las que los alumnos pueden comprender más fácilmente que el conocimiento histórico no es fijo y estable. En estas aulas, los alumnos aprenden que hay muchas opiniones basadas en la evidencia y que su voz cuenta. Los Diagramas de Venn son una herramienta de evaluación útil para que los alumnos presenten diversos puntos de vista. Ofrecen una forma de destacar los aspectos de la discusión o el debate en los que hay acuerdo a pesar de las diferencias o, alternativamente, en los que continúa el desacuerdo y en los que todavía no podemos estar de acuerdo.

Los Diagramas de Venn pueden utilizarse como una forma de silla caliente donde los alumnos son invitados a adoptar una posición de carácter histórico. Por ejemplo, en la clase sobre Irlanda del Norte un alumno puede adoptar la posición de un nacionalista y otro puede adoptar la posición de un unionista. Otra versión podría ver a un alumno adoptar la posición de alguien como el Dr. Ian Paisley (que era un unionista y que se oponía al Acuerdo del Viernes Santo). Un segundo alumno podría adoptar la posición de alguien como David Trimble (que también era sindicalista pero que apoyaba el Acuerdo de Viernes Santo). En el siguiente ejemplo, vemos sus posiciones distintivas establecidas. El espacio donde convergen los círculos indica las áreas donde las dos personalidades estaban de acuerdo. Tenga en cuenta: los puntos de vista son para fines ilustrativos y no son de ninguna manera completos.



Ejemplo B: Actividad de la espina de pescado

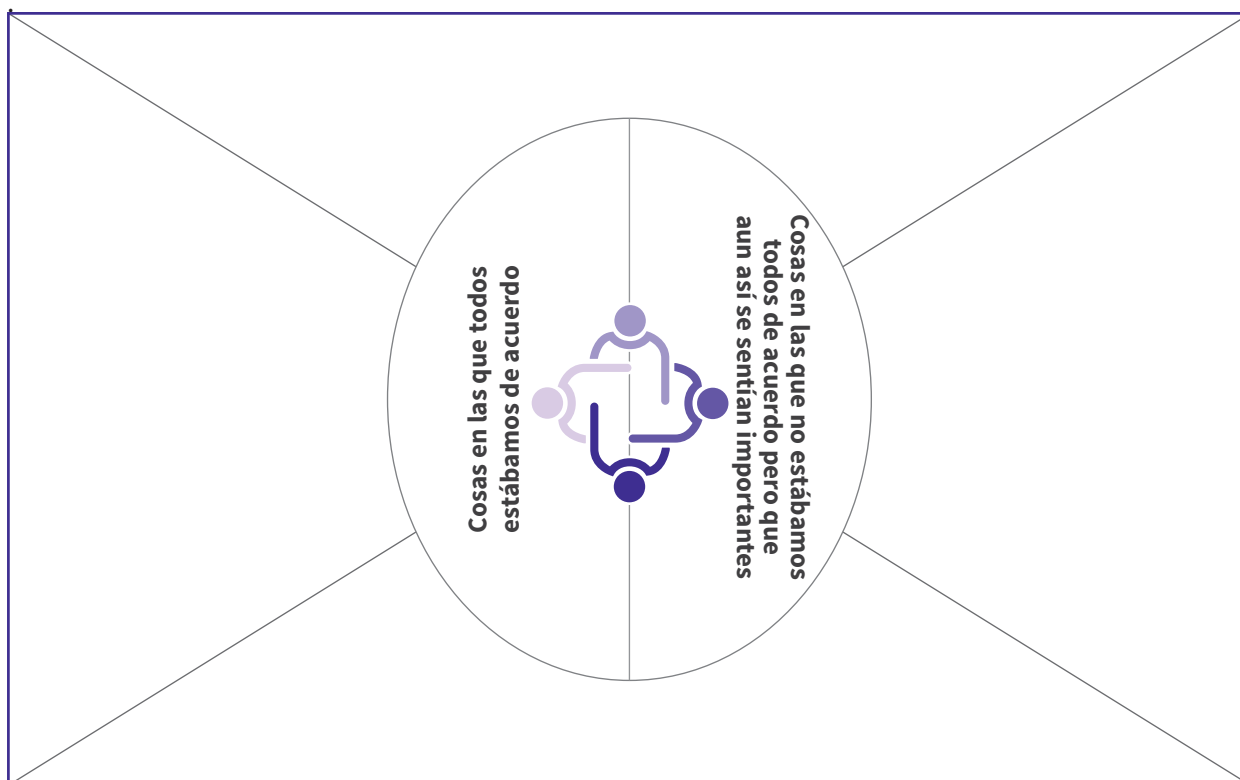
Las actividades de espina de pescado son una forma útil para que los alumnos y los profesores evalúen el aprendizaje y la comprensión. Proporcionan una forma de resumir y organizar temas enteros en un espacio coherente y muestran las posibles causas de un acontecimiento histórico específico y cómo éstas se interrelacionan.



Apéndice 5: Evaluación a través de la actividad del mantel individual

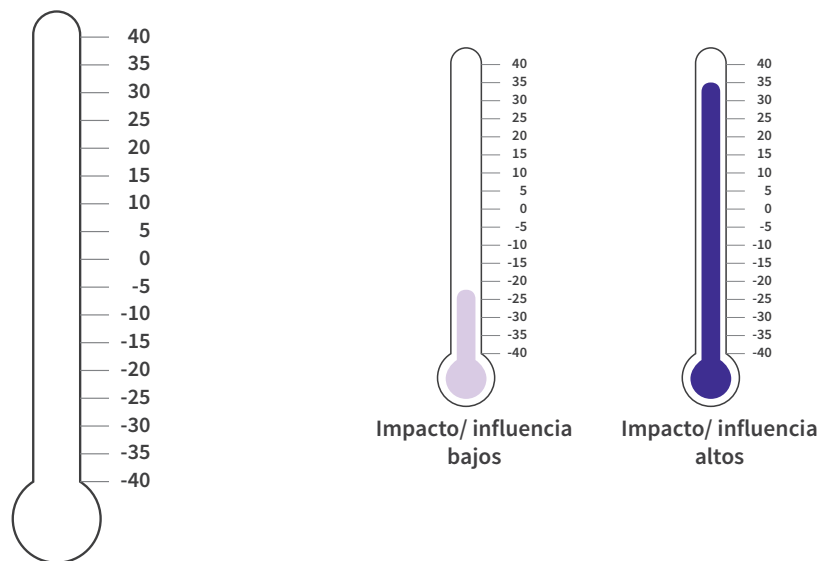
Los alumnos necesitan aprender que no hay una sola visión correcta del pasado y que, en cambio, hay muchas interpretaciones de los eventos e historias del pasado basadas en evidencias. En las aulas donde se discute, debate y dialoga puede haber a menudo acuerdo sobre ciertos hechos establecidos; pero no siempre puede haber consenso sobre el significado de éstos.

Las actividades de los manteles individuales son una herramienta de evaluación útil para que los alumnos presenten sus diversos puntos de vista. Los alumnos comienzan trabajando por su cuenta, anotando sus opiniones y puntos de vista sobre determinados temas. Una vez terminadas, se les invita a compartir sus pensamientos con los demás miembros del grupo. Después de la discusión, el debate y el diálogo, se completa el círculo central, es decir, se anotan las cosas en las que todos están de acuerdo y las que no están de acuerdo pero que aun así se consideran importantes



Apéndice 6: Caliente/frío: Evaluación del impacto persuasivo

Tras una discusión o debate se pide a los alumnos que colorean en un termómetro para indicar el impacto o la influencia que los argumentos de una persona o equipo tuvieron en su opinión. Cuanto más alta sea la temperatura, mayor será el impacto o la influencia que los argumentos del equipo o la persona tuvieron en su opinión. Cuanto más baja sea la lectura, menor será el impacto. A los alumnos siempre se les pide que justifiquen brevemente su calificación.



Apéndice 7: Tickets de salida

Los tickets de salida son una forma útil de animar a los alumnos a reflexionar sobre su experiencia en clase. También proporcionan a los profesores información útil para planificar la siguiente clase. A continuación se muestra un ejemplo de este tipo, tomado de *Hacking Questions* de Connie Hamilton. Puede adaptarse para utilizarse en su contexto particular.

EXIT TICKETS			
Check for Understanding	Relevance	Self Assessment	Mindset
<ul style="list-style-type: none"> • 3-2-1: 3 - things you learned 2 - ways you supported your own learning 1 - question you still have • What did you learn as a result of today's lesson? • 6 Word Summary: In exactly six words, sum up the big idea of today's learning. • Ask a broken record question. (See Hack 5) 	<ul style="list-style-type: none"> • How will today's learning help you as a reader (author, mathematician, scientist, artist, musician, etc.)? • When might this learning be helpful to you outside of the classroom? • Why is it important that you learn about ____ (insert learning target)? • What kind of careers use this type of learning? 	<ul style="list-style-type: none"> • Tomorrow's Help Scale: 4 - I can help someone else 3- I will not need any help 2 - I might need help from my resources 1 - I will need help from an expert • How Sure Are You? Respond to a check for understanding question. Then quantify your level of confidence in your response with a percent. • What do you need to learn next? 	<ul style="list-style-type: none"> • What kind of self talk did you have? Was it encouraging, negative, helpful, etc.? • How did you approach something that was difficult for you today? • How did your mindset impact your learning today? • What level of effort was required for your learning today? • How were you challenged today? What pushed your thinking?

From *Hacking Questions*, by Connie Hamilton, copyright Times 10 Publications, all rights reserved.

Bibliografía para la parte 2: Guía del profesor (en inglés)

Further reading about 'Values and Principles'

Council of Europe (2016). *Competencies for Democratic Culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg, CoE.

Council of Europe (2003). *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*. Strasbourg, CoE.

Council of Europe (2018). *Quality history education in the 21st century – Principles and guidelines - esp Chapter 7 on sensitive and controversial issues*. Strasbourg, CoE.

Cowan, P. and H. Maitles (Eds.) (2012). *Teaching controversial issues in the classroom: Key issues and debates*. London, Continuum International Publishing Group.

Helsingor Declaration (2015). The Hague, EUROCLIO.

Parker, Walter. (1996). *Educating the Democratic Mind*. Albany, NY: SUNY Press.

Parker, W. C. (Ed.). (2002). *Education for Democracy: Context, Curricula, Assessments*. Greenwich, CT.: Information Age Publishig.

Philippou, S. & Makriyianni, C. (Eds) (2004). *What does it mean to think historically? - proceedings of the 1st Educational Seminar by the Association for Historical Dialogue and Research*. Nicosia, Cyprus.

Sinclair, M. (2004). *Learning to Live Together: Building Skills, Values and Attitudes for the Twenty-First Century*. Geneva: UNESCO-International Bureau of Education.

Further reading about 'Importance'

Alexander, R. (2008). *Towards dialogic teaching: rethinking classroom talk*. Dialogos. (4th edition)

Barton, K., & McCully, A. (2007). *Teaching controversial issues . . . where controversial issues really matter*. *Teaching History*, 127 13–19.

Barton, K., & Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hardman, J. (2019). 'Developing and supporting implementation of a dialogic pedagogy in primary schools in England' in *Teaching and Teacher Education* Vol. 86.

Parker, W. C., McDaniel, J. E., & Valencia, S. W. (1991). *Helping students think about public issues*. *Social Education*, 55, 41-44, 67.

Stitzlein, S.M. (2012). *Teaching for Dissent: Citizenship Education and Political Activism*. Boulder Paradigm Publishers

Stitzlein, S. M. (2012). *The Right to Dissent and Its Implications for Schooling*. *Educational Theory*, 62(1), 41-58.

Further reading about ‘Definitions’

Bekerman, Z. and Zembylas, M. (2012). Teaching contested narratives: Identity, memory and reconciliation in peace education and beyond. Cambridge: Cambridge University Press.

Boxtel, van C. and Drie, van J. (2017). Engaging Students in Historical Reasoning: The Need for Dialogic History Education. In: Mario Carretero et al. (eds.): Palgrave Handbook of research in historical culture and education. London: Palgrave Macmillan, p. 573-590.

Dillon, J.T. (1994). Using Discussion in the Classroom. Oxford: OUP

Hess, D. (2009). Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion. New York: Routledge.

Roby, T. W. (1998). Devil’s advocacy: The other side of the question in classroom discussions. Teaching Philosophy, 21(1), 65.

Further reading about ‘Conditions’

An example of classroom agreed ground rules from the USA: <https://www.cmu.edu/teaching/solveproblem/strat-dontparticipate/groundrules.pdf>

Brown, G. and Wragg, E.C. (1993) Questioning. London: Routledge.

Francis, E.M. (2016) Now That’s a Good Question! How to Promote Cognitive Rigor Through Classroom Questioning.

Hess, D., & Posselt, J. (2002). How high school students experience and learn from the discussion of controversial public issues. Journal of Curriculum and Supervision, 17(4), 283-314.

Kello, K. (2015) Katrin Sensitive and controversial issues in the classroom: teaching history in a divided society. Online.

The importance of teacher subject knowledge: <https://impact.chartered.college/article/enser-knowing-subject-disciplinary-knowledge-effective-teaching/> And <https://cliotcetera.com/2013/07/15/its-time-to-make-knowledge-more-complicated/>

Philippou, S. and Makriyianni, C. (eds) What does it mean to think historically? Nicosia, Cyprus 2004. pp61-3 - the influence of emotions on our thinking is discussed.

UK Historical Association, 2007. The T.E.A.C.H.report: teaching emotional and controversial history. London: HA.

Further reading about ‘planning learning’

Davies, I. (ed.) (2011). Debates in history teaching. New York, Routledge. (Includes a chapter on discussion of controversial issues.) (There is a Second Edition published 2017)

Seixas, P., & Morton, T. (2012). The big six: Historical thinking concepts. Toronto: Nelson Education.

Simon, K. G. (2001). Moral questions in the classroom: How to get kids to think deeply about real life and their schoolwork. New Haven: Yale University Press.

Riley, M. (2000). Into the Key Stage 3 history garden: choosing and planting your enquiry questions, in Teaching History 99. London: UK Historical Association.

More guidance on how to evaluate sources: <https://libguides.ioe.ac.uk/evaluating/craap>

Some further guidance on classroom questioning can be found here: <http://citl.illinois.edu/citl-101/teaching-learning/resources/teaching-strategies/questioning-strategies>

The UK Historical Association is a membership organisation. Via its website you can then get access to many articles relevant to debate and discussion in the history classroom, including the work on Keely Richards on dinner tables. <https://www.history.org.uk>

Useful resources

AFT Human Rights Resources: <http://www.teachhumanrights.com/>

Association for citizenship teaching: <https://www.teachingcitizenship.org.uk/about-citizenship/citizenship-curriculum/secondary-curriculum>

Citizenship Foundation: <http://www.citizenshipfoundation.org.uk/main/page.php?6>

Council of Europe History: <https://www.coe.int/en/web/history-teaching/publications>

Debating Matters: <http://www.debatingmatters.com/>

English Speaking Union: <https://www.esu.org/our-work/esuresources>

Evidence based discussion exemplar: <https://www.history.org.uk/student/categories/495/module/5252/hitlers-rise-to-power-gcse-class-discussion/5253/gcse-discussion-on-hitlers-rise-to-power> - film of students in UK discussing Hitler's rise to power having studied the historians and thus their discussion is evidence based.

Facing History and Ourselves reading and resources: <https://www.facinghistory.org/>

Human Rights Library publications, activities, lessons and methods: <http://hrlibrary.umn.edu/edumat/activities.shtm>

Lacontemporaine.fr - 20thC France

Personal Social Health Education Association: <https://www.pshe-association.org.uk/>

Philosophy for Children: <https://p4c.com/>

Teaching Tolerance: <https://www.tolerance.org/about>

<https://www.youngcitizens.org/controversial-issues-guidance-for-schools>

Material to support viewpoints:

Country Profiles to inform discussion: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/laenderprofile/58217/english-version-country-profiles>

Historiana at www.historiana.eu

On historical monuments: http://www.debatingmatters.com/topicguides/topicguide/historical_monuments/ and repatriation of artefacts: http://www.debatingmatters.com/topicguides/topicguide/repatriation_of_artefacts/

On migration: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/laenderprofile/58217/english-version-country-profiles>

Bibliografía para la parte 3: Evaluación de las competencias (en inglés)

- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Bloom B.S. and D.R. Krathwohl (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, 1st edition*. New York: Longmans Green.
- Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.
- Council of Europe. (2016). *Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Brussels: Council of Europe Publishing.
- Dwyer, C. (2017). *Critical Thinking: Conceptual Perspectives and Practical Guidelines*. Cambridge: Cambridge University Press.
- European Commission. (2007). *Key Competences for Lifelong Learning: European Reference Framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission, E. (2009). *Key Competences for a Changing World: Draft 2010 Joint Progress Report of the Council and the Commission on the Implementation of the "Education & Training 2010 work programme"* Brussels: EU.
- European Commission. (2012). *Assessment of key Competences in initial education and training: Policy Guidance*. Strasbourg: EN.
- Eurydice (2012) *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. Eurydice report Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gardner, J. (2012) *Assessment and Learning*. London: Sage
- Gordon, J., Halasz, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewicz, E. & Wisniewski, J. (2009) *CASE Network Report: Key Competences in Europe: Opening Doors for Lifelong Learners across the School Curriculum and Teacher Education*. Warsaw: Case-Center for Social and Economic Research.
- Grayson, H. (2014). *Key Competence Development in School Education in Europe – KeyCoNet Review of Literature: A Summary*. Brussels: Schoolnet.
- Harlen, W. (2012). The Role of Assessment in Developing Motivation for Learning. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning* (171-185) 2nd Ed. London: Sage.
- Harlen, W. (2006). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning* (pp. 103-118). London: Sage.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*. London: Routledge.
- Hipkins, R. Boyd, S. and Joyce, C. (2007) *Documenting Learning of Key Competencies: A Discussion Paper*. Wellington: NZCER Press.
- Hipkins, R., Bolstad, R., Boyd, S. and McDowall, S. (2014) *Key Competencies for the Future New Zealand* NZCER Press.

- Hoskins, B., & Deakin Crick, R. (2010). Competences for Learning to Learn and Active Citizenship: different currencies or two sides of the same coin? *European Journal of Education*, 45, (1) Part II.
- Lander, R. (2002). *Scored Group Discussion - An Assessment Tool*. Available at <https://www.sps186.org/downloads/basic/344717/Discussion%20Group%20Guidelines:Rubric.pdf>
- Murchan, D., & Shiel, G. (2017). *Understanding and Applying Assessment in Education*. London: Sage.
- Official Journal of the European Union (2018). Council Recommendation on key competences for lifelong learning. Brussels: European Union.
- Pepper, D. (2012). *Thematic Working Group 'Assessment of Key Competences': Literature review, Glossary and examples*. Brussels: European Commission Directorate-General for Education and Culture.
- Pepper, D. (2013). *KeyCoNet 2013 Literature Review: Assessment for Key Competences*. Brussels: European Schoolnet. Retrieved from <http://keyconet.eun.org/literature-review>
- Petty, G. (2009). *Evidence-Based Teaching: A Practical Guide*. London: Nelson Thornes Ltd.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003) Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). *Summary of the final report: "Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society"*. Paris.
- Sadler, D.R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35:5, 535-550, DOI: 10.1080/02602930903541015
- Volante, L. (2010). Assessment of, for, and as learning within schools: Implications for transforming classroom practice. *Action in Teacher Education*, 31(4), 66-75.
- Voogt, J. & Kasurinen, H. (2005). Finland: Emphasising development instead of comparison, in *Formative Assessment: improving learning in secondary classrooms*. Pp. 177-190. Paris, France: OECD Publishing.
- William, D. (2010). An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. In H. L. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 18-40). New York, NY: Taylor & Francis.

euroclio.eu

 **@euroclio**

Riouwstraat 139
2585 HP, The Hague
The Netherlands
+31 70 3817836
secretariat@euroclio.eu

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

