



De la comunicación a la educación: la dimensión pedagógica del *Diálogo Cívico*

Recibido: 30 de mayo de 2024
Evaluado: 24 de febrero de 2025
Publicado: 01 de julio de 2026

Sergio Sampedro-Martín*  
Daniel Schugurensky**  

Tipología: artículo de reflexión

Resumen

Este estudio versa sobre la adaptación de un dispositivo deliberativo (Civil Dialogue®) al mundo escolar, conservando el diálogo respetuoso, la escucha atenta y el entendimiento mutuo, pero transitando de una lógica comunicacional que enfatiza la autenticidad y la espontaneidad, a una que prioriza la dimensión educativa del proceso. El Civil Dialogue® es una técnica deliberativa estructurada sobre temas controvertidos que surgió como respuesta a la creciente polarización en la retórica política, los medios de comunicación y las redes sociales, y como alternativa al debate tradicional combativo y antagonico. El Diálogo Cívico Gamificado consiste en un proceso orientado, guiado e informado que ayuda a los estudiantes en la construcción de discursos, el reconocimiento de perspectivas diferentes, el trabajo en equipo y la toma de decisiones. Considerando el contexto educativo, proponemos cuatro variaciones al modelo original: el juego de rol, la investigación, el trabajo en grupo y la participación democrática. Esta propuesta tiene relevancia para la didáctica de las ciencias sociales y la educación patrimonial porque los temas controvertidos, el abordaje constructivo de los conflictos, los procesos deliberativos, el protagonismo infanto-juvenil y la gamificación se están convirtiendo en estrategias pedagógicas eficaces para la educación ciudadana.

Palabras clave

diálogo; educación ciudadana; educación patrimonial; temas controvertidos; gamificación; formación inicial docente

* Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Huelva, España. Centro de Investigación COIDESO, Universidad de Huelva, Huelva, España. sergio.sampedro@ddi.uhu.es

** Doctor en Educational Policy Studies, University of Alberta, Canada. Arizona State University, Tempe, Estados Unidos.

From Communication to Education: The Pedagogical Dimension of *Civil Dialogue*

Abstract

This study focuses on the adaptation of a deliberative tool (*Civil Dialogue*) to the school world. While preserving respectful dialogue, attentive listening and mutual understanding, it moves from a communication logic that emphasizes authenticity and spontaneity to one that prioritizes the educational dimension of the process. *Civil Dialogue* is a structured deliberative technique on controversial topics that emerged as a response to growing polarization in political discourse, the media and social networks, and as an alternative to traditional confrontational debate. The *Gamified Civil Dialogue* consists of an oriented, guided and informed process that helps students in discourse-making, the recognition of different perspectives, teamwork and decision-making. Considering the educational context, we propose four variations to the original model: role-playing, research, group work and democratic participation. This proposal is relevant for teaching social studies and heritage education because controversial topics, the constructive approach to conflicts, deliberative processes, child and youth protagonism and gamification are becoming effective pedagogical strategies for citizenship education.

Keywords

dialogue; civic education; heritage education; controversial issues; gamification; initial teacher training

Da Comunicação à Educação: A Dimensão Pedagógica do Diálogo Cívico

Resumo

Este estudo trata da adaptação de um dispositivo deliberativo (*Civil Dialogue*®) ao mundo escolar, preservando o diálogo respeitoso, a escuta atenta e a compreensão mútua, mas passando de uma lógica de comunicação que enfatiza a autenticidade e a espontaneidade, para uma que prioriza a dimensão educativa do processo. O *Civil Dialogue*® é uma técnica deliberativa estruturada sobre temas polêmicos que surgiu como resposta à crescente polarização na retórica política, na mídia e nas redes sociais, e como alternativa ao tradicional debate combativo e antagônico. O Diálogo Cívico Gamificado consiste num processo pedagogicamente, orientado, guiado e informado que auxilia os alunos na construção de discursos, no reconhecimento de diferentes perspectivas, no trabalho em equipa e na tomada de decisões. Considerando o contexto educativo, propomos quatro variações ao modelo original: role-playing, investigação, trabalho em grupo e participação democrática. Esta proposta é relevante para o ensino das ciências sociais e da educação patrimonial porque os temas polêmicos, a abordagem construtiva dos conflitos, os processos deliberativos, o protagonismo infantil e juvenil e a gamificação estão se tornando estratégias pedagógicas eficazes para a formação cidadã

Palavras-chave

diálogo; educação cidadã; educação patrimonial; questões controversas; gamificação; formação inicial de professores

Para citar este artículo:

Sampedro-Martín, S. & Schugurensky, D. (2026). De la comunicación a la educación: la dimensión pedagógica del diálogo cívico, *Revista Colombiana de Educación*, (100), e21671, <https://doi.org/10.17227/rce.num100-21671>

Introducción: polarización social y diálogo cívico

A medida que aumenta la polarización en la sociedad, la política, los medios de comunicación y las redes sociales, disminuye nuestra disposición y capacidad para entablar conversaciones productivas con quienes tienen opiniones diferentes. Esto, a su vez, genera sectarismo, aislamiento, desconfianza, malentendidos, conflictos y falta de voluntad para trabajar juntos y encontrar puntos en común. A largo plazo, contribuye a la erosión gradual de la democracia. El Diálogo Cívico (Civil Dialogue®) es un formato deliberativo creado en 2004 en la Hugh Downs School of Human Communication de la Arizona State University, como una respuesta ciudadana a estos desafíos, especialmente al deterioro del discurso cívico. Esta dinámica consiste en un debate estructurado sobre temas controvertidos (*hot topics*), en el que los participantes deben posicionarse ante una afirmación provocadora sentándose en cinco sillas distribuidas en semicírculo y exponiendo sus ideas, que van desde “totalmente de acuerdo” hasta “totalmente en desacuerdo” (Linde *et al.*, 2014).

El modelo se basa en la premisa de que personas con perspectivas diferentes pueden entablar una comunicación productiva y escucharse mutuamente en un clima de respeto. A diferencia del formato tradicional del debate entre dos posturas antagónicas (sí o no, a favor o en contra, blanco o negro), el Civil Dialogue® permite ver los matices y se asemeja más a una conversación entre pares que a una confrontación entre adversarios (Olson *et al.*, 2013).

Una ronda de Civil Dialogue® está compuesta por un facilitador y la audiencia, y suele durar entre 30 y 45 minutos. Aunque hay variaciones, típicamente el proceso sigue unos pasos previamente establecidos (Genette *et al.*, 2018):

- El facilitador presenta la controversia y la afirmación provocadora.
- La audiencia, en forma individual, reflexiona y se posiciona en silencio sobre la controversia.
- Se invita a cinco voluntarios de la audiencia con puntos de vista diferentes sobre la problemática para que se sienten en los asientos correspondientes, en una especie de escala de Likert humana.
- El facilitador comparte algunas reglas cívicas básicas de la deliberación antes de comenzar con el diálogo.
- Los cinco participantes hacen una breve declaración de apertura (2-3 minutos) para explicar por qué se sentaron en cada una de las sillas dispuestas en el semicírculo.
- Los participantes entablan un diálogo entre ellos.

- La audiencia hace comentarios y formula preguntas a los participantes.
- Los participantes responden y hacen sus comentarios finales.
- El facilitador resume los puntos expuestos en el desarrollo de la dinámica, reflexiona sobre el proceso y cierra el diálogo.

Algunas de las reglas cívicas básicas que el facilitador recuerda a la audiencia y a los participantes son: usar un discurso veraz y auténtico, no atacar a otros participantes ni a miembros de la audiencia, escuchar con atención y respeto, usar sus propias palabras y evitar eslóganes y consignas (Sampedro-Martín, 2023).

El Civil Dialogue® proporciona un proceso para una deliberación ciudadana respetuosa sobre temas relevantes de nuestro tiempo. Promueve la escucha activa, la autenticidad y la retroalimentación; evita enmarcar las conversaciones como argumentos en los que hay que ganar o perder, y anima a los participantes a expresar su desacuerdo sin utilizar un lenguaje demonizador (Linde et al., 2014; Razzante, 2019).

El Civil Dialogue® se ha utilizado en muchos entornos para tratar cuestiones como los impuestos, el aborto, el matrimonio homosexual, la penalización de la marihuana, la guerra, la libertad de expresión, el control de armas, las elecciones, las relaciones raciales y la inmigración, entre otras. No se trata de un concurso ni de una lógica de ataque y defensa, sino de familiarizar al público con la noción de que los ciudadanos pueden tener puntos de vista diferentes o estar en desacuerdo sin demonizar a la oposición.

El objetivo del Civil Dialogue® es que los ciudadanos se conviertan en comunicadores cívicos y adopten ciertas disposiciones: ser honestos, ser conscientes de las elecciones lingüísticas, estar presentes en múltiples dimensiones, ser conscientes del estilo de comunicación y de los cambios de opinión, asumir responsabilidades y convivir con el desacuerdo (Genette et al., 2017, 2018; Razzante et al., 2020).

Gamificación: el juego de rol en la educación

La gamificación consiste en el uso de elementos de diseño del juego en contextos no lúdicos (Deterding et al., 2021). En las últimas décadas ha aumentado la implementación de nuevas técnicas pedagógicas relacionadas con la gamificación, en las que se establecen relaciones entre el entorno y quienes juegan, por un lado, y entre los participantes, por otro.

Cuando el ser humano juega, se relaciona, se comunica y aprende. Las metodologías activas de gamificación aumentan la motivación; permiten el trabajo cooperativo; favorecen la adquisición de competencias, disposiciones y

contenidos, y propician en los estudiantes una sensación de compromiso, esfuerzo y dedicación (Huizinga, 1972; Perrotta *et al.*, 2013; Sampedro-Martín, 2023). La gamificación ayuda a los participantes a expresar sus emociones, tener nuevas experiencias, pasar un buen momento, relajarse y encontrar soluciones a los problemas y desafíos. Por estas razones, es recomendable incorporar experiencias inmersivas y estrategias de gamificación en las escuelas y en la formación docente (Alajaji y Alshwiah, 2021; Edo, 2023).

Una de estas estrategias es el juego de rol, que consiste en un ejercicio colectivo en el cual los participantes adoptan papeles y crean o recrean historias (Brell, 2006). Este permite un conocimiento empático de la realidad, su estructura lleva implícita una parte de trabajo grupal y de interacción entre iguales, y propicia situaciones creativas que constituyen un medio para la adquisición de conocimiento (Sampedro-Martín y Estepa, 2022; Wesselow y Stoll, 2018). Roda (2010) distingue cuatro modalidades y cuatro ambientaciones del juego de rol, con las que se pueden combinar múltiples opciones de implementación de esta estrategia en el aula. Las modalidades son el juego de rol en vivo, el juego de rol de mesa, el juego de rol por escrito y el videojuego de rol. Estas modalidades pueden estar ambientadas en el mundo real, en el mundo real alterado, en mundos de ficción basados en obras previas o en mundos ficticios diseñados exclusivamente para el juego. Los recursos que ofrecen los juegos de rol son muy amplios y variados. Por ejemplo, para trabajar la historia podríamos utilizar una ambientación real; para la literatura, la recreación de obras previas; y para la imaginación, los mundos ficticios (Cook, 2014; Shih *et al.*, 2010).

Los juegos de rol son útiles para fomentar valores como la cooperación, la tolerancia y la empatía. Cuando los situamos en el juego, los ponemos en la piel de otro, haciendo que convivan, cooperen o interpreten otras culturas y etnias, pasadas o presentes. El juego de rol también estimula la lectura y la expresión oral, lo cual, a su vez, aumenta significativamente el vocabulario y las capacidades expresivas de los participantes. En el juego de rol, los participantes se familiarizan con otras perspectivas, valores e interpretaciones de la realidad, lo cual promueve la autorreflexión sobre sus supuestos y el pensamiento crítico.

En resumen, el juego de rol es una herramienta que permite desarrollar las capacidades de lectura, la interacción social, la escritura, la imaginación, el pensamiento crítico y la empatía (Guerrero-Recalde *et al.*, 2012; Wesselow y Stoll, 2018; Zelaieta *et al.*, 2019). Las investigaciones realizadas en el ámbito del juego de rol tienden a valorar positivamente su impacto educativo. Como estrategia didáctica, le permite al docente convertir la información en conocimiento, y al alumnado, adaptarse a un entorno en constante cambio y con sobredosis de información (Grande-de-Prado *et al.*, 2020; Sampedro-Martín y Estepa, 2022).

La controversia en educación patrimonial

En los principios establecidos por el Consejo de Europa (s. f.), desde la Convención de Faro de 2005, se recomienda abordar temas controvertidos para educar en una ciudadanía crítica que desarrolle un compromiso democrático que implique transformaciones en la sociedad (González-Monfort, 2019; Estepa *et al.*, 2021). Asimismo, se sugiere destacar la importancia de la educación patrimonial sobre temas socialmente conflictivos como elemento articulador para el desarrollo y la transformación ecosocial (González-Reyes, 2018; Fontal *et al.*, 2021).

En este trabajo, entendemos el *patrimonio* como un hecho sociocultural constituido, de manera holística, por diversas manifestaciones de carácter histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y medioambiental (Estepa, 2013; Jiménez-Pérez *et al.*, 2010; Vázquez-Bernal *et al.*, 2021).

La *educación patrimonial*, a su vez, permite el conocimiento integral de sociedades pasadas y contemporáneas. Este último da lugar a estructuras de identidad social que se convierten en símbolos culturales y coadyuvan al desarrollo de visiones interculturales en la sociedad (Arroyo y Cuenca, 2021; Cuenca *et al.*, 2017; Ibagón y Miralles, 2021). La educación patrimonial se ha consolidado como uno de los ejes principales de intervención para conectar los patrimonios y las personas, y abarca no solo la educación escolarizada, sino que se extiende a todos los aspectos de la vida en los que el patrimonio es el eje de conexión con la ciudadanía (Fontal *et al.*, 2021).

El trabajo pedagógico con temas controvertidos y métodos interactivos fomenta el posicionamiento crítico, la participación y la construcción de una argumentación que tome en cuenta diferentes experiencias y puntos de vista. Si el trabajo es continuo, puede hacer una contribución al desarrollo de ciudadanos abiertos al diálogo, respetuosos de la diversidad, dispuestos a construir puentes con quienes piensan distinto y comprometidos con la democracia (Llancavil *et al.*, 2023; Delgado-Algarra *et al.*, 2024).

La didáctica de las ciencias sociales se configura como un marco idóneo para abordar los problemas socioambientales relevantes de nuestra sociedad (Martín-Cáceres *et al.*, 2021). Por tanto, es importante que los docentes en formación inicial sepan desarrollar en el aula propuestas que promuevan el pensamiento crítico, la toma de decisiones y la argumentación, a partir de metodologías innovadoras y vivenciales que partan del juego y la creación de espacios lúdicos y dialógicos donde se aborde la controversia (Cuenca *et al.*, 2021; Delgado-Algarra *et al.*, 2024; Pineda *et al.*, 2017; Santisteban, 2019). Para ello, se propone un modelo de formación docente que integre investigación, experiencias

personales y conocimientos teóricos sobre la práctica del aula (Pagès, 2019; Estepa, 2019b). Dentro de este engranaje, la gamificación puede contribuir a mejorar la formación inicial del profesorado (Sampedro-Martín *et al.*, 2023b).

El proyecto Epitec

Para contextualizar la estrategia metodológica que abordamos en este artículo, es pertinente describir brevemente el trabajo de investigación del Proyecto Epitec (acrónimo de Educación Patrimonial para la Inteligencia Territorial y Emocional de la Ciudadanía), que se realiza en la Universidad de Huelva (Andalucía, España), en colaboración con otras universidades. Las investigaciones realizadas bajo el amparo del primer Proyecto Epitec² estuvieron configuradas por una triple perspectiva pedagógica que incluía los temas controvertidos, los problemas sociales relevantes y el enfoque ecosocial. Esta triple perspectiva se articula alrededor de los patrimonios controversiales (Cuenca, 2023; Estepa *et al.*, 2021).

En el Proyecto Epitec 2³ se plantean cuestiones que giran en torno a cuáles son las controversias, cómo se manifiestan en patrimonios materiales e inmateriales y cómo se pueden trabajar en educación. El concepto de *patrimonio controversial*, desde la perspectiva educativa, nace de la necesidad de desarrollar en el alumnado un pensamiento crítico y argumentativo que le permita analizar la realidad cotidiana utilizando procedimientos de pensamiento y actuación propios de la ciencia (alfabetización crítica patrimonial), con el fin de promover la formación ecosocial ciudadana de los estudiantes, en consonancia con la meta 4.7 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Sampedro-Martín *et al.*, 2023a; Schugurensky, 2018).

Para alcanzar estas finalidades educativas, se definen los *patrimonios controversiales* como aquellas perspectivas sobre elementos patrimoniales que son seleccionados didácticamente en atención a diversas causas que suscitan o generan conflicto, controversia, dilema o debate, ya sean de carácter ideológico, político, económico, social, cultural o medioambiental, por interacción entre ellos, o que conlleven algún tipo de discriminación o dominancia hegemónica de un elemento sobre otro, haciendo que este último sea olvidado o silenciado (Arroyo *et al.*, 2022; Estepa *et al.*, 2021; Sampedro-Martín *et al.*, 2023a). Entre los

² Proyecto I+D+i “Educación Patrimonial para la Inteligencia Territorial y Emocional de la Ciudadanía. Análisis de buenas prácticas, diseño e intervención en la enseñanza obligatoria (Epitec)” (EDU2015-67953-P). Entidad financiadora: MINECO/FEDER. 2016-2020. I. P.: José María Cuenca López y Jesús Estepa Giménez (Universidad de Huelva). Financiación: 32 000 €.

³ Proyecto I+D+i “Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada (Epitec 2)” (PID2020-116662GB-I00). Entidad financiadora: MICIU/AEI/10.13039/501100011033. I. P.: José María Cuenca López y Myriam J. Martín-Cáceres (Universidad de Huelva). Financiación: 41 624 €.

ejemplos de patrimonios controversiales se pueden mencionar la tauromaquia, el legado del colonialismo, así como monumentos, estatuas y nombres de calles que generan reacciones positivas y negativas en la población. Los patrimonios controversiales se pueden clasificar según la perspectiva patrimonial controversial desde la que se abordan (Tabla 1).

Tabla 1.

Definición de las perspectivas incluidas en los patrimonios controversiales

Perspectiva	Definición
Antipatrimonio	Elementos que representan contravalores que son ejemplo de atrocidades de guerras, persecuciones y represiones cometidas por el ser humano; problemas éticos que evidencian la necesidad de trabajar con los derechos humanos y los ODS.
Patrimonio de la crueldad	Costumbres que forman parte de la tradición cultural de los pueblos y que suponen el ejercicio de algún tipo de violencia física o psicológica sobre personas o animales.
Patrimonio interesado	Ejemplos de gestión y conservación del patrimonio donde surgen conflictos entre las lógicas política, ideológica, cultural, económica, ecológica y social.
Patrimonio con perspectiva de género	Relectura crítica de la jerarquización del patrimonio y de aquellos elementos patrimoniales que reproducen patrones socioculturales cargados de prejuicios basados en la idea de inferioridad o superioridad, incluyendo representaciones patrimoniales con roles estereotipados.
Patrimonio inclusivo	Relectura crítica de la accesibilidad al patrimonio, con el objetivo de atender a la diversidad e integrar elementos patrimoniales que representen la multiculturalidad y pluralidad social.
Patrimonio sometido-rescatado	Patrimonio subyugado por la cultura dominante, perseguido en muchos momentos de la historia y que se pretende hacer florecer para romper con la hegemonía del fuerte sobre el débil.
Patrimonio en transición	Procesos de patrimonialización de elementos adaptados a demandas sociales o comerciales, de forma negativa (mercantilización) o positiva (valorización).

Fuente: adaptación basada en las investigaciones recientes del Proyecto Epitec 2 (Arroyo *et al.*, 2022; Estepa *et al.*, 2021; Sampetro-Martín *et al.*, 2023^a, 2025).

El trabajo sobre temas controvertidos en la escuela presenta muchos retos. En el marco del Proyecto Epitec 2, esto suscita dos preguntas: ¿en qué medida están preparados los futuros profesores para afrontar algunos de estos retos? y ¿en qué medida los programas de formación del profesorado les ayudan a comprender el trasfondo histórico de los conflictos actuales y a desarrollar competencias y estrategias pedagógicas para enseñar temas controvertidos?

En el trabajo educativo sobre patrimonios controversiales del Proyecto Epitec 2, se han adoptado los ocho elementos para crear planes de estudio eficaces y la práctica reflexiva para la enseñanza de temas controvertidos del marco propuesto por Pace (2021):

- Cultivar un entorno de apoyo mediante normas de creación de comunidad.
- Prepararse a fondo, prestando atención a la identidad y el desarrollo del alumno, los contextos de enseñanza, la materia, los propósitos y los métodos.
- Reflexionar sobre la postura del profesor, incluidas sus funciones pedagógicas, su posición ante los problemas y los pros y los contras de divulgar sus puntos de vista.
- Comunicarse de forma proactiva con estudiantes, padres, colegas y administradores sobre los temas que se estudiarán.
- Seleccionar temas auténticos y formular preguntas que fomenten la participación y la investigación de los alumnos, pasando de los temas más fríos a los más candentes.
- Elegir recursos y pedagogías que cuestionen los supuestos, incluyan voces y perspectivas diversas y fomenten la participación.
- Guiar el debate con herramientas para analizar las fuentes, intercambiar ideas, pasar de los grupos pequeños al grupo completo y atender a la equidad.
- Abordar las emociones, crear un espacio para procesarlas, utilizar maniobras de desescalada cuando sea necesario y desarrollar la autoconciencia.

Al mismo tiempo, se han considerado los tres criterios propuestos por Kerr y Huddleston (2016) para incluir temáticas controvertidas en el aula: a) importancia en la sociedad, b) debate que se genera como parte del proceso democrático y c) potencial de la controversia para promover el pensamiento crítico y analítico, así como para el abordaje de asuntos relevantes del presente. Un cuarto criterio en la selección de temas controvertidos para su trabajo en las escuelas es su adecuación a la edad de los estudiantes. Ciertos temas que pueden ser aptos para jóvenes quizás no sean apropiados para niños de primaria.

La dimensión pedagógica del diálogo cívico

En Estados Unidos, el Civil Dialogue® se utiliza principalmente en espacios comunitarios o universitarios, con población adulta. No obstante, los creadores de este modelo han notado que es posible utilizarlo también en establecimientos escolares con niños y adolescentes (Genette *et al.*, 2017). Desde nuestra perspectiva, esto requiere transitar de una lógica comunicacional a una que tome

en cuenta la dimensión educativa del proceso. Como mencionamos anteriormente, el Civil Dialogue® original surgió en una unidad académica de comunicación humana, y la preocupación central de sus creadores era (y sigue siendo) mejorar la comunicación entre las personas promoviendo procesos deliberativos efectivos. Esto significa seguir las reglas de un buen diálogo (escuchar con atención, respeto mutuo, etc.), pero también lograr que la participación sea lo más auténtica y espontánea posible (Olson *et al.*, 2018a).

Autenticidad implica que los participantes son alentados a expresar su propia opinión, sus sentimientos y su posicionamiento personal sobre la controversia, lo cual excluye el juego de rol. Espontaneidad implica que los participantes deben reaccionar inmediatamente a la afirmación provocadora, lo cual excluye la preparación previa. Aún más, desde la perspectiva comunicacional de los creadores originales, lo importante es que los individuos se expresen libremente y escuchen con respeto a los otros participantes. En otras palabras, se trata de promover la libre expresión y la comunicación interpersonal. Por tanto, el trabajo en equipo, los acuerdos o las propuestas de acciones colectivas excederían sus objetivos.

Un énfasis en la dimensión pedagógica del proceso, especialmente en escuelas primarias, nos invita a reconsiderar esos tres aspectos, amén de adaptar los temas, el contenido y el proceso a la edad de los participantes. También implica emplear actividades gamificadas y capacitar a los docentes como facilitadores del proceso (Sampedro-Martín *et al.*, 2023b; Sampedro-Martín y Martín-Cáceres, 2023). Es importante destacar que en ningún momento sugerimos que la perspectiva pedagógica sea mejor que la comunicacional, o que el modelo que proponemos sea superior al modelo original. Se trata simplemente de una adaptación de la herramienta a un contexto educativo, para implementarla en la formación de futuros docentes y en la práctica escolar. Aunque los dos modelos se basan en abordajes disciplinarios diferentes, tienen énfasis distintos e involucran públicos diferentes, ambos se proponen contribuir a la construcción de mejores ciudadanos a través de un proceso deliberativo basado en el diálogo.

De la comunicación a la educación: cuatro variaciones del modelo original

Nuestra adaptación de la herramienta Civil Dialogue® del campo de la comunicación al de la educación consiste en cuatro variaciones: el juego de rol, la investigación, el trabajo en grupo y la participación democrática. Esta estrategia educativa —el diálogo cívico gamificado— ofrece nuevas

oportunidades de aprendizaje experiencial para trabajar los patrimonios controversiales.

Primera variación: juego de rol

La primera variación que proponemos al modelo original para el trabajo en el salón de clases es asignar roles aleatoriamente a cada estudiante, independientemente de cuál sea el punto de vista de cada uno sobre la controversia propuesta por el docente. Así, los estudiantes se posicionarían en una escala del 1 al 5 de forma totalmente azarosa.

Esta variación del modelo original tiene dos explicaciones. La primera es que, en la edad escolar, los niños son más sensibles a las opiniones de los pares y de los adultos, y si tienen un posicionamiento *impopular* o *políticamente incorrecto* sobre una problemática social, se sentirían cohibidos y tendrían renuencia a expresar su opinión, o estarían expuestos al escarnio de sus pares durante varias semanas o meses (Noddings y Brooks, 2017).

La segunda razón es que, a través del juego de rol, cada estudiante aprende a comprender, desde su propia experiencia, otros puntos de vista que pueden originarse con respecto a una problemática concreta. De esta forma, poniéndose en la piel de otros, los alumnos podrían desarrollar una mayor empatía y ser más conscientes de la poliperspectividad existente (Martín-Cáceres *et al.*, 2021). Al familiarizarse con la diversidad de argumentos sobre una problemática social, los estudiantes podrían definir de forma más clara su propio punto de vista, revisar algunos de sus argumentos o, incluso, cambiar de opinión. También se acostumbra a mantener conversaciones difíciles en las que se cuestionan sus propios supuestos.

Segunda variación: investigación

La segunda variación se relaciona directamente con la anterior, ya que sería difícil defender un punto de vista que se desconoce. Por tanto, nuestra propuesta incluye asignar roles con varias sesiones de antelación para que cada alumno pueda iniciar un proceso de indagación e investigación de la información necesaria para construir los argumentos acordes con los puntos de vista que se le hayan asignado aleatoriamente.

Con este proceso, implementamos la metodología de investigación escolar, que se convierte en parte fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje que ocurren en el marco de la didáctica de las ciencias sociales (Cuenca *et al.*, 2021; Estepa, 2019a). Reconocemos que esta variación puede reducir la espontaneidad en el intercambio de ideas con respecto al modelo original, pero

lo que se pierde en espontaneidad se gana en capacidades para investigar y organizar argumentos.

Tercera variación: trabajo en grupo

La tercera variación con respecto al modelo original es el trabajo en grupo. En el formato original, cada persona presente en el recinto reflexiona en silencio durante unos minutos sobre la afirmación controversial compartida por el facilitador, y luego cinco individuos se ofrecen de forma voluntaria para ocupar las cinco sillas (Genette *et al.*, 2017).

En nuestra propuesta, los estudiantes se agrupan en cinco equipos de manera aleatoria unas dos o tres semanas antes de que ocurra el diálogo, tal como se propuso en un estudio previo (Sampedro-Martín y Martín-Cáceres, 2023). Por ejemplo, en un aula de veinte alumnos, se formarían cinco grupos de cuatro integrantes cada uno. Cada grupo prepara su posicionamiento en torno a la controversia, y el día del diálogo elige un vocero que lo represente en el semicírculo. También puede agregarse un *asistente* del vocero que se pare detrás de la silla y le brinde ayuda en forma de cuchicheo.

Cuarta variación: democracia participativa

En el modelo original del Civil Dialogue®, lo más importante es el proceso deliberativo en sí mismo. Preocupados por la creciente polarización y las cámaras de eco de las redes sociales, el objetivo de los colegas del Departamento de Comunicación es que los ciudadanos aprendan a dialogar sobre problemas importantes de forma respetuosa y que tengan la oportunidad de escuchar otros puntos de vista para sacar sus propias conclusiones. Si algún participante desea tomar alguna acción individual o colectiva, es su prerrogativa personal, pero no forma parte del Civil Dialogue®. Su foco está en el fomento de una ciudadanía informada, crítica y deliberativa (Olson *et al.*, 2018b).

Nuestra propuesta pedagógica comparte esos objetivos, pero también incluye el desarrollo de ciudadanos participativos, orientados a la preservación de los derechos humanos y a la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible. Por ello, en nuestra propuesta el diálogo se continúa con un proceso democrático que culmina en algún tipo de acuerdo orientado a aportar una solución al problema. Así, desde una perspectiva que promueve el protagonismo infantojuvenil, los estudiantes aprenden democracia practicando la democracia, logran alcanzar consensos e inciden en la realidad circundante (Bartlett y Schugurensky, 2021).

La especificidad de esta incidencia dependerá de la edad de los estudiantes y del contexto, y puede abarcar desde escribir una carta a tomadores de decisiones hasta organizar una campaña para cambiar una regla, una ley, o incluso para modificar el nombre de una calle o una plaza del barrio.

Conclusiones y recomendaciones

Inspirados en el Civil Dialogue® de la Arizona State University (Genette *et al.*, 2017), hemos propuesto una adaptación del modelo comunicacional a contextos educativos, lo cual implica considerar principios y objetivos pedagógicos. Si bien conservamos la idea central (una deliberación con cinco perspectivas sobre una afirmación controvertida), nuestro modelo incluye un antes y un después de la sesión de diálogo cívico y añade cuatro variaciones para el trabajo en las aulas: la gamificación, la investigación, el trabajo grupal y la toma de decisiones a través de procesos democráticos. Con estos cuatro cambios, nuestra intención es mantener el espíritu del modelo original, centrado en la comunicación, y al mismo tiempo maximizar su impacto pedagógico.

En primer lugar, la gamificación consiste fundamentalmente en el juego de rol, en el cual los papeles se asignan aleatoriamente. Aunque el juego de rol puede limitar la autenticidad del modelo original, también puede aumentar la empatía, la confianza y la motivación. Como en el juego de rol la postura que debe defender el alumnado no se corresponde necesariamente con lo que en realidad piensa, este debe aprender a ponerse en la piel del otro e interpretar un papel diferente (Wesselow y Stoll, 2018; Crujeiras-Pérez *et al.*, 2020). Además, el juego de rol protege a los estudiantes que tengan opiniones impopulares, evitando la autocensura o la censura (explícita o implícita) de sus pares o de los docentes, quienes deben considerar el nivel de abstracción y de elaboración de argumentos de los niños en función de su edad (Chomsky, 2005).

En segundo lugar, reconocemos que la investigación previa, así como la preparación de los discursos, puede restar espontaneidad durante la sesión del diálogo. Al mismo tiempo, desde una perspectiva pedagógica, los estudiantes tendrían la oportunidad de abordar diferentes cuestiones desde varios puntos de vista, incluidos algunos que disientan de sus propias posiciones. Esto les permitiría, entre otras cosas, identificar fuentes de información confiables, detectar datos falsos, evaluar la calidad de los argumentos y revisar algunos de sus propios supuestos. En ciertos casos, también les ayudaría a descubrir cómo se construyen los discursos de odio. En conjunto, estas actividades contribuirían al desarrollo del pensamiento crítico y divergente (Sampedro-Martín y Martín-Cáceres, 2023; Tamayo-Alzate, 2012; Vivero-Gamarra *et al.*, 2023).

En tercer lugar, a diferencia del modelo original, que enfatiza las opiniones personales, nuestra propuesta valora el trabajo en pequeños grupos como parte de las estrategias pedagógicas que promueven el aprendizaje basado en problemas y proyectos (Molina-Torres, 2022; Narváez-Palacios y Gutiérrez-Avendaño, 2023). Cuando los alumnos trabajan en equipo pueden ejercitar prácticas de cooperación, responsabilidad, escucha mutua y resolución de conflictos. Al mismo tiempo, la inteligencia asociativa les permitiría proponer ideas más ricas que la suma de los argumentos individuales.

En cuarto lugar, nuestra propuesta incluye una etapa posterior al momento del diálogo cívico en la cual los estudiantes, después de haber sido expuestos a diferentes perspectivas y argumentos, se involucran en un proceso democrático para decidir una acción (o un plan de acciones) que contribuya a solucionar el problema. Idealmente, los estudiantes arribarían a esta decisión por consenso; pero, si ello no fuera posible, podrían ejercer el voto. Esta etapa le da continuidad al proceso y permite concluir el ejercicio de enseñanza-aprendizaje con una acción colectiva que contribuya a mejorar el entorno. Esta experiencia de democracia participativa es importante para la formación de ciudadanos democráticos y comprometidos con la sociedad y el medioambiente, que comprendan diversos puntos de vista y aprendan a convivir en un clima de tolerancia y respeto (Arroyo *et al.*, 2022; Pagès, 2019).

Como ya mencionamos, al adaptar la lógica comunicacional del Civil Dialogue® al mundo educativo, nuestra propuesta enfrenta varios desafíos, entre los cuales se destacan posibles pérdidas de autenticidad, espontaneidad y escucha activa. Tras reconocer esos desafíos, esbozamos aquí algunas estrategias y recomendaciones prácticas para mitigarlos.

El desafío de la autenticidad puede surgir porque, en el juego de rol, los estudiantes no necesariamente usan su propia voz, sino que deben representar la postura que les fue asignada de manera aleatoria (la cual puede o no coincidir con la suya). Para contrarrestar ese problema, en nuestra propuesta los estudiantes tienen la oportunidad de expresar su propia voz durante la fase de democracia participativa, en la cual formulan propuestas de cambio.

La investigación y la preparación previa pueden limitar la espontaneidad de los alumnos en el momento del diálogo. Para hacer frente a este desafío, proponemos que el docente, en su papel de facilitador, formule preguntas *fuera de libreto* a partir de los argumentos que vayan surgiendo, e indague sobre las emociones de los participantes con respecto a la problemática (sentimientos de tristeza, esperanza, temor, alegría, frustración, etc.). Con empatía y delicadeza, en estas interacciones el docente debería estimular a los estudiantes a que se expresen con naturalidad y compartan sus sentimientos.

La escucha activa, elemento central de los procesos deliberativos, puede verse afectada si los estudiantes están demasiado enfocados en presentar la investigación que han realizado y en utilizar los datos recopilados para justificar sus argumentos. Para remediar esta situación (que también puede aparecer en el Civil Dialogue® original), el docente podría intervenir justo en el momento en que un estudiante solicite la palabra y pedirle que resuma el argumento del participante anterior antes de responder.

Con el objeto de ayudar a los docentes a superar estos y otros desafíos, proponemos incorporar el diálogo cívico (tanto el original como el gamificado) en los programas de formación inicial. Los temas podrían abarcar desde el legado del *descubrimiento* de América hasta las corridas de toros, los derechos de los animales o distintas variantes de dilemas éticos. Al vivenciar el proceso como participantes, los futuros docentes estarán mejor preparados para implementarlo exitosamente en sus escuelas, cuando tengan la oportunidad de vincularlo con el currículo. Además, en el caso de la formación inicial docente, el análisis de temas controvertidos mediante métodos interactivos mejora las capacidades deliberativas, las actitudes democráticas y el pensamiento crítico de los estudiantes universitarios. Esto es particularmente relevante para la didáctica de las ciencias sociales, desde la cual se busca promover ciudadanos informados, críticos, participativos y solidarios.

En síntesis, la propuesta de diálogo cívico gamificado consiste en un proceso orientado, guiado e informado, que puede ayudar a los estudiantes en el análisis y la construcción de discursos, el reconocimiento de perspectivas diferentes, el trabajo en equipo y la toma de decisiones. Consideramos que esta propuesta tiene potencial para la didáctica de las ciencias sociales y la educación patrimonial, porque en la actualidad los temas controvertidos, el abordaje constructivo de los conflictos, los procesos deliberativos, el protagonismo infantojuvenil y la gamificación están siendo reconocidos como estrategias pedagógicas eficaces para la educación ciudadana y ecosocial.

Agradecimientos

Este artículo se integra en el marco del proyecto I+D+i “Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada (Epitec 2)” (PID2020-116662GB-I00), financiado por el MICIU/AEI/10.13039/501100011033. Es resultado de los estudios realizados durante una estancia internacional de investigación en la Arizona State University (Tempe, Arizona, Estados Unidos de América), cofinanciada por la Convocatoria de Ayudas Complementarias para beneficiarios de ayudas FPU: Estancias Breves y Traslados Temporales 2023

(EST23/00488) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España; y por el Centro de Investigación COIDESO y el Grupo de Investigación DESYM (HUM-168 del PAIDI) de la Universidad de Huelva (España).

El primer autor es beneficiario de un contrato de formación del profesorado (FPU20/01886), concedido por el MICIU/AEI/10.13039/501100011033, en la Universidad de Huelva. La investigación se enmarca también dentro de la Red14: Red de Investigación en Enseñanza de las Ciencias Sociales (RED2022-134252-T), financiada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España a través de la Agencia Estatal de Investigación, en la convocatoria 2022 de Ayudas a Redes de Investigación del Programa Estatal para Impulsar la Investigación Científico-Técnica y su Transferencia, del Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2021-2023.

Por último, nos gustaría agradecer a la School of Social Transformation de la Arizona State University y a The Institute for Civil Dialogue por hacer posible esta investigación.

Referencias

- Alajaji, D. y Alshwiah, A. (2021). Effect of Combining Gamification and a Scavenger Hunt on Pre-service Teachers' Perceptions and Achievement. *Journal of Information Technology Education: Research*, (20), 283-308. <https://doi.org/10.28945/4809>
- Arroyo, E. y Cuenca, J. (2021). Patrimonios controversiales y educación ciudadana a través del museo en educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.3), 109-128. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91433>
- Arroyo, E., Sampedro-Martín, S., Martín-Cáceres, M. y Cuenca, J. (2022). Controversial Heritage, Ecosocial Education and Citizenship. Connections for the Development of Heritage Education in Formal Education. En D. Ortega-Sánchez (ed.), *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching* (pp. 35-52). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-08697-7_4
- Barlett, T. y Schugurensky, D. (2021). Reinventing Freire in the 21st Century: Citizenship Education, Student Voice and School Participatory Budgeting. *Current Issues in Comparative Education*, 23(2), 55-79. <https://doi.org/10.52214/cice.v23i2.8571>
- Brell, M. (2006). Juegos de rol. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, (33), 104-113. <http://hdl.handle.net/11162/94106>

- Chomsky, N. (2005). Construcciones mentales y realidad social. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, (10), 47-83. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93501004>
- Cook, D. H. (2014). Conflicts in Chemistry: The Case of Plastics, A Role-playing Game for High School Chemistry Students. *Journal of Chemical Education*, 91(10), 1580-1586. <https://doi.org/10.1021/ed4007277>
- Consejo de Europa. (s. f.). Vivir con la controversia. Cómo enseñar temas controvertidos mediante la educación para la ciudadanía y los derechos humanos (EDC/HRE). Autor. <https://bit.ly/2wGs0D8>
- Crujeiras-Pérez, B., Martín-Gámez, C., Díaz-Moreno, N. y Fernández-Oliveras, A. (2020). Trabajar la argumentación a través de un juego de rol: ¿debemos instalar el cementerio nuclear? *Enseñanza de las Ciencias*, 38(3), 125-142. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2888>
- Cuenca, J. (2023). Preliminares: los patrimonios desde la perspectiva del conflicto. Los problemas controversiales a través de la educación patrimonial. *REIDICS*, (12), 6-12. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.0>
- Cuenca, J., Estepa, J. y Martín-Cáceres, M. (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista de Educación*, (375), 136-159. <https://doi.org/10.4438/1988-592x-re-2016-375-338>
- Cuenca, J., Martín-Cáceres, M. y Estepa, J. (2021). Teacher Training in Heritage Education: Good Practices for Citizenship Education. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8(62), 1-8. <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00745-6>
- Delgado-Algarra, E. J., Martín-Cáceres, M. J., Cuenca, J. y Ibañez-Etxeberria, Á. (2024). Temáticas controversiales en docencia universitaria: análisis DAFO y CAME aplicado para la mejora educativa. *Revista Colombiana de Educación*, (91), 56-75. <https://doi.org/10.17227/rce.num91-16455>
- Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L. y Dixon, D. (2021). Gamification: Toward a Definition. En *Proceedings of the CHI 2011 Gamification Workshop Proceedings*. <http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf>
- Edo, E. (2023). Gamificación: metodología para el desarrollo de competencias específicas y transversales en magisterio. *Educar*, 59(2), 333-349. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1768>
- Estepa, J. (2013). La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias. Universidad de Huelva.

- Estepa, J. (2019a). Investigar para innovar: el caso del ámbito de investigación de las sociedades actuales e históricas. *REIDICS*, (4), 4-19. <http://hdl.handle.net/10662/9325>
- Estepa, J. (2019b). Memoria, patrimonio y ciudadanía: una contribución desde una perspectiva didáctica. *Revista PH*, (96), 225-226. <https://doi.org/10.33349/2019.96.4299>
- Estepa, J., Cuenca, J. M. y Martín-Cáceres, M. J. (2021). Líneas futuras de trabajo desde el Proyecto Epitec: patrimonios controversiales para una educación ecosocial de la ciudadanía. En J. Cuenca, J. Estepa y M. Martín-Cáceres (eds.), *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía* (pp. 483-492). Trea.
- Fontal, O., Luna, U. e Ibáñez-Etxeberria, A. (2021). Educación patrimonial: clave de futuro para la gestión del patrimonio. *PASOS. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, (29), 197-216. <http://pasosonline.org/Publicados/pasosoedita/PSEdita29.pdf>
- Genette, J., Linde, J. A. y Olson, C. D. (2017). Fostering Democracy Through Civil Dialogue. En W. No, A. Brennan y D. Schugurensky (eds.), *By the People: Participatory Democracy, Civic-Engagement, and Citizenship Education* (pp. 67-74). Arizona State University.
- Genette, J., Olson, C. D. y Linde, J. A. (2018). *Hot Topics, Cool Heads. A Handbook for Civil Dialogue*. Kendall Hunt Publishing Company.
- González-Monfort, N. (2019). La educación patrimonial, una cuestión de futuro. Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica. *El Futuro del Pasado*, (10), 123-144. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.004>
- González-Reyes, L. (2018). Educar para la transformación ecosocial. Orientaciones para la incorporación de la dimensión ecosocial al currículo. *Fuhem Ecosocial*.
- Grande-de-Prado, M., Baelo, R., García-Martín, S. y Abella-García, V. (2020). Mapping Role-playing Games in Iber-America: An Educational Review. *Sustainability*, 12(16), 6298. <https://doi.org/10.3390/su12166298>
- Guerrero-Recalde, N. F., Rodríguez-Rubiano, J. J., Aponte, M., Sánchez-Díaz, A. S. y Pastrana, J. R. (2012). Juegos de rol como mediación educativa para el desarrollo del lenguaje y pensamiento matemático. *Revista Vínculos*, 9(2), 41-56. <http://hdl.handle.net/11349/21448>
- Huizinga, J. (1972). *Homo Ludens* (1.^a ed.). Alianza.

- Ibagón, N. J. y Miralles, P. (2021). Temas controversiales y educación histórica. En C. J. Gómez Carrasco, X. M. Souto y P. Miralles (eds.), *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática* (pp. 123-138). Octaedro.
- Jiménez-Pérez, R., Cuenca, J. M. y Ferreras, M. (2010). Heritage Education: Exploring the Conceptions of Teachers and Administrators from the Perspective of Experimental and Social Science Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 1319-1331. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.01.005>
- Kerr, D. y Huddleston, T. (2016). *La enseñanza de temas controversiales*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Linde, J. A., Genette, J. y Olson, C. D. (2014). *Civil Dialogue: Producing Civility through the Process of Dialogue* (ponencia). Civic Dialogue and Leadership Conference, College Station, Bryan, TX, United States of America.
- Llancavil, D., Montanares-Vargas, E., González-Marilicán, M. y Vásquez-Leyton, G. (2023). Evaluación de temas controversiales. El caso chileno de la ocupación de la Araucanía. *Revista Colombiana de Educación*, (89), 181-205. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-14302>
- Martín-Cáceres, M. J., Estepa, J. y Cuenca, J. M. (2021). Los patrimonios controversiales en la educación patrimonial para la formación de la ciudadanía. En C. J. Gómez-Carrasco, X. M. Souto y P. Miralles (eds.), *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática. Estudios en homenaje al profesor Ramón López Facal* (pp. 109-122). Octaedro.
- Molina-Torres, M. P. (2022). Project-based Learning for Teacher Training in Primary Education. *Education Sciences*, 12(10), 647. <https://doi.org/10.3390/educsci12100647>
- Narváez-Palacios, J. P. y Gutiérrez-Avendaño, J. (2023). Investigación escolar: fomento de iniciación científica, resolución de problemas y pensamiento crítico. *Revista de Ciencias Sociales*, 29(8), 211-222. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/index>
- Noddings, N. y Brooks, L. (2017). *Teaching Controversial Issues: The Case for Critical Thinking and Moral Commitment in the Classroom*. Teachers College Press.
- Olson, C. D., Genette, J. y Linde, J. A. (2013). Is Civility Lost Forever? The Impact of Civil Dialogue for Citizens Watching the 2012 Presidential and Vice-Presidential debates. National Communication Association Convention.
- Olson, C. D., Genette, J., Linde, J. A. y Butler, N. D. (2018a). Changing Hearts Not Minds: The Use of Civil Dialogue in Presidential and Vice-Presidential

- Debates. En E. Hinck (ed.), *Televised Presidential Debates in a Changing Media Environment*. Praeger Press.
- Olson, C. D., Genette, J., Linde, J. A. y Butler, N. D. (2018b). Civil Dialogue: A New Lens Trough Which to View Presidential Debates. En E. Hinck (ed.), *Televised Presidential Debates in a Changing Media Environment* (2 v.) (pp. 367-383). Bloomsbury.
- Pace, J. D. (2021). *Hard Questions. Learning to Teach Controversial Issues*. Rowman & Littlefield.
- Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS*, (5), 5-22. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.5>
- Perrotta, C., Featherstone, G., Aston, H. y Houghton, E. (2013). Game-based Learning: Latest Evidence and Future Directions. En *NFER Research Programme: Innovation in Education*. NFER.
- Pineda, J. A., Navarro-Medina, E. y de Alba, N. (2017). El desarrollo profesional docente para formar a niños y niñas en el ejercicio de una ciudadanía activa. Algunas estrategias de investigación. En R. Martínez-Medina, R. García-Morís y C. García-Ruiz (eds.), *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 258-267). Universidad de Córdoba y AUPDCS.
- Razzante, R. J. (2019). Crystallising Whiteness: Engaging White Students' Whiteness through Civil Dialogue®. *Whiteness Education*, (5), 17-36. <https://doi.org/10.1080/23793406.2019.1682466>
- Razzante, R. J., Hanna, K. N. y Linde, J. A. (2020). Dialogic Prudence: Promoting Transformative Conflict Through Civil Dialogue®. En P. Kellett, S. Connaughton y G. Cheney (eds.), *Transforming Conflict and Building Peacebuilding: Community Engagement Strategies for Communication Scholarship* (pp. 221-242). Peter Lang.
- Roda, A. (2010). Juego de rol y educación. Hacia una taxonomía general. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, (11), 185-204. <http://hdl.handle.net/10366/100601>
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, (10), 57-79. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Sampedro-Martín, S. (2023). Gamificación en la formación inicial del profesorado: juego de rol y otras estrategias educativas innovadoras. En A. Urrutia, N. Idoiaga, M. Gezuraga, N. Berasategi, I. Alonso y A. Romero (eds.),

- Innovación Educativa en Enseñanza Superior* (pp. 60-67). Universidad del País Vasco.
- Sampedro-Martín, S. y Estepa, J. (2022). Concepciones de docentes de educación primaria sobre el juego de rol como herramienta para la enseñanza del patrimonio. *Panta Rei: Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia*, (16), 217-240. <https://doi.org/10.6018/pantarei.508811>
- Sampedro-Martín, S. y Martín-Cáceres, M. J. (2023). El Civil Dialogue para la formación inicial docente en Didáctica de las Ciencias Sociales. En L. Hinojo, J. Victoria, B. Berral y J. Martínez-Domingo (eds.), *Propuestas didácticas para la nueva sociedad del conocimiento* (pp. 595-607). Dykinson.
- Sampedro-Martín, S., Arroyo, E., Cuenca, J. M. y Martín-Cáceres, M. J. (2023a). Controversial Heritage for Eco-citizenship Education in Social Science Didactics Implications for Initial Teacher Education. En C. Gómez-Carrasco (ed.), *Re-imagining the Teaching of European History Promoting Civic Education and Historical Consciousness* (pp. 68-79). Routledge.
- Sampedro-Martín, S., Arroyo, E., Cuenca, J. M. y Martín-Cáceres, M. J. (2023b). Gamification and Controversial Heritage: Trainee Teachers' Conceptions. *Sustainability*, 15(10), 8051. <https://doi.org/10.3390/su15108051>
- Schugurensky, D. (2018). Global Citizenship Education and Target 4.7: The Challenging Road Toward 2030. *Global Commons Review*, (2), 22-28. <https://www.globalcommonsreview.org/article-15-global-citizenship-education-and-target-4-7-the-challenging-road-toward-2030.html>
- Shih, J., Chuang, C., Tseng, J. y Shih, B. (2010). *Designing a Role-Play Game for Learning Taiwan History and Geography* (ponencia). 2010 Third IEEE International Conference on Digital Game and Intelligent Toy Enhanced Learning, Kaohsiung, Taiwan. <https://doi.org/10.1109/DIGITEL.2010.27>
- Tamayo-Alzate, O. E. (2012). La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en niños. *Hallazgos*, 9(17), 211-233. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413835215010>
- Vázquez-Bernal, B., Heras-Pérez, M. de las., Jiménez-Pérez, R. y Romero-Fernández, R. (2021). La educación patrimonial desde la didáctica de las ciencias experimentales: realidades y retos futuros. En J. Cuenca, J. Estepa y M. Martín-Cáceres (eds.), *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía* (pp. 363-377). Trea.
- Vivero-Gamarra, M. J., Bernal-Oviedo, G. M. y Rodríguez-Sandoval, M. T. (2023). Pensamiento crítico e identidad cultural: una experiencia desde el diseño de un modelo didáctico. En L. Álvarez-Ruiz, M. Hernández-Ruiz, K. Baldovino y E. Ruiz-Carta (eds.), *Reflexiones de jóvenes investigadores* (v. 2)

(pp. 21-28). Corporación Universitaria del Caribe (CECAR).
<https://doi.org/10.21892/9786287515352.2>

Wesselow, M. y Stoll, S. (2018). Role-playing Games in Natural Resource Management and Research: Lessons Learned from Theory and Practice. *The Geographical Journal*, 184(3), 298-309. <https://doi.org/10.1111/geoj.12248>

Zelaieta, E., Camino, I., Zulaika, L. y Echeazarra, I. (2019). Juego de rol para el desarrollo del pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, (30), 729-745.
<https://doi.org/10.5209/rced.58884>