

:



## Artículos sobre Didáctica de la Historia

### Modelo de Educación Histórica

Gerardo Mora Hernández Correo: [gdmhmx@gmail.com](mailto:gdmhmx@gmail.com) y Rosa Ortiz Paz Correo: [rosyortizp@gmail.com](mailto:rosyortizp@gmail.com) (Miembros del Cuerpo Académico en formación “Educación histórica” de la Escuela Normal Superior de México)

En Histodidactica

#### Resumen

Presentamos un modelo didáctico de la Historia para educación básica y normal desarrollado en la Escuela Normal Superior de México con la metodología de la Red IRES. Se basa en el concepto “Educación Histórica” (Arteaga y Camargo), enfocado al desarrollo de una cultura histórica en el alumno por medio de la interacción con fuentes y no en la enseñanza transmisiva de narrativas historiográficas. El aprendizaje se inicia con actividades de sensibilización con las fuentes, seguido del análisis de información con andamiajes cognitivos (organizadores gráficos), y concluye con el desarrollo de competencias “situadas” en Talleres cooperativos y proyectos integradores de difusión histórica. Se fundamenta en las aportaciones de Dallongeville y Huber (situación problema), Egan (tipos de comprensión), Marzano (representaciones no lingüísticas), Perkins (enseñanza para la comprensión) y Frida Díaz Barriga (competencia situada). Se ha aplicado en escuelas secundarias del DF desde 2006.

**Palabras clave:** Educación histórica, enseñanza de la Historia, competencia situada.

Crisis del paradigma educativo: ¿Enseñanza de la Historia o educación histórica?

Tanto por los resultados de pruebas estandarizadas como por la percepción de profesores y alumnos, en México la enseñanza de la Historia en educación básica está en crisis, en medio de cuestionamientos permanentes sobre el currículo o los contenidos de los libros de texto (Carretero: 2007: pp. 125 y ss.). En particular se ha criticado la enseñanza transmisiva, que privilegia la memorización de datos, o las narrativas sobre la “historia de bronce”.

Si bien es cierto que la influencia de la historiografía francesa trajo nuevas temáticas y el constructivismo algunas recomendaciones didácticas a los programas de estudio, poco han cambiado las formas de enseñar Historia (Lerner: 1995). La metodología transmisiva no ha sido menguada por las reformas curriculares, siendo la principal causa la deficiente actualización de los profesores. Es pertinente mencionar que los miles de profesores de Historia en educación básica no se formaron con el conocimiento de los nuevos enfoques de la asignatura.

En contraste, la Historia sigue siendo un importante referente de identidad cultural, como lo demuestra la pervivencia de “tradiciones” nacionalistas y las “memorias” sociales. Y otras formas de difusión histórica, como las visitas a sitios y museos, tienen un público masivo. La pretensión de transmitir a los alumnos versiones del pasado como verdades absolutas es superada por los métodos extraescolares (Orozco: 2005), que logran una educación histórica informal.

Por supuesto, de parte de educadores e historiadores se han hecho diversas propuestas para innovar la enseñanza de la Historia. Unas introduciendo la metodología de investigación histórica en las aulas (Merchán Iglesias); otras recurriendo al aprendizaje procedimental (Trepát: 1995) o por descubrimiento (Llonch: 2010); y otras a técnicas de la museografía, el periodismo y la literatura históricos (Parceró: 2010), la inicialización artística o científica (Hernández: 2010), y la difusión patrimonial (Martín: 2010). Carlos Barros (2007) sintetizó este proceso en un “nuevo paradigma educativo”, centrado en las fuentes como el principal medio de estudio de la Historia.

Como lo ha puntualizado Roger Chartier (2007), ya desde el “giro lingüístico” quedó superada la identidad entre el pasado y sus narraciones historiográficas, así como la diversidad de “lecturas” que se pueden hacer de ellas. Más aún, demostró que las historiografías son “representaciones” influenciadas por el contexto, por lo que deben sujetarse a crítica y pruebas sobre sus postulados. Su enseñanza como verdades incuestionables, con exámenes de reactivos estandarizados para evaluar su “aprendizaje”, resulta poco significativa tanto lógica como psicológicamente para los alumnos.

En este contexto, en nuestra labor como formadores de docentes de Historia -y como parte de la Comunidad de Aprendizaje de Educación Histórica (concepto desarrollado aquí por la Dra. Belinda Arteaga y el Mtro. Siddhartha Camargo)-, elaboramos un modelo educativo y de formación (Mora y Ortiz Paz: 2007, 2010a y 2010b, y Ortiz Paz: 2006) basado en la interacción con las fuentes históricas, enfrentando el explicable desinterés de los adolescentes por la asignatura. Primero porque permiten el conocimiento directo -no mediado por “una” interpretación- del pasado. Este contacto posibilita que el alumno formule preguntas y problemas que le sean significativos. Y a partir de su resolución, utilizando las metodologías de la Historia (Prats: 2001), la adquisición de habilidades intelectuales. Asimismo permite el desarrollo de habilidades sociales mediante la recreación y difusión del patrimonio histórico (Ferrerías Listán: 2010).

Comprendemos a la fuente como todo vestigio material o inmaterial del pasado, y no sólo a los textos que sirven de “prueba” a la historiografía positivista, centrada en la historia política que predomina en los libros escolares. Las fuentes proporcionan información global de su época (Historia total), no sólo de los acontecimientos particulares, por lo que tienen múltiples significados para cada alumno. Así es posible la interacción con ellas a partir de diversas técnicas (Borghetti: 2010). Cabe destacar que las interpretaciones y narrativas historiográficas -siempre controversiales (Falaize: 2010)- no desaparecen, sino

que son otro recurso didáctico para su análisis como “fuentes secundarias” (Marrero: 2004).

Nuestro modelo educativo y de formación docente, realizado con la metodología de investigación pedagógica de la Red IRES (Ballenilla: 1995), lo hemos desarrollado desde 2006 en la Escuela Normal Superior de México a partir de la reforma de los programas de Historia en educación secundaria.

### **Cuestionar las representaciones del pasado.**

El alumno ya posee una cultura histórica de acuerdo a su desarrollo y su contexto (Barton: 2010b), al contrario de lo que presuponen quienes lo consideran un “recipiente vacío”. Tiene “representaciones” del pasado -algo más que los “conocimientos previos” de un tema-y una concepción de la Historia que afecta su identidad (Barton: 2010a). Ambas son la base de cualquier aprendizaje. Dalongeville (2003) y Huber (2004) definieron el método pedagógico de la “situación problema” para superarlas a partir del análisis de fuentes con información crítica para tales representaciones.

Estas representaciones son parte de un proceso social y personal que pasa por sucesivos “tipos de comprensión” (Egan: 2000), a partir de la percepción sensorial, la oralidad, la lectura, el análisis abstracto y el pensamiento complejo (Canals: 2010). Ninguna etapa elimina por completo a las precedentes, sino que las integra. Superando el paradigma piagetano, Egan demuestra que el aprendizaje de la Historia es cognitivo-cultural. Por eso la fuente, y no la interpretación historiográfica, es contenido y medio educativo -por ser expresión directa de la “cultura” estudiada (Chartier: 2007).

Los alumnos de educación secundaria se encuentran en el pasaje de la comprensión mítica a la romántica, y en algunos casos a la filosófica. En consecuencia, el aprendizaje de la Historia debe tener diversas trayectorias que involucren los sentidos, sentimientos, valores y las inteligencias múltiples (Gardner: 2001) de los alumnos.

Por todo ello, nuestro modelo educativo recurre en principio a las actividades de sensibilización con fuentes históricas, en la “apertura” de cada clase y en talleres de difusión (museografía, periodismo, dramatización). Estas actividades son la base de los cuestionamientos y conocimientos para el análisis del tema estudiado con organizadores gráficos y otros andamiajes (el mapa histórico, el pictograma, webquest, etc.). Este es un aprendizaje procedimental (conocimiento, práctica y aplicación), logrando que el alumno adquiera esquemas de pensamiento y de acción. Estos esquemas se interiorizan y se utilizan en la resolución de problemas, en la difusión de la Historia (artículo periodístico, argumentar un debate, etc.) e incluso para iniciarse en las técnicas de investigación histórica (Pagès: 2006).

El logro de los “aprendizajes esperados” se realiza a lo largo del curso mediante la combinación de secuencias procedimentales (“clases”) y experiencias de aprendizaje (Talleres cooperativos y Proyectos de integración). Cada Bloque debe diferenciarse y desarrollar los conocimientos adquiridos en el precedente. Así, el Bloque I inicia con el conocimiento de los andamiajes y la sensibilización hacia la Historia con actividades en equipo e individuales (inteligencias múltiples). El Bloque II continúa con la práctica de los andamiajes y la interacción mediante un Taller de museografía (maquetas, dioramas, cédulas, guías, etc.). El Bloque III pretende alcanzar el dominio de los esquemas de pensamiento en un Taller de periodismo histórico y en el Bloque IV con un Taller de recreación histórica (Paz Sánchez: 2010). Finalmente en el Bloque V se realiza la integración de conocimientos mediante un proyecto diseñado y realizado por los alumnos.

Los talleres son siempre interactivos con las fuentes, cooperativos y generan un producto de difusión histórica (muestra museográfica, periódico, actuación, etc.). Se realizan con nuevas tecnologías (Arteaga y Camargo: 2005) o con material reciclable, en clase y fuera de ella. Su objetivo es el desarrollo de la “comprensión” (Perkins: 1999). Los proyectos deben ser realmente autónomos, pues es la única forma de lograr la “competencia situada” (Díaz Barriga: 2006).

La evaluación de los aprendizajes debe ser “auténtica”, por medio de portafolios, rúbricas, listas de desempeño y exámenes no memorísticos (Martínez: 2010).

En la estructura (Seva: 2010) de la “clase” de secundaria, al contacto con la fuente (apertura) se dedican los primeros 15 minutos, al análisis de la información con los andamiajes (desarrollo) los siguientes 20, y para asegurar el logro de los aprendizajes esperados (cierre), los restantes 15. Para la “clase” de primaria es igual, excepto por la evaluación de 10 minutos. Para la evaluación formativa, además de revisar los “errores”, ahora recomendamos la resolución de preguntas semejantes a las de Enlace y Ceneval, y calificarlas por medio de la heteroevaluación.

Para la apertura, se seleccionan las fuentes (curaduría didáctica) y las “ventanas” (interacción sensible, afectiva, inquisitiva o valoral) para diseñar la actividad. Por ejemplo, el sentido del olfato y el gusto se utilizan para conocer la gastronomía de la época por medio de sus platillos. La degustación es la “ventana” y la preparación de los platillos realizada en los Talleres es “la puerta” (recreación patrimonial). La puesta en práctica de esta estrategia en una secundaria con adolescentes en riesgo fue exitosa no sólo para conocer la historia de México, sino que fomentó la identidad de los estudiantes, integró conocimientos de otras asignaturas e incidió en el consumo de alimentos en la escuela. (Emba: 2010)

Elegimos nueve organizadores gráficos (una de las “representaciones no lingüísticas” definidas por Marzano: 2000) para enseñar tres operaciones con información histórica (Mattozzi: 2010.) Para analizarla, los de Gowin-V, Ishikawa-espina, Ackermann-dilema y Dalongeville-situación-problema. Para el ordenamiento cronológico, el “proceso”, parecido a la “línea del tiempo”, y el “acontecimiento”. Y para el ordenamiento monográfico, al “árbol”, parecido al mapa conceptual, y el “sol”, parecido al mapa mental. Con estos andamiajes se aprenden de manera paulatina estas operaciones, superando las limitaciones de los alumnos respecto a la lectura y la escritura (Éthier: 2010).

El profesor selecciona el organizador gráfico más acorde con el tema o su información, y define el nivel de dificultad de cada clase para el desarrollo de la comprensión (Perkins: 1999). Al desarrollar el tema con estos andamiajes se evita el verbalismo y el adoctrinamiento. Por el contrario, se posibilita el “contrato” (Huber: 2004) por el que los estudiantes se encargan de su aprendizaje mediante tareas acordes a sus habilidades (“devolución”) y sólo recurren al profesor cuando necesitan modificar sus esquemas cognitivos (“contradevolución”).

En síntesis, nuestro modelo educativo -alternativo a la enseñanza transmisiva- se basa en la interacción del alumno con las fuentes para formar su cultura histórica, mediante un proceso de “sensibilización” (huellas sináptica y mnémica) con el pasado, dominio de esquemas de pensamiento y acción utilizando andamiajes, el logro de la comprensión (Perkins: 1999) mediante talleres y la competencia situada (Díaz Barriga: 2006) con proyectos integradores.

Como modelo formativo, se concentra en el desarrollo de cuatro habilidades docentes: “la transposición” o dominio de fuentes e historiografía para el desarrollo de un tema del programa; “la transferencia” o diseño de la secuencia didáctica para el logro de los aprendizajes esperados en un grupo específico; “la enseñanza estratégica” o capacidad de realizar dicha secuencia superando los problemas emergentes de la clase; y la “docencia reflexiva” o capacidad de autoevaluación y mejora.

El desarrollo de estas habilidades las hemos distribuido en las materias de Observación y Práctica Docente I-IV, y el Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente I-II de la Especialidad de Historia (Licenciatura en Educación Secundaria, Plan 1999). Para estos cursos hemos diseñado instrumentos de evaluación, formatos de planificación, guías didácticas y textos explicativos. Y sus resultados se registran en los documentos recepcionales que hemos asesorado, planificaciones y autoevaluaciones de los estudiantes, así como en videograbaciones y fotografías de prácticas docentes

(seis meses con tres grupos en el último año de la Especialidad) en las escuelas secundarias del Distrito Federal.

En la mayoría de los casos, hemos registrado una actitud positiva de los grupos escolares ante las actividades con fuentes y con los organizadores gráficos. Y el consecuente logro de aprendizajes procedimentales y sociales. En contraste, destacamos una mayor dificultad para adquirir en la formación inicial las habilidades docentes necesarias, porque la enseñanza de la historia en educación media -de la que provienen la mayoría de los estudiantes normalistas- sigue siendo transmisiva (de la historiografía “escolar”) y su “tipo ideal” del profesor de Historia es el conferencista magistral (“catedrático”).

### ¿Didáctica prescriptiva o estratégica?

La diversidad de contextos escolares y la emergencia cotidiana de problemas en el aula vuelven inoperante cualquier didáctica normativa, centrada en la enseñanza. Pero ello no significa que cada profesor deba “innovar” en cada clase. Como ya se ha demostrado, sin el conocimiento de estrategias didácticas el profesor se dedica a “controlar” al grupo (Merchán Iglesias: 2010) y a repetir rutinas como el “dictado”, la “lectura”, las tareas de “cortar y pegar”, aplicar exámenes memorísticos, etc.

La competencia docente es “situada” (Díaz Barriga: 2006). Es decir, el profesor logra los aprendizajes esperados a partir de un proceso reflexivo antes, durante y después de su práctica docente. Antes con el diagnóstico de cada grupo (cultura histórica y conducta), planificando las estrategias didácticas adecuadas y preparando los materiales para la enseñanza y evaluación del aprendizaje. Durante, realizando ajustes a lo planificado de acuerdo a los problemas emergentes en cada clase. Después, evaluando los resultados y proponiendo mejoras. La competencia profesional se tiene cuando el profesor interioriza este proceso. (García Pérez: 2010)

En el caso de la educación histórica, la docencia implica una intermediación cultural entre los contenidos curriculares, la cultura mediática, la local, y la



personal de cada alumno y del mismo profesor (Quinteros: 2010). Para ello se debe conocer la dinámica grupal de los alumnos. Al respecto, hemos diseñado una clasificación en 4 tipos de grupo escolar que sirve para definir las estrategias de gestión del ambiente y didáctica, y mantener el “tacto y tono” pedagógicos (Manem 1998) necesarios en un proceso educativo “intercultural”.

Entre la prescripción de las “clases magistrales” y el espontaneísmo didáctico, nuestro modelo establece estrategias educativas que se aplican reflexivamente, de acuerdo al contexto y la situación.

### **Educación histórica, ¿para qué?**

La coyuntura histórica es global y convulsiva, como lo demuestran el 11-s y la crisis económica de 2008. En este contexto, la escuela pública es cuestionada en cuanto a sus resultados y eficacia social. A las humanidades, como la Historia, se les relega en función de “otras competencias” relacionadas con la economía. Sin embargo, la actual crisis de “sentido” -debida al predominio de los medios masivos sobre la cultura- amenaza no sólo la estabilidad social sino la supervivencia de millones de personas. Así, replanteamos la pregunta: educación histórica, ¿para qué?

La introducción de las TIC, el mejoramiento de la velocidad de lectura, o el aprendizaje mecánico de las matemáticas son medidas que por sí mismas no inciden en la formación de competencias “situadas”, es decir, que incidan en las prácticas sociales fuera de la escuela. Sucede lo contrario, los problemas sociales -o su percepción- perturban las rutinas escolares.

En este contexto, se requiere que -en primer lugar- la educación tenga sentido para los alumnos y su comunidad. Que forme las habilidades y valores necesarios al presente del educando, con métodos activos y participativos. Con resultados auténticos y no sólo de conocimientos declarativos o habilidades genéricas, en todas las “asignaturas” y en la vida escolar misma. Para el caso de la Historia, el

modelo de educación histórica coadyuva a este cambio por su factibilidad en contextos escolares diversos. Y la recuperación del “sentido” de los aprendizajes a partir de la interacción con fuentes y concibiendo a la Historia como patrimonio formativo (Waiman: 2010), que posibilite al alumno comprender su presente (pensamiento histórico), sobrevivirlo (resiliencia) y transformarlo (responsabilidad).

Aquí el papel del profesor no es el de poseedor autorizado del “conocimiento”. Tampoco es el de un simple “facilitador”. El educador histórico es un formador de comunidades de aprendizaje, comunidades con conciencia histórica -en términos de Andrea Sánchez Quintanar (2002).

## Referencias

- Arteaga, Belinda y Siddhartha Camargo (2005). “Una propuesta para el aprendizaje de la historia y uso de TIC’s en la educación media superior mexicana”. En [www.somece.org.mx/simposio2005/archivos/08.doc](http://www.somece.org.mx/simposio2005/archivos/08.doc)
- Ávila Ruiz, Rosa M.<sup>a</sup> et al. (Coord.) (2010). Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Zaragoza. AUPDCS.
- Ballenilla, Fernando (1995). Enseñar investigando. ¿Cómo formar profesores desde la práctica? Sevilla. Díada ed.
- Barros, Carlos (2007). “Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la historia”. En <http://www.h-debate.com/cbarros/spanish/publicacionesdigitales/varios/egonpe.pdf>
- Barton, Keith C. (2010a). “Historia e identidad: el reto de los investigadores pedagógicos”. En Ávila Ruiz (2010).
- Barton, Keith C. (2010b). “Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia”. En *Enseñanza de las ciencias sociales*, 2010, 9.
- Borghi, Beatriz (2010). “Las fuentes de la historia entre investigación y didáctica”. En Ávila Ruiz (2010).
- Canals Cabau, R., N. González-Monfort y D. Bosch Mestres (2010). “Un proyecto para la investigación, innovación y formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales: GRICCSO”. En Ávila Ruiz (2010).
- Carretero, Mario (2007). Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global. Argentina. Paidós.

- Chartier, Roger (2007). La historia o la lectura del tiempo. España. Gedisa.
- Dallongeville, Alain (2003). Noción y práctica de la situación problema en Historia. En <http://situationsproblemes.com/espagnol/page1esp.htm>
- Díaz-Barriga, Frida (2006). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México. McGraw-Hill.
- Egan, Kieran (2000). Mentas educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión. España. Paidós.
- Emba Aquino, Edgar (2010). La gastronomía como estrategia de enseñanza de la Historia. México. ENSM. Documento recepcional.
- Éthier, M., Demers, S. y Lefrançois, D. (2010). “Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990”. En *Enseñanza de las ciencias sociales*, 2010, 9.
- Falaize, Benoît (2010). “El método para el análisis de los temas sensibles de la historia”. En Ávila Ruiz (2010).
- Ferreras Listán, M. et al. (2010). “El patrimonio en el área de conocimiento del medio de educación primaria. Análisis curricular”. En Ávila Ruiz (2010).
- García Pérez, Francisco F. (2010). “La investigación en didáctica de las ciencias sociales y la construcción del conocimiento profesional de los docentes”. En Ávila Ruiz (2010).
- Gardner, H. et al (2001). El proyecto Spectrum. España. Morata.3 T.
- Hernández Carretero, Ana M.<sup>a</sup> y Daniel Abel Schaad (2010). “Los análisis paleopalinológicos como recurso didáctico para la consecución de aprendizajes integradores”. En Ávila Ruiz (2010).
- Huber, Michel (2004). “La situación problema como facilitador de la actividad del profesor de Historia”. En <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/viewFile/126179/189897>
- Lerner Sigal, Victoria (1995). “Propuestas para el desarrollo de la didáctica de la historia en México”. En *Perfiles educativos* N° 67. UNAM.
- Llonch Molina, Nayra (2010). “El método por descubrimiento en la enseñanza de ciencias sociales: ejemplificación y análisis”. En Ávila Ruiz (2010).
- Manen, Max van (1998). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. España. Paidós.
- Martín Cáceres, M., J. M.<sup>a</sup> Cuenca López y J. Estepa Giménez (2010). “La didáctica del patrimonio. Metodología y resultados de investigaciones en el ámbito educativo formal, no formal e informal.” En Ávila Ruiz (2010).
- Marzano, Robert (2000). What works in classroom instruction. USA. Mc Rel.
- Marrero Urbín, Domingo (2004). “HaD y la enseñanza de la historia: una propuesta para investigar el presente en las aulas”. Ponencia al *III Congreso de Historia a Debate*.

- Martínez Valcárcel, N., E. Navarro Medina y M.<sup>a</sup> L. García Hernández (2010). “Los exámenes en historia y el desarrollo de destrezas cognitivas.” En Ávila Ruiz (2010).
- Mattozzi, Ivo (2010). “La investigación sobre didáctica de la historia como diálogo entre investigación teórica e investigación aplicada”. En Ávila Ruiz (2010).
- Merchán Iglesias, F. Javier. “Entre la utopía y el desencanto: innovación y cambio de la enseñanza de la historia en España. 1970-2010.” En <http://pensarhistoricamente.net/ideher10/content/entre-la-utop%C3%AD-y-el-desencanto-innovaci%C3%B3n-y-cambio-de-la-ense%C3%B1anza-de-la-historia-en-espa%C3%B1-1>
- Merchán Iglesias, F. Javier. (2010). “La práctica de la enseñanza de las ciencias sociales como objeto de investigación de la didáctica: importancia y dificultades metodológicas. Bases para una teoría de la acción en el aula”. En Ávila Ruiz (2010).
- Mora, Gerardo y Rosa Ortiz Paz (2007). “Diseño del modelo didáctico para la asignatura de Historia en educación secundaria en el marco de la MEBI”. En *Praxeología* N° 1. México. ENSM.
- - (2010 a). “Formación docente con el Modelo didáctico para la enseñanza de la Historia en educación secundaria”. En Memoria Primer foro sobre generación de conocimiento. En [http://dgenam.sep.gob.mx/imgs/primer\\_foro\\_ponencias/08\\_formacion\\_docente\\_modelo\\_estrategico.pdf](http://dgenam.sep.gob.mx/imgs/primer_foro_ponencias/08_formacion_docente_modelo_estrategico.pdf)
- - (2010 b). “Modelo de formación docente en Educación Histórica”. Ponencia al XII Encuentro de Historia de la Educación. SOMEHIDE.
- Orozco, Guillermo (2005). “Los museos interactivos como mediadores pedagógicos”. En <http://www.nuevamuseologia.com.ar/MuseosInteractivos.pdf>
- Ortiz Paz, Rosa (2006). Los retos de la enseñanza y aprendizaje de la Historia. México. ENSM. Apuntes de año sabático.
- Pagès, Joan (2006). “La comparación en la enseñanza de la historia”. En *La Historia enseñada* n° 9-10, años 2005-2006.
- Parceró Torre, Celia (2010). “Cómo mejorar el interés por la historia indagando las posibilidades que proporciona el género biográfico”. En Ávila Ruiz (2010).
- Paz Sánchez, José J. y Mario Ferreras Listán (2010). “La recreación histórica en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las Ciencias Sociales: metodología, buenas prácticas y desarrollo profesional”. En Ávila Ruiz (2010).
- Perkins, David (1999). “¿Qué es la comprensión?” En Marta Stone W. (Comp.). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires. Paidós.
- Prats, Joaquim (2001). *Enseñar historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida. Junta de Extremadura.

- Quinteros Cortés, Javier (2010). “Enseñar a enseñar historia: del contenido al método”. En Ávila Ruiz (2010).
- Sánchez Quintanar, Andrea (2002). Reencuentro con la historia. Teoría y práctica de la enseñanza en México. México. UNAM-FFyL.
- Seva Cañizares, F., M.<sup>a</sup> C. Soriano López y M.<sup>a</sup> I. Vera Muñoz (2010). “La práctica docente en las ciencias sociales: un análisis cualitativo”. En Ávila Ruiz (2010).
- Trepát, Cristófol-A. (1995). Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico. Barcelona. Graó.
- Waiman, David (2010). “Mirando la Edad Media desde el siglo XXI análisis desde los manuales escolares bonaerenses (1994-2008)”. En Ávila Ruiz (2010).