

# INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

## **LA EXPERIENCIA HISTÓRICA: TEORÍA Y PRÁCTICA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

**Experiència històrica: teoria i pràctica del professorat a l'educació  
secundària**

Historical experience: teachers theory and practice in secondary education

**BELÉN MENESES VARAS**

Universidad Autónoma de Chile

<https://orcid.org/0000-0003-3705-4059>

[belen.meneses@uautonoma.cl](mailto:belen.meneses@uautonoma.cl)

Recibido: 04.11.2022 / Aceptado: 16.12.2022 / Publicado: 23.12.2023



© La autora

**Resumen.** El artículo presenta el modelo conceptual de Experiencia Histórica (EH) de Meneses (2020) que surge de una investigación realizada con docentes de secundaria de Cataluña. La propuesta propone favorecer el aprendizaje significativo a partir de procesos de enseñanza que desarrollen tres dimensiones de la EH: vivencial, cognitiva y aplicada. Es una investigación cualitativa que analiza teorías y prácticas de tres docentes de escuelas concertadas de Cataluña, a partir de los resultados obtenidos de las observaciones de aula y de las entrevistas. Se pudo reconocer la presencia de distintos aspectos de la EH en los discursos y en las prácticas de estos docentes, destacándose la dimensión vivencial por sobre la cognitiva y aplicada. Se observa relevancia en sus discursos y en sus prácticas, la inclusión de las vivencias personales, de historias familiares y del trabajo con la memoria histórica al abordar los distintos contenidos disciplinares. Dos docentes otorgan importancia al proceso cognitivo de interpretación de fuentes y al uso de procedimientos historiográficos en las clases de historia.

**Palabras claves:** experiencia histórica, vivencias humanas, interpretación histórica, aprendizaje activo, didáctica de las ciencias sociales.

**Resum.** L'article presenta el model conceptual d'Experiència Històrica (EH) de Meneses (2020) que sorgeix d'una recerca realitzada amb docents de secundària de Catalunya. La proposta proposa afavorir l'aprenentatge significatiu a partir de processos d'ensenyament que desenvolupin tres dimensions de l'EH: vivencial, cognitiva i aplicada. És una recerca qualitativa que analitza teories i pràctiques de tres docents d'escoles concertades de Catalunya, a partir dels resultats obtinguts de les observacions d'aula i de les entrevistes. Es va poder reconèixer la presència de diferents aspectes de l'EH en els discursos i en les pràctiques d'aquests docents, destacant-se la dimensió vivencial per sobre la cognitiva i aplicada. S'observa rellevància en els seus discursos i en les seves pràctiques, la inclusió de les vivències personals, d'històries familiars i del treball amb la memòria històrica en abordar els diferents continguts disciplinàries. Dos docents atorguen importància al procés cognitiu d'interpretació de fonts i a l'ús de procediments historiogràfics en les classes d'història.

**Paraules claus:** experiència històrica, vivències humanes, interpretació històrica, aprenentatge actiu, didàctica de les ciències socials.

**Abstract.** The article presents the conceptual model of Historical Experience (HD) of Meneses (2020) that arises from a research carried out with secondary school teachers in Catalonia. The proposal allows promoting meaningful learning from teaching processes that develop three dimensions: experiential, cognitive and applied. It is a qualitative research that analyzes theories and practices of three teachers from concerted schools in Catalonia based on the results

obtained from classroom observations and in-depth interviews. It was possible to recognize the presence of different aspects of HE in the discourses and practices of these teachers, highlighting the experiential dimension over the cognitive and applied ones. Relevance is observed in their speeches and practices, the inclusion of personal experiences, family stories and work with historical memory when addressing the different disciplinary contents. Two teachers give importance to the cognitive process of interpretation of sources and the use of historiographical procedures in history classes.

**Keywords:** historical experience, human experiences, historical interpretation, active learning, didactics of social sciences.

---

## INTRODUCCIÓN

Una de las aspiraciones que tiene el profesorado es que sus prácticas de enseñanza generen aprendizajes significativos en sus estudiantes. Se considera que el conocimiento es significativo cuando las personas pueden sentir, pensar y actuar en función de los saberes adquiridos, y así enriquecer su condición de sujetos cognoscentes. Novak y Gowin (1988) indican que la educación debe permitir que las y los estudiantes puedan “aprender a aprender” (p. 15). Es necesario que las prácticas educativas de Historia y Ciencias Sociales favorezcan el aprendizaje autónomo y generen experiencias educativas que impliquen vivir la historia en el aula. Para ello, las estrategias de enseñanza deben considerar las ideas previas del alumnado, favorecer la interpretación crítica y la construcción de significados propios. Además, deben seguir métodos interactivos de aprendizaje como, por ejemplo, trabajos de campo o laboratorios históricos, donde se planteen problemas históricos y se trabaje con fuentes históricas.

En el área de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, Lévesque (2008) señala que, si no provocamos una apropiación y trascendencia del aprendizaje en el alumnado, difícilmente podrán considerarlo de utilidad social o ser aplicado en su propia vida. Por lo tanto, los y las profesoras de Historia y Ciencias Sociales deben ser capaces de diseñar experiencias educativas que generen impacto para la vida.

El modelo de Experiencia Histórica (EH) que se propone en Meneses (2020) puede ser utilizado para mejorar las prácticas de enseñanza y lograr aprendizajes significativos. Se considera necesario que las clases de Historia y Ciencias Sociales desarrollen de forma interrelacionada tres dimensiones: vivencial, cognitiva y aplicada. Esto implica enseñar

a pensar el pasado y la realidad social desde las vivencias humanas, propiciando un trabajo cognitivo de interpretación histórica y diseñando actividades activas y participativas. Meneses, González-Monfort y Santisteban (2021) señalan que uno de los grandes desafíos como docentes es realizar transformaciones en nuestras prácticas de enseñanza. De esta manera, el conocimiento histórico puede ser “un instrumento útil para la vida, para crecer intelectualmente y para construir un futuro mejor, donde las y los jóvenes se sientan protagonistas de su tiempo” (p. 121).

La noción de EH ha sido parte de los debates teóricos de la filosofía y de la historia. Dilthey (1944) sostiene que “somos en primer lugar seres históricos antes de ser contempladores de la historia y sólo porque somos lo primero podemos ser lo segundo” (p.304). Desde una concepción amplia, la EH se ha entendido como una pre-estructura del conocimiento (Gadamer, 1995) y como una realidad vivida (Ankersmit, 2005) que favorece la formación del pensamiento histórico (Carr, 2015; 2017). En otras palabras, la EH es una acción presente en donde el individuo utiliza el pasado recordado para interpretar la realidad histórica, proceso cognitivo que incluye intencionalidades, sensaciones, percepciones y perspectivas futuras que provienen de la propia experiencia de vida.

Desde la Didáctica de las Ciencias Sociales se ha mencionado que la EH es parte de la formación del pensamiento y de la conciencia histórica. Pensar históricamente requiere de cognición y experiencia (Henríquez, 2009) y que el proceso de interpretación de fuentes “favorece el desarrollo de la competencia de la interpretación histórica, pero también la incorporación de la experiencia histórica” (Santisteban, 2010, p. 49). El modelo de pensamiento histórico de Chávez (2020) incorpora una dimensión personal, porque se entiende que los y las estudiantes son seres históricos. Además, para desarrollar conciencia histórica, los individuos deben comprender y proyectar su realidad y conocimiento temporalmente. Para Rüsen (1992), la EH permite recordar la realidad pasada, orientarla hacia la vida práctica presente y generar expectativas hacia el futuro.

El modelo de EH de Meneses (2020) pretende aportar conocimientos didácticos para ser transferido a la práctica educativa y contribuir a una “pedagogía en transformación social y personal” (Álvarez-Gayou, 2003, p.45). Se espera que sea de utilidad para diseñar estrategias de enseñanza que favorezcan en el alumnado “su desarrollo como persona y como miembros de una sociedad plural y democrática” (Pagès y Santisteban, 2011a, p.111). Como plantea Meneses et al. (2021), este modelo “puede ser un acercamiento teórico útil para que el profesorado renueve sus prácticas permitiendo que

nuestros estudiantes puedan vivir la historia, hacer historia y entenderse como seres cargados de historicidad” (p. 119).

## UN MODELO DE EXPERIENCIA HISTÓRICA PARA LA ENSEÑANZA

La siguiente figura 1 presenta el modelo conceptual de EH considerando sus tres dimensiones. Para que el aprendizaje de las Ciencias Sociales favorezca el desarrollo de la EH en el alumnado, se deben intencionar aspectos vivenciales, interpretativos y prácticos o activos.

Figura 1. Modelo conceptual de Experiencia Histórica



### Dimensión vivencial

Autores como Jara y Santisteban (2018), Marolla (2019) o Marolla y Saavedra (2020) han señalado la preocupación por la inclusión -o la exclusión- de las personas y grupos sociales en la enseñanza de la historia escolar. Tutiaux-Guillon (2018) y Massip, Castellví

y Pagès (2020) dan cuenta de que se presenta una historia sin rostros, sin nombres, sin diversidad, resaltando la historia de algunos, desde la perspectiva de las clases dominantes, con mirada eurocéntrica y desde un discurso androcéntrico. Siguiendo las perspectivas de Freire (1997), Massip y Pagès (2016) y Meneses et al. (2020; 2021) es necesario humanizar las ciencias sociales, que en palabras de Meneses (2020) implica “centrar el aprendizaje histórico escolar en las acciones, recuerdos y percepciones humanas como un aspecto esencial para la comprensión de los fenómenos históricos y sociales” (p. 42).

Desde el giro antropológico y lingüístico de los años 80’ y 90’, la nueva historia cultural permitió un abordaje más holístico de la realidad, incluyendo aspectos simbólicos y la experiencia social de actores históricos y temáticas anteriormente obviadas (Massip et al., 2020). La historia comienza a entenderse como la ciencia que estudia al ser humano en su tiempo, por lo que es necesario dar relevancia al carácter humano en la disciplina (Fontana, 2013; Aróstegui, 2004).

En el ámbito escolar, la historia debería enseñarse desde, con y para todas las personas y sus distintas formas de vivir, sentir, actuar y entender el mundo. O, como plantea Yeager & Foster (2001), es fundamental entender “that historical interpretation is a process of finding meaning through a variety of actor son the historical stage” (p.13). Así, deberíamos considerar las experiencias de vida y la realidad social del propio alumnado. Para Ross (2015), una experiencia es educativa cuando las propias vivencias de los y las estudiantes son utilizadas para pensar críticamente, tomar decisiones y actuar en la realidad. Benejam (2003) afirma que el alumnado incluye sus vivencias al construir nuevos conocimientos. Como plantea Meneses et al. (2021) “no debemos ignorar que la experiencia personal permite entender la realidad histórica desde su propio bagaje de conocimientos y habilidades construido a lo largo de la vida” (p. 132).

Una herramienta educativa valiosa para humanizar es trabajar con la memoria histórica (Pagès, 2008; Mattozzi, 2011; González Amorena y Pagès, 2014; González Valencia y Santisteban, 2015). Al valorar el recuerdo del pasado como un recurso educativo se pueden contrastar diferentes perspectivas humanas y analizar los imaginarios colectivos. No obstante, su uso no debe centrarse sólo en una reconstrucción del pasado vivido, sino que debe ser proyectada hacia el futuro para formar conciencia histórica. Además, para promover la habilidad de interpretación, la memoria debe ser analizada con ojo crítico, reconociendo intencionalidades, silencios y olvidos, y contrastando las distintas fuentes de información.

La memoria y la realidad vivida generan representaciones sociales que son fundamentales para dar sentido a la realidad. Pagès y Oller (2007) y Castañeda y Santisteban (2016) afirman que se deben considerar los presaberes del alumnado porque otorgan referencias auténticas al nuevo conocimiento. Además, no se puede ignorar el componente emocional que se hace evidente a través de los sentimientos que provocan los fenómenos históricos o problemáticas sociales (Ortega y Pagès, 2019). Las emociones influyen en el momento de evaluar, tomar decisiones y actuar en el entorno social. Pero debe existir un equilibrio entre la emoción y la razón, ya que de lo contrario podría interferir en el análisis crítico de la información (Castellví, Massip y Pagès, 2019).

### **Dimensión cognitiva**

Los ejercicios de interpretación, contextualización y elaboración de narrativas permiten una construcción propia de los conocimientos y significados históricos. Estas actividades de aprendizaje pueden ser significativas para los y las estudiantes, al otorgarles experiencias educativas que aportan en la formación de su intelectualidad, racionalidad y mentalidad crítica. Por ejemplo, para Santisteban et al. (2010), el valor educativo de las actividades de interpretación de fuentes es adquirir habilidades y conceptos históricos que enriquecen la EH del alumnado.

Además, dichas actividades otorgan experiencias para desarrollar su agencia histórica y social, capacitándolos para adoptar una actitud crítica y activa ante el pasado y la realidad. Este aspecto se vincula con la literacidad crítica: aplicar cotidianamente la habilidad de interpretación y actuar en concordancia, es decir, tomar decisiones responsables para transformar el medio social (Ortega y Pagès, 2017). De esta manera, la enseñanza histórica escolar se convierte en un proceso al servicio de la ciudadanía crítica, activa, diversa e inclusiva. Siguiendo a Castellví et al. (2019): “no existe democracia de calidad sin una educación basada en la formación del pensamiento crítico y para la acción social” (p. 645).

La narración es otra forma de expresión de la EH (Carr, 2015; 2017). Considerando los aportes de Ankersmit (2006), la representación histórica debe trabajarse en tres niveles. El primer nivel es explicar racionalmente la realidad a partir del análisis crítico. El segundo nivel es generar significados propios utilizando el conocimiento histórico. Por último, y como nivel más complejo, es integrar la propia EH al explicar críticamente la realidad analizada.

Comprender los sucesos del pasado es analizar las vivencias de las personas dentro de su propio contexto, entendiendo que pueden responder a otros códigos morales, sociales, políticos y culturales. Para Yeager & Foster (2001) la empatía histórica es un proceso activo que involucra cuatro frases interrelacionadas: a) considerar un evento histórico en base a acciones humanas; b) situarlos en su contexto histórico y temporal; c) analizar diversas fuentes de información; y, c) elaborar explicaciones históricas. Para autores como Davison (2012) o Latapí y Pagès (2018), las emociones son parte de la empatía histórica, ya que deben entenderse perspectivas y acciones de otros, aunque sean incomprensibles para los estándares propios y actuales.

En cuanto al proceso de adquisición de nuevos saberes, se considera fundamental dar valor educativo a las representaciones sociales del alumnado. Aprender implica transformar preconceptos en mejores saberes para poder resolver problemas. Benejam (2003) explica que el o la estudiante procesa “un conocimiento a su manera, lo reconstruye y lo hace suyo” (p.9). Aprender históricamente requiere de la disonancia cognitiva que menciona Dalongueville (2003). Se debe partir con una situación-problema en donde el alumnado confronte sus representaciones sociales con los nuevos saberes, ya que sus ideas iniciales no bastan para poder resolverlo.

### **Dimensión aplicada**

Esta dimensión de la EH se relaciona con la concepción del estudiante como ser histórico y social. Considerando la teoría de la experiencia educativa de Dewey (2004), el profesorado debe diseñar estrategias didácticas que permitan al alumnado aprender de manera autónoma y utilizando el pensamiento crítico y creativo. Por lo tanto, esta dimensión implica un saber activo y práctico basado en la acción, aplicación y la experimentación, intervención y participación. Para ello, se deben trabajar los contenidos a partir de problemas sociales relevantes (PSR).

El aprender haciendo es mencionado por Ross (2015) y Dewey (2004) afirmando que, para generar aprendizajes significativos, el alumnado debe tener protagonismo y una experimentación directa al construir sus conocimientos. Dewey (2004) señala que se aprende mediante la experiencia, la reflexión crítica y la participación activa. Por ello, los y las docentes deben diseñar situaciones educativas donde el alumnado pueda observar el entorno, reconocer distintas realidades y proponer soluciones o problemáticas sociales.

Una estrategia útil para favorecer la autonomía y el protagonismo del alumnado son los laboratorios históricos (Mattozzi, 2002; Gavaldà y Santisteban, 2002; Martínez y Martín-Piñol, 2019). Son actividades de aprendizaje por descubrimiento, que implican trabajar con fuentes y realizar procesos historiográficos propios de la disciplina histórica. También se pueden destacar las salidas pedagógicas porque permiten el contacto y exploración directa con la realidad (Benejam, 2003, Vilarrasa, 2003). En los juegos de roles, el alumnado integra sus experiencias previas y sus creencias personales en la construcción de los conocimientos teóricos (Alsina, Batllori, Falgás, Güell y Vidal, 2016). Los museos y espacios patrimoniales permiten realizar aprendizajes experienciales, dinámicos, lúdicos y motivadores. Requieren que el alumnado adopte un rol activo y participativo y permiten desarrollar el pensamiento crítico y creativo cuando se les solicita analizar algún PSR (Gil, 2018).

Formar ciudadanía desde la enseñanza histórica escolar es ejercitar la participación plena de la vida democrática. Las aulas deberían ser espacios de experimentación de la agencia social, por lo que se deben provocar instancias de reflexión y desafíos intelectuales, en donde los y las estudiantes apliquen sus conocimientos para resolver problemas sociales reales, cotidianos y relevantes (Meneses et al., 2020). Por ejemplo, se pueden promover actividades de intervención local, como participar en una ONG, en una junta de vecinos, en instituciones benéficas o asistir a instancias de debate ciudadano (Vilarrasa, 2003).

La acción social requiere que se trabajen los contenidos desde PSR. Como indican Pagès y Santisteban (2011b), para favorecer el desarrollo del pensamiento social debemos promover la reflexión de problemas del pasado, del presente y del futuro. Así, es posible que el alumnado experimente de manera directa situaciones que le impliquen adoptar una actitud política reflexiva, crítica y participativa, al tener que tomar posturas, decisiones y generar propuestas. Santisteban (2019) menciona algunas estrategias para trabajar los PSR de manera efectiva. Por ejemplo, realizando debates, estudios de caso, simulaciones o ensayos escritos, en donde los y las estudiantes tengan que expresar sus puntos de vista y perspectivas. De esta manera es posible realizar ejercicios reales de participación ciudadana en las clases de Historia y Ciencias Sociales (Oller y Santisteban, 2011; Salinas y Oller, 2017).

## **MÉTODO**

La investigación se posiciona desde el paradigma crítico, porque propone un modelo didáctico que ha de permitir transformar los enfoques de enseñanza hacia un aprendizaje significativo. Sigue una metodología cualitativa, ya que se interpretaron significados y acciones humanas, considerando la experiencia subjetiva de los participantes en la creación del mundo social (Álvarez-Gayou, 2003; Simons, 2011).

Se realizó un estudio de casos de tres docentes de ciencias sociales de secundaria de Cataluña- Juan, Marta y Daniela- para analizar sus concepciones y sus prácticas de enseñanza en relación con el desarrollo de la EH. La investigación tiene un carácter ideográfico, ya que no pretende realizar generalizaciones, sino lograr la comprensión exhaustiva de la realidad observada (Simons, 2011). La selección de esta muestra fue por conveniencia (Flick, 2015) ya que debían cumplir como requisito contar con más de 20 años de ejercicio docente, trabajar en escuelas concertadas y estar realizando alguna actividad de aprendizaje con historia oral. Se consideró fundamental el uso de esta metodología de trabajo porque, siguiendo a Thompson (1988), la historia oral tiene la riqueza de abordar testimonios vivos del pasado, incluyendo distintos matices y expresiones humanas. Además, requiere de procesos metodológicos e interpretativos que son propios de la investigación histórica.

Para la recogida de datos se realizaron observaciones de clases y entrevistas en profundidad. Por un lado, la observación permitió captar las impresiones de todas las expresiones humanas en su contexto natural (Álvarez-Gayou, 2003). Tal como afirma Simons (2011), la observación “es una potente herramienta para comprender y sacar a la luz los matices de los incidentes y las relaciones de la experiencia vivida de las personas en determinadas situaciones y contextos” (p.95). La observación fue de tipo participante, interviniendo de forma moderada en la experiencia educativa con historia oral. Utilizando notas de campo, se registraron los hechos, sucesos, comportamientos y expresiones de forma inmediata para su posterior análisis. La cantidad de observaciones dependió de la planificación y de la disponibilidad de los participantes. La siguiente Tabla 1 especifica el tiempo de observación realizado en cada uno de los casos:

Tabla 1. Participantes y las observaciones de aula

Profesor/a	Nivel	Contenido	Cantidad	Duración
Juan	3º de ESO	Historias de vida contextualizadas	2	135 minutos
Marta	3º de ESO	Procesos migratorios	6	390 minutos
Daniela	4º de ESO	Guerra Civil Española y Posguerra	4	220 minutos

Por otro lado, se realizaron entrevistas en profundidad a los tres docentes participantes. Esta técnica de investigación permitió obtener datos con un alto grado de profundidad sobre sus concepciones mentales y respetando sus expresiones lingüísticas (Campenhoudt, 1998). Además, fue posible recoger información que no era directamente observable como los pensamientos, las emociones y las valoraciones del profesorado (Simon, 2011).

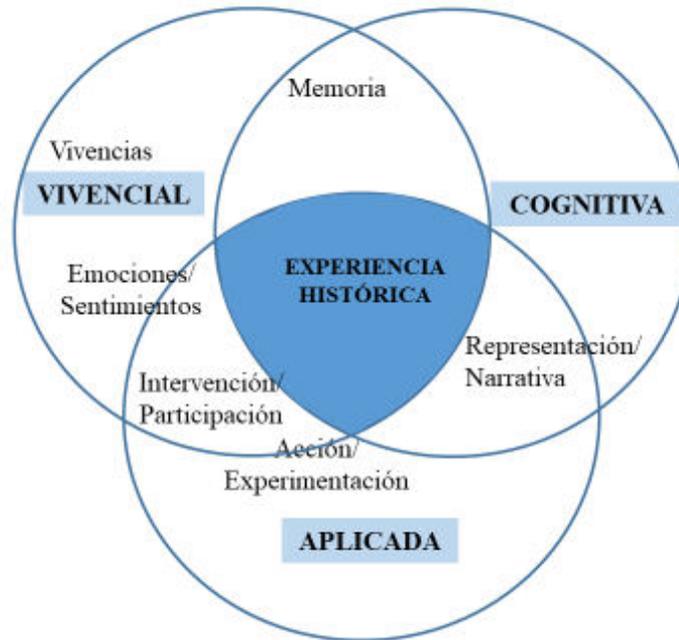
Para el tratamiento de los datos, se ha seguido la propuesta de Wolcott (como se citó en Simons, 2011) basado en tres procesos: la descripción, el análisis y la interpretación. Se utilizó el software ATLAS- ti para realizar el análisis categorial a partir del contenido latente de las transcripciones de las entrevistas. Es decir, se obtuvieron códigos que permitían significar tanto el contenido explícito del lenguaje como también significados ocultos o incluso inconscientes expresados por los participantes (Van der Maner, 1995).

## RESULTADOS

### La Experiencia Histórica en las observaciones de aula

Las prácticas educativas observadas del profesor Juan se centraron en un proyecto de Aprendizaje Servicio denominado “Aprenem Junts”, donde sus estudiantes se debían vincular con un adulto mayor de una residencia cercana al instituto. Durante estas visitas semanales, el alumnado debía recopilar información sobre la historia de la vida privada a partir de la realización de entrevistas orales. Luego, debían elaborar un dossier profundizando en el contexto histórico donde se situaba la vida de esta persona y elaborar un video biográfico para ser presentado en la residencia y en la escuela. Los aspectos de la EH posibles de reconocer en estas clases observadas se presentan en la siguiente Figura 2:

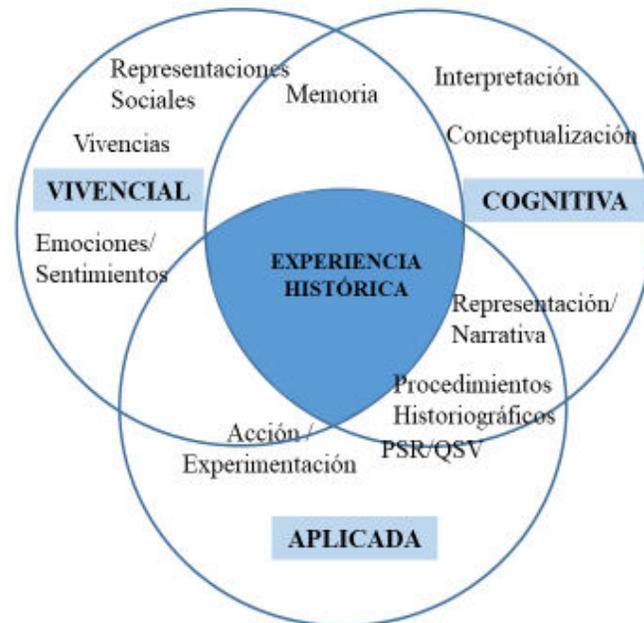
Figura 2. Aspectos de la EH en las observaciones de Juan



En las dos clases observadas, se pudo evidenciar el desarrollo de la dimensión vivencial y aplicada de la EH. La actividad de aprendizaje se centró en que el alumnado trabajara con la memoria histórica y reconstruyera la historia de vida de las personas mayores, indagando en el contexto histórico. Las emociones fueron parte importante de este proceso de representación narrativa, ya que el alumnado dio relevancia en sus relatos a la emocionalidad expresada por las personas al recordar su pasado vivido. No obstante, se pudo reconocer que la memoria histórica- con sus recuerdos y olvidos- no fue interpretada de forma crítica, al no contrastar el relato con otras fuentes y, de esta manera, reconocer la fiabilidad de la información histórica testimoniada. Muchas de las historias de vida representadas en los videos fueron descontextualizadas y no se profundizó en las características del periodo histórico. Se destaca la experiencia vivida por el alumnado de vincularse con personas desconocidas, de construir un producto histórico-vivencial y de exponer sus resultados en la residencia y ante sus compañeros. Si bien la actividad implicaba trabajar con historia oral, se puede señalar una falta de rigurosidad al utilizar este procedimiento historiográfico.

En cuanto a las clases observadas de la profesora Marta, se abordó el tema de las migraciones desde distintas perspectivas. A través de un dossier se presentaron los contenidos conceptuales y se generaron actividades de interpretación de diversas fuentes históricas. La secuencia también incluía una salida pedagógica al Museu D'Història de la Immigració de Catalunya. Además, se trabajó la técnica de la historia oral, ya que debían elaborar un guión de preguntas y grabar la entrevista realizada a una persona migrante cercana a su entorno y luego presentar esta fuente en la clase. Los aspectos de la EH posibles de reconocer en las observaciones se especifican en la siguiente Figura 3:

Figura 3. Aspectos de la EH en las observaciones de Marta



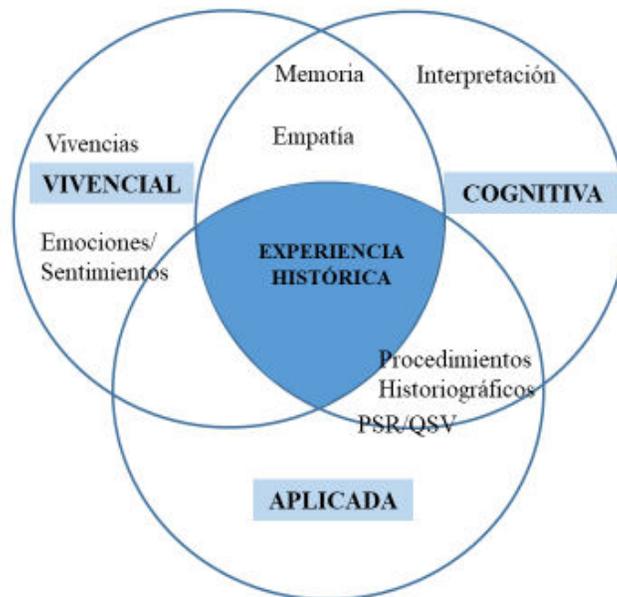
Se pudo reconocer que esta docente favorece aspectos de las tres dimensiones, por lo que favorece el desarrollo de la EH de sus estudiantes. No obstante, existieron ciertas debilidades en el desarrollo de la dimensión cognitiva. El tema migratorio fue problematizado a partir de las distintas fuentes que debían interpretar en el dossier. A esta docente le interesó que sus estudiantes no solo conceptualizaran las causas y las consecuencias, sino que abordaran la migración desde una perspectiva humana mediante testimonios de vida. Una de las actividades también favoreció el análisis de

los cambios y las continuidades históricas, al trabajar la situación de los musulmanes y judíos a lo largo del tiempo, propiciando en sus estudiantes la elaboración de juicios de valor y opiniones argumentadas sobre un PSR.

Utilizando el procedimiento historiográfico de la historia oral, se les solicitó analizar la subjetividad de la memoria de manera crítica. Las emociones de las personas estuvieron presentes tanto en las entrevistas orales como en el análisis de las fuentes. No obstante, la profesora Marta no favoreció el desarrollo de la empatía histórica, porque no generó estrategias eficaces para que contextualizaran históricamente los testimonios migratorios. Por lo tanto, el alumnado solo manifestó sentimientos empáticos sobre las historias de vida. La interpretación de las fuentes orales fue principalmente de tipo descriptiva, y no les solicitó que las contrastaran con otros tipos de fuentes. Esta docente favoreció la acción y la experimentación, al realizar una salida a un museo temático sobre migraciones locales. En esta experiencia educativa, el alumnado pudo vivir, reflexionar y experimentar la condición del inmigrante. Además, las fuentes orales construidas fueron presentadas y comentadas en la clase por el alumnado, incluyendo sus impresiones sobre la realización de la actividad.

Por último, las clases observadas de la profesora Daniela consistieron en abordar la Guerra Civil y el periodo franquista a partir de distintas actividades de aprendizaje. Entregó instrucciones para realizar una entrevista grabada a un familiar o a una persona cercana, sobre sus vivencias y recuerdos durante este periodo histórico. Esta actividad se complementaba con el desarrollo de un dossier que contenía ejercicios de análisis de distintas fuentes históricas. Los aspectos de la EH posibles de reconocer en estas clases observadas se presentan en la siguiente Figura 4:

*Figura 4.* Aspectos de la EH en las observaciones de Daniela



Las dimensiones de la EH más desarrolladas fueron la vivencial y aplicada y, en menor medida, la cognitiva. Se evidencia un trabajo constante del periodo histórico desde las vivencias personales y las emociones que se transmiten a través de la recuperación de la memoria de testigos vivos. También se hizo referencia a la complejidad que genera la subjetividad en relación al olvido, el silencio y la fragilidad de la memoria. Se dio especial relevancia a que el alumnado se acercara a su propia historia familiar y el componente emocional fue importante para generar un carácter más humano del aprendizaje histórico.

La docente favoreció la empatía histórica al analizar las distintas fuentes orales y escritas para comprender las diferentes perspectivas del pasado, desde sus propias circunstancias, y de esta forma poder emitir juicios históricos. También generó estrategias para trabajar cuestiones socialmente vivas a través de los cambios y continuidades, y para interpretar el Franquismo desde una perspectiva pasada, presente y futura. No obstante, el análisis se centró en la extracción de información explícita, pero favoreciendo el contraste de fuentes y testimonios. Se observó que la mayor parte del análisis crítico fue realizada por la docente, e incluso, en una de las clases señaló que no estaba de acuerdo con la reinterpretación del alumnado, porque podía desvirtuar la información histórica. La dimensión aplicada solo se favoreció al construir una fuente histórica testimonial, pero sin seguir una rigurosidad metodológica de la historia oral.

Tampoco propició la interpretación de esta fuente o la posibilidad de exponer sus propios significados elaborados a partir de la experiencia de aprendizaje.

### La Experiencia Histórica desde las representaciones sociales del profesorado

En las concepciones de estos tres docentes sobre la EH y su aplicabilidad en la enseñanza de la historia, se puede reconocer que el profesorado destaca principalmente aspectos relacionados con la dimensión vivencial y, en menor medida, con las dimensiones cognitiva y aplicada de la EH.

Tabla 2. Aspectos de las dimensiones de la EH en los discursos del profesorado

Dimensión EH	Aspectos	Juan	Marta	Daniela
Vivencial	Vivencias personales	X	X	X
	Historia Familiar	X	X	X
	Memoria Histórica	X	X	X
	Emociones	X	X	
	Representaciones sociales		X	
Cognitiva	Interpretación de fuentes		X	X
	Aprendizaje conceptual		X	X
	Narraciones históricas	X		X
	Empatía histórica			X
Aplicada	Participación social	X	X	X
	Experimentación/acción	X	X	
	Procedimientos historiográficos	X		X

Desde la dimensión vivencial, los tres participantes mencionan la importancia de abordar las vivencias humanas en la enseñanza de las ciencias sociales, como la historia

familiar y la memoria histórica. Juan, por ejemplo, considera que los y las estudiantes deben acercarse a la historia familiar y local mediante ejercicios de *“preguntar algo a los abuelos, a los tíos, a los padres, a los vecinos, para que se obliguen a introducirse a todo esto que estamos hablando, en todos los temas”*. Sostiene que debemos concientizar que *“la historia lo es todo, han de ver que una parte importante de la historia es lo que a ellos les afecta y le afecta a su familia”*. Este docente afirma que, al abordar la historia desde una perspectiva humana, se puede favorecer una educación en valores democráticos. Por otro lado, la importancia de tener en cuenta las representaciones sociales es mencionado por la profesora Marta, quien afirma iniciar sus clases utilizando preconceptos, prejuicios, ideas previas y concepciones del alumnado sobre la temática a abordar. Las emociones que provocan las historias de vida son señaladas por Juan y Marta, afirmando que favorecen el aprendizaje histórico.

Desde la dimensión cognitiva de la EH, Marta y Daniela afirman que la EH se puede construir a partir de experiencias educativas de interpretación en las clases de Historia. Sostienen que generan experiencias necesarias para desarrollar pensamiento crítico y evitar manipulaciones de la información. Juan y Daniela también destacan los ejercicios narrativos en las clases porque otorgan al alumnado experiencias para sintetizar y explicar la información histórica. Marta y Daniela consideran que, cuando aprenden conceptos históricos nuevos, se genera EH donde el alumnado modifica sus presaberes y genera conocimiento histórico. Marta afirma que les *“da la posibilidad de abrir ventana a otras cosas, a otras maneras de ver y hacer, que pueden interesarnos, que podemos estar de acuerdo o no, pero que están ahí”*. En el caso de Daniela, si bien no desconoce que las emociones son parte inherente al ser humano, considera que se debe resguardar la objetividad histórica para favorecer el pensamiento crítico. Indica que solo deben ser utilizadas para desarrollar la empatía histórica, la cual implica generar *“esa conexión y ese sentimiento de solidarizarse con el otro o de terminar de entenderlo, aunque no estés de acuerdo. Entonces se crea ese nexo que es muy humano, que es propio de los seres humanos”*.

Por último, en relación a la dimensión aplicada de la EH, los tres docentes afirman que el alumnado puede construir EH- y por ello generar aprendizajes significativos- al fomentar actividades de participación en comunidad. Juan y Marta destacan actividades educativas como las salidas a museos, lugares históricos, patrimoniales o espacios de memoria, los cuales implican experimentación o acción por parte del alumnado. También, los tres docentes hacen alusión a diversas técnicas interactivas de aprendizaje, como los juegos de simulación o las dramatizaciones, porque permite que los y las estudiantes puedan vivir la historia. Marta señala que este tipo de actividades favorece la empatía histórica o *“de ponerse en el lugar del otro. Yo creo que hay ejercicio que*

*son muy competenciales como cuando tú te situas como un personaje de ese momento, como con las dramatizaciones*". Además, Juan y Daniela señalan que, cuando se hace historia en el aula mediante metodologías propias de la historia, se genera una experiencia significativa para el alumnado. A modo de ejemplo, Juan destaca este tipo de actividades porque permiten hacer *"atractiva la historia"* y porque desarrollan competencias útiles para la vida. Señala que a veces sus estudiantes le preguntan *"¿y de que nos servirá aprender esto?"* y tú le dices *"bueno hay un procedimiento que nos servirá, no el contenido [histórico]"*.

Es necesario destacar que, al intentar definir el concepto de EH, Marta y Daniela declaran aspectos que se relacionan con las tres dimensiones. Marta vincula la EH a la dimensión vivencial, cuando señala que las experiencias de vida del alumnado deben ser considerados en las clases de Historia y Ciencias sociales: *"Yo te diría que por una parte me sugiere a lo personal, lo personal en el sentido de mi experiencia con el entorno, con mi vida"*. Afirma que, para el alumnado, la trayectoria escolar es parte importante de su formación, ya que le han comentado que *"la escuela ha sido mi vida, porque es lo que yo he vivido hasta ahora, no he vivido nada más"*. Para mí, eso es experiencia histórica". Destaca de la dimensión cognitiva el aprendizaje conceptual, ya que al *"introducir determinados conceptos, desde el experimentar, desde el escuchar, desde el interpretar"* el alumnado genera EH. Por último, menciona las experiencias educativas para la asignatura, por ejemplo, las salidas pedagógicas a museos o a lugares históricos. Recuerda la visita con sus estudiantes a *"Calafell, que es una visita a un poblado ibérico, un barrio reconstruido que entras dentro de las casas. O cuando vamos al refugio 307 y tú estás dentro del refugio y ves que ahí había personas y estuvieron los vecinos del barrio. Para mí eso también es experiencia"*.

Cuando Daniela define el concepto de EH menciona las vivencias personales del alumnado, quienes deben ser *"protagonistas del hecho histórico de alguna manera"*. Afirma que la EH se puede propiciar en las aulas, a partir de estrategias que se vinculan con la dimensión cognitiva. Por ejemplo, destaca los ejercicios de interpretación y de actividades de investigación científica, ya que cuando *"están analizando fuentes históricas, cuando ellos están haciendo una entrevista a su abuelo, están siendo no protagonistas directos, pero están participando de ese hecho histórico"*. Al analizar fuentes del pasado, el alumnado también genera EH, indicando que *"cuando analizamos la Constitución del año 78, donde aparece lo que es un derecho al trabajo, ellos dicen "¡esto no lo sabía!", también es protagonista"*. La adquisición de nuevos saberes es valorada por esta docente como un proceso educativo que favorece la EH, ya que cuando el alumnado está aprendiendo es consciente de que son *"ellos los que están generando conocimiento y eso es experiencia histórica, y dicen: "¡mira lo que he descubierto!"*. También relaciona conceptualmente la EH

a la participación en la comunidad y en la sociedad cuando indica que *“a lo mejor tienes que ir a algún partido político y decir “empieza a luchar para que esto sea un derecho real”*.

## CONCLUSIONES

Los datos presentados en este artículo dan cuenta de la importancia de realizar prácticas educativas vivenciales, cognitivas y aplicadas para favorecer aprendizajes históricos significativos en el alumnado y, por lo tanto, enriquecer su EH. Los tres docentes dan relevancia a una enseñanza desde una perspectiva humanizadora, destacando las vivencias humanas, la historia familiar, la memoria histórica y las emociones. En menor medida dan importancia al desarrollo de algunas habilidades del pensamiento histórico como la interpretación de fuentes, el aprendizaje conceptual, la empatía y la narración histórica. Por último, se reconoce la importancia de otorgar protagonismo al alumnado en la construcción de su conocimiento, mediante actividades de experimentación, participación social y el desarrollo de procedimientos historiográficos. Además, se puede reconocer cierta coherencia entre lo que Juan, Marta y Daniela piensan y realizan en sus prácticas de enseñanza.

El modelo de EH que se presenta en este estudio invita al profesorado de Historia y Ciencias Sociales a transformar sus prácticas educativas a un aprendizaje histórico centrado en las vivencias humanas, en la interpretación crítica y en el aprender haciendo. Para ello, es necesario conectar el conocimiento con la realidad cotidiana de los propios estudiantes y posicionar a las personas en el centro de los contenidos sociales. También se debe fomentar la apropiación del conocimiento y el desarrollo de las habilidades del pensamiento histórico, para que el alumnado pueda utilizarlo de forma efectiva en su vida diaria. De esta manera, podemos aportar desde las escuelas a la formación de individuos con una postura crítica para entender y actuar en el mundo. Por último, se debe propiciar un aprendizaje desde la autonomía, por lo que el profesorado debe predisponer y motivar a los y las estudiantes a generar de manera activa su propio conocimiento. Estos requisitos son indispensables para “que el aprendizaje sea significativo y para generar prácticas educativas inclusivas, experienciales y democráticas” (Meneses, 2020, p. 13). Se destaca lo planteado por Meneses, González- Monfort y Santisteban (2019), sobre la necesidad de repensar la historia escolar, lo cual implica “hacerla próxima, viva y significativa, y entendida como un conocimiento en construcción” (p. 312). De esta manera, la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en las escuelas se podría transformar en experiencias históricas de gran relevancia para la vida del alumnado.

## NOTAS

Doctora en Educación en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Académica e investigadora de la carrera de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chile, Talca. Miembro de GIEPGM (Grupo Interdisciplinario en Estudios sobre Educación, Patrimonio, Género y Memorias) y de REDIECS (Red de Investigación y Enseñanza de las Ciencias Sociales). Sus líneas de investigación se centran en la Experiencia, Memoria y Pensamiento histórico, Perspectiva de género, Invisibilización, Educación para la ciudadanía y Formación Inicial Docente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALSINA, A., BATLLORI, R., FALGÁS, M., GÜELL, R., YVIDAL, I. (2016). ¿Cómo hacer emerger las experiencias previas y creencias de los futuros maestros? Prácticas docentes desde el modelo realista. *Revista de docencia Universitaria*, 14 (2), 11-36

ÁLVAREZ-GAYOU, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona, España: Paidós.

ANKERSMIT, F. (2005). *Sublime Historical Experience*. California, United States: Stanford University Press.

ANKERSMIT, F. (2006). The three levels of “*Sinnbildung*” in Historical Weiting. In J. Rüsen. (Ed.), *Meaning & Representation in History* (pp.108-122). Ludlow, England: About AbeBooks Booksellers.

ARÓSTEGUI, J. (2004). *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Madrid, España: Alianza.

BENEJAM, P. (2003). Los objetivos de las salidas. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (36), 7-12.

CAMPENHOUDT, Q. (1998). *Manual de investigación en Ciencias Sociales*. Ciudad de México, México: Editorial Limusa.

CARR, D. (2015). *Tiempo, narrativa e historia*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo libros.

CARR, D. (2017). *Experiencia e historia. Perspectiva fenomenológica sobre el mundo histórico*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo libros.

CASTAÑEDA, M., Y SANTISTEBAN, A. (2016). Representaciones sociales sobre participación democrática en estudiantes de formación inicial del profesorado a partir de sus experiencias en el movimiento estudiantil. *Fronteras*, III (1), 35-53.

CASTELLVÍ, J., MASSIP, M. Y PAGÈS, J. (2019). Emociones y pensamiento crítico en la era digital: un estudio con alumnado de formación inicial. *REIDICS*, (5), 23-41. DOI: 10.17398/ 2531-0968.05.23

DALONGEVILLE, A. (2003). Noción y práctica de la situación-problema en historia. En *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (2), 3-12.

DAVISON, M. (2012). Teaching historical empathy and the 1915 Gallipoli campaign. In M. Hartcourt & M. Sheehan (Eds.), *History Matters: Teaching and Learning history in New Zealand schools in the 21st century* (pp.11-31). Wellington, New Zealand: NZCER Press.

DEWEY, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.

GIL, F. (2018). *Museos y formación del pensamiento social en educación primaria: Una propuesta de intervención didáctica* (tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España.

LATAPI, P., Y PAGÈS, J. (2018). Debates en la historiografía y en las investigaciones sobre enseñanza de la historia en torno a las cogniciones y a las emociones. *Clío & asociados: La historia enseñada*, (27), 108-117. DOI: [10.14409/ cya.v0i27.7617](https://doi.org/10.14409/cya.v0i27.7617)

SANTISTEBAN, A., GONZÁLEZ-MONFORT, N., Y PAGÈS, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. Ávila, M. P Rivero y P. Domínguez (Coord.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp.115-128). Zaragoza, España: Fernando el Católico–Diputación de Zaragoza/ AUPDCS.

CHÁVEZ, C. (2020). *Formación del Pensamiento Histórico en Estudiantes de Formación Inicial Docente. Un estudio de casos en universidades chilenas* (Tesis Doctoral). Universidad autónoma de Barcelona, Barcelona, España.

DILTHEY, W. (1944). *El mundo histórico*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

FLICK, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

FONTANA, J. (2013). *La historia de los hombres: el siglo XX*. Editorial Planeta.

FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Ciudad de México, México: Siglo XXI editores.

GAVALDÀ, A., Y SANTISTEBAN, A. (2002a). Los laboratorios de didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial de maestros. En J. Estepa, M. De la Calle y M. Sánchez (Eds.), *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias sociales* (pp.373-380). Palencia, España: ESLA/ AUPDCS.

GADAMER, H. (1995). *El giro hermenéutico*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.

GONZÁLEZ AMORENA, M. P., Y PAGÈS, J. (2014). Conversatorio: “Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas”. *Historia Y MEMORIA*, (9), 275-311.

GONZÁLEZ VALENCIA, G., Y SANTISTEBAN, A. (2015). El lugar de la memoria: una investigación sobre la formación del profesorado de ciencias sociales. *Educaçãoem Foco*, 1 (3), 35-58.

HENRÍQUEZ, R. (2009). Vivir en una historia lejana: Aprender a pensar históricamente en la heterogeneidad cultural. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (62), 66-79.

JARA, M.A. Y SANTISTEBAN, A. (2018). Los retos de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía. En M.A. Jara y A. Santisteban (Coords.), *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp.273-284). Universidad Nacional del Comanche y Universitat Autònoma de Barcelona.

MAROLLA, J. (2019). Presencias y ausencias: multiculturalidad o interculturalidad en el currículo de Chile y Argentina desde la literacidad crítica. A M.J. Hortas y A. Díaz (eds.), *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación de profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 271-279). Politécnico de Lisboa/ AUPDCS.

MAROLLA, J. Y SAAVEDRA C. (2020). Presencia y ausencia de América Latina. La didáctica de las ciencias sociales y la interculturalidad como desafío para la enseñanza. *Revista interdisciplinaria de Estudio Latinoamericanos*, 4 (1), 75-92.

MARTÍNEZ, T., Y MARTÍN-PIÑOL, C. (2019). La innovación didáctica aplicada a la arqueología y transferida a la educación artística: las *EDULABCASE*. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 18, 77-89. DOI: 10.1344/ ECCSS2019.18.6

MASSIP, M., CASTELLVÍ, J, Y PAGÈS, J. (2020). La historia de las personas: reflexiones desde la historiografía y de la didáctica de las ciencias sociales durante los últimos 25 años. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 167-196. 10.6018/ pantarei.445831

MASSIP, M., Y PAGÈS, J. (2016). Humanos frente a humanos. La necesidad de humanizar la historia escolar. En C. R. García, A. Arroyo y B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: Educar para una ciudadanía global* (pp.447-457). Las Palmas de Gran Canaria, España: Universidad de Las Palmas/ AUPDCS.

MATTOZZI, I. (2002). Laboratori per la storia. *Quaderni di Clio'92 (Rivista de ll'Associazione Clio'92. Gruppi di ricerca sull'insegnamento della storia)*, 3, 7-14.

MATTOZZI, I. (2011). Oltre il dovere della memoria: i compiti della scuola. En E. Perillo (A cura di), *La colpa di essere nati. Marta Minerbi e Alessandro Ottolenghi: ebrei cittadini trevigiani* (pp.107-122). Treviso, Italia: Istresco.

MENESES, B. (2020). *El concepto de experiencia histórica en la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Representaciones del profesorado de Cataluña y evidencias en sus prácticas con la historia oral* (Tesis Doctoral). Universidad autónoma de Barcelona, Barcelona, España.

MENESES, B., GONZÁLEZ-MONFORT, N., Y SANTISTEBAN, A. (2019). Aprender desde la experiencia histórica. Representaciones del profesorado sobre el uso de la historia oral como estrategia didáctica. *El Futuro del Pasado*, (10), 257-286. [10.14516/ fdp.2019.010.001.009](https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.009)

MENESES, B. GONZÁLEZ- MONFORT, N. Y SANTISTEBAN, A. (2021). Pensar la enseñanza de las ciencias sociales como una experiencia histórica para la vida (pp. 117-138). En A. Santisteban y C. Lima (org.), *O ensino de história no Brasil e Espanha: uma homenagem a Joan Pagès Blanch* (pp. 117-138). Porto Alegre: Editora Fi [https:// www.editorafi.com/ 132ensino](https://www.editorafi.com/132ensino).

NOVAK, J. Y GOWIN, B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

ORTEGA, D., Y PAGÈS. J. (2019). Las emociones y los sentimientos en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. En M. João, A. Dias y N. De Alba (Eds.), *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp.118-127). Lisboa, Portugal: Ediciones Escola superior de Educação, Instituto politécnico de Lisboa/ AUPDCS.

PAGÈS, J. (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (55), 43-53.

PAGÈS, J., Y OLLER, M. (2007). Las representaciones sociales del derecho, la justicia y la ley de un grupo de adolescentes catalanes de 4º de Eso. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (6), 3-17.

PAGÈS, J., Y SANTISTEBAN, A. (2011a). Enseñar y aprender ciencias sociales. En A. Santisteban y J. Pagès (Coord.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. Ciencias sociales para aprender, pensar y actuar* (pp.23-39). Madrid, España: Editorial Síntesis.

PAGÈS, J., Y SANTISTEBAN, A. (2011b). Les qüestions socialment rellevants a l'ensenyament de les ciències socials a Catalunya: passat, present i futur. En J. Pagès y A. Santisteban (Coord.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp.77- 91). Barcelona, España: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions.

ROSS, E.W. (2015). Teaching for change: Social education and critical knowledge of everyday life. In S. Totten (Ed.), *The importance of teaching social issues; Our pedagogical creeds* (pp.141-147). Routledge.

RÜSEN, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Propuesta Educativa*, (7), 27-36.

SALINAS, J., Y OLLER, M. (2017). Representaciones sociales de la participación ciudadana en alumnos chilenos al final de la primaria. En R. Martínez, R. García-Moris y C. R. García (Eds.), *Investigación en Didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp.762-772). Córdoba, España: Universidad de Córdoba/ AUPDCS.

SANTISTEBAN, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío & asociados*, (14), 34-55.

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. DOI: [10.14516/ fdp.2019.010.001.002](https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002)

SANTISTEBAN, A., GONZÁLEZ-MONFORT, N., Y PAGÈS, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. Ávila, M. P Rivero y P. Domínguez

(Coord.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp.115-128). Zaragoza, España: Fernando el Católico–Diputación de Zaragoza/ AUPDCS.

SIMONS, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Ediciones Morata.

THOMPSON, P. (1988). *La voz del pasado, la Historia Oral*. Valencia, España: Edicions Alfons El Magnànim/ Institució Valenciana D'Estudis i Investigació.

TUTIAUX-GUILLON, N. (coord) (2018). *Enseigner l'histoire en contexte de pluralité identitaire. La revue française d'éducation comparée, 17*. L'Harmattan.

VAN DER MAREN, J. (1995). *Méthodes des recherche pour l'éducation*. De Boeck-Wesmael.

VILARRASA, A. (2003). Salir del aula, Reapropiarse del contexto. *Íber, Didáctica de las Ciencias sociales, Geografía e Historia*, (36), 13-25.

YEAGER, E., & FOSTER, S. (2001). The role of empathy in the development of historical understanding. In O. Davis, E. Yeager & S. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp.13-20). Boston, United State: Rowman & Littlefield Publishers.