

## El método científico para enseñar historia: una experiencia en la formación de maestros

Maria Feliu Torruella,  
mfeliu@ub.edu  
Universidad de Barcelona  
Neus Sallés Tenas  
nsalles@ub.edu  
Universidad de Barcelona

**Resumen:** Este artículo explora una actividad innovadora, a largo plazo llevado a cabo con estudiantes de la facultad de formación del profesorado en la que los formadores de docentes y futuros docentes conjuntamente contempla el método científico en el aula de nivel primario a través de la historia de la simulación. El problema se presenta y se analiza como una actividad piloto a pequeña escala que comparte el punto de vista de los formadores de docentes y estudiantes de magisterio, que aprendieron juntos durante el proceso de la actividad, mediante un diálogo abierto y crítico. Se discuten también las limitaciones respecto a la aplicabilidad de la utilización del método científico en el aula de nivel primaria la historia.

**Palabras clave:** enseñanza de la Historia, el método científico, docentes en formación, la cultura escolar, la formación del profesorado

**Abstract:** This article explores an innovative, long term activity carried out with student teachers in which teacher educators and student teachers conjointly contemplated the scientific method in the primary level history classroom through simulation. The problem is presented and analyzed as a small-scale pilot activity which shares the perspective of teacher educators and student teachers, who learned together during the process of the activity, through open, critical dialogue. Indicators and limitations regarding the applicability of the use of the scientific method in the primary level history classroom are discussed.

**Keywords:** History teaching, the Scientific Method; Student teachers; School culture; Teacher education

### 1. Introducción

La experiencia que relataremos a continuación, se ha llevado a cabo en el marco de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales (II), con estudiantes de segundo curso de magisterio de primaria. Esta asignatura, se imparte en la Facultad de formación del profesorado de la Universidad de Barcelona en el departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, formando parte de los planes de estudio que están desapareciendo con la equiparación europea de las diplomaturas y las licenciaturas. En este caso, los alumnos cursaban dos asignaturas, la primera, relacionada con la enseñanza de la geografía (durante el primer semestre) y la segunda vinculada a la historia. Nuestra experiencia se ha desarrollado en el segundo semestre del curso 2009-2010 con un

grupo de cuarenta alumnos. La mayoría de ellos, provienen de los estudios de bachillerato, algunos han realizado módulos de grado superior y para unos pocos, magisterio, era su segunda carrera. La asignatura se ha impartido en dos sesiones semanales de dos horas cada sesión con una programación de once temas encaminados a transmitir los conocimientos y las habilidades necesarias para enseñar historia en la educación primaria.

## **2. ¿Qué historia hemos aprendido? ¿Qué tipo de historia podemos enseñar?**

Las primeras sesiones de la asignatura estuvieron centradas en captar los conocimientos previos que nuestros alumnos tenían. ¿Qué es la historia? ¿Para qué sirve? ¿Por qué la enseñamos en las escuelas? Estas y muchas preguntas más constituyeron un debate que tenía como principal finalidad descentrarlos y cuestionar aquellos que han venido aprendiendo en sus años escolares. La mayoría de los participantes, al ser preguntados por qué debemos enseñar historia no sabían qué contestar. Era como si estuviéramos preguntando una obviedad. Hay que enseñarla porque es muy importante la historia. En su mayoría contestaban: *porque nos ayuda a entender de dónde venimos, porque nos ayuda a entender el presente y a preparar el futuro...* Pero en el momento que pedíamos que razonaran esas respuestas sus argumentos fallaban estrepitosamente y no sabían dar significado a estas frases que, cuando hablamos de la enseñanza de la historia, casi se han convertido en mitos o respuestas inmediatas.

Al mismo tiempo, les preguntábamos cómo habían aprendido ellos historia y qué temas habían tratado en sus años escolares. Sus recuerdos se centraban en la educación secundaria y tuvieron que realizar esfuerzos para llegar a recordar cómo habían aprendido historia en primaria. Hubo algún caso que incluso afirmó que no recordaba haber hecho nunca historia en sus primeros años en la escuela. La mayoría de ellos reconocía que, salvo profesores excepcionales, habían leído y subrayado el libro de texto y habían realizado aprendizajes memorísticos. Algunos, pocos, habían realizado alguna excursión para visitar emplazamientos arqueológicos o espacios vinculados a la historia. Y, la prehistoria, era, junto a la revolución francesa y la revolución industrial, los períodos que más recordaban o de los que eran conscientes que habían profundizado con mayor rigor en sus años escolares. Todos, en su mayoría, tenían un recuerdo poco

atractivo de la historia y seguían pensando que, aparte de *para entender el mundo*<sup>1</sup>, no servía para mucho más. Este hecho nos sorprendía puesto que, como hemos comentado al principio, nuestros alumnos provenían, en su mayoría, de la reforma educativa y habían tenido experiencias educativas que no distaban esencialmente de las que nosotros habíamos tenido.

Y el tercer elemento de debate que introducíamos era por qué debíamos enseñar una materia basada en el estudio y la conceptualización del tiempo si éste era un concepto difícil de aprender en los primeros años de la escolaridad. A partir de ese momento, nuestros alumnos empezaban a entender que era necesario buscar un cambio de planteamientos. Pero ¿cómo debían enseñar historia?

Teníamos, pues, en las primeras sesiones de la asignatura el drama servido: no sabían para qué servía o podía servir la historia, la recordaban como una asignatura pesada y se planteaban ¿cómo podemos enseñarla a nuestros futuros alumnos de primaria? Nuestro primer objetivo se cumplía, habíamos despertado la suficiente curiosidad como para querer aprender de qué maneras podían enseñar historia y buscarle una utilidad. Debíamos, pues, encontrar rápidamente la respuesta a: ¿qué tipo de historia podemos enseñar? Al abordar este tema creíamos poder dar las herramientas necesarias para que nuestros alumnos pudieran enseñar historia sin convertir su aprendizaje en algo memorístico y repetitivo.

### **3. El método científico en el aprendizaje de la historia a primaria.**

Si queríamos que aprendieran a enseñar historia -este era nuestro objetivo y lo que los alumnos esperaban de nuestra asignatura- debían saber responder qué es la historia y para qué sirve puesto que ya habían experimentado que las respuestas aprendidas de forma casi memorística no les resolvían el problema. Aquello que desde nuestros planteamientos era vital era que los alumnos, mediante nuestra intervención, llegaran a cuestionarse qué es lo verdaderamente importante en una disciplina, y, en nuestro caso, en historia. ¿Qué tiene la historia que pueda facilitar la relación que los niños y niñas

---

<sup>1</sup> Además, como ya hemos comentado, no sabían dar significado a esta expresión. Es más, cuando eran interpelados reconocían que ni para comprender el mundo les había servido el aprendizaje de la historia.

establecen con su realidad al margen de los estudios estrictamente cronológicos (o enciclopédicos) y memorísticos<sup>2</sup>?

A partir de este punto del curso, se convertía en algo esencial entender que la historia, como disciplina científica, tiene un método y que éste debe formar una parte importante en el aprendizaje de dicha disciplina. De acuerdo con Prats (1989), "no se trata de formar grandes historiadores -eso lo dejamos a la Universidad- sino ciudadanos críticos, libres y responsables". Así pues, la idea es que al alumno no se le propone un aprendizaje de tipo memorístico, sino comprensivo, y no se le pide que acumule, sino que opere, con un aprendizaje que se articularía de lo concreto a lo abstracto y de lo particular a lo general (Grup Eina, 1980), en definitiva, usar el método para conseguir un aprendizaje gradual y adecuado al desarrollo intelectual del alumnado. Y esto se ajusta perfectamente con las necesidades de los niños y niñas de primaria. Gracias a ejemplos de las ciencias naturales, nuestros alumnos entraban en contacto con el método científico y podían comparar el modo de operar de un historiador con el de un químico. La historia, se plantea problemas y busca explicaciones sobre las personas y los hechos. Además, intenta elaborar hipótesis, busca fuentes, testimonios e información de todo tipo, clasifica, organiza y analiza dicha información y extrae conclusiones.

Por tanto la idea es cambiar la concepción didáctica basada en el cuerpo de conocimientos para aprender a hacer una enseñanza que sirva como medio para analizar el pasado mediante la aplicación de habilidades y contenidos específicos (Pozo, 1998 a Bardavio; González, 2003).

Y todo esto, ¿cómo encaja dentro de la educación primaria? Como hemos dicho, se entrelaza con las necesidades de los niños y niñas. Ellos, requieren la resolución de problemas ya que en base a cuestiones buscan explicar el mundo que les rodea. Necesitan ordenar y clasificar la información que obtienen, necesitan explicar dicha información, pueden elaborar hipótesis y necesitan extraer conclusiones y elaborar explicaciones. De alguna manera, pues, entrar en contacto con el método científico se nos puede ofrecer como el aprendizaje clave para buscar esa "utilidad" en la enseñanza

---

<sup>2</sup> No queremos aquí dar a entender que no damos importancia a que los alumnos, en determinados momentos de un curso escolar y en determinadas materias, aprendan fechas, conceptos y hechos de forma memorística sino que queremos resaltar que no es la única finalidad en la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

de la historia a primaria y que nuestros alumnos (futuros maestros) eran incapaces de encontrar al inicio de la asignatura.

#### **4. Enseñar a formular hipótesis en el alumnado de magisterio**

Habiendo creado la necesidad de enseñar el método científico en la educación primaria lo que es evidente es que debíamos enseñar a nuestros alumnos cómo funciona el método y cómo podemos aplicarlo en historia. Era necesario, pues, dar significado a la palabra hipótesis (que la mayoría de ellos no sabía qué significaba) y, seguidamente, aprender a formularlas.

#### **¿Qué queríamos que aprendieran? Nuestros objetivos**

De lo que hemos venido comentando se puede deducir que uno de nuestros objetivos prioritarios era que los futuros maestros aprendieran a formular hipótesis. De este modo, podían adquirir conocimientos y habilidades para enseñar historia y al mismo tiempo les ayudábamos a desarrollar un pensamiento crítico respecto a la disciplina que eran dos de nuestros objetivos generales del curso. En relación al aprendizaje de la formulación de hipótesis, nuestros objetivos se concretaban en el cuadro siguiente y corresponden a las partes del método científico (cuadro número 1)<sup>3</sup>.

#### **Cuadro 1. Objetivos de aprendizaje**

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Identificar un problema y aprender a plantearlo</li><li>2. Elaborar y formular una (o varias) hipótesis de trabajo</li><li>3. Seleccionar los elementos demostrativos necesarios.</li><li>4. Analizar y clasificar la información seleccionada</li><li>5. Elaborar conclusiones</li></ol> |
|--|

---

<sup>3</sup> Hernández (1990) estableció un listado de 15 objetivos que se pueden llegar a conseguir aplicando el método científico y que pueden ser la base de la programación de la asignatura.

Pensábamos, pues, debían aprender el método en toda su totalidad para después ser capaces de elegir qué partes podían enseñar a sus alumnos en función de su edad, de sus capacidades o necesidades.

### **¿Cómo podíamos hacerlo? Programación de los conceptos**

De nuestros objetivos se deducía una programación conceptual, aparentemente muy simple. Cada objetivo, como ya hemos dicho, correspondía a una parte del método científico y, a su vez, a un concepto clave. Debíamos pues, enseñar qué son los problemas en historia y cómo podemos detectarlos. Enseñar qué es una hipótesis y cómo se formula, enseñar a buscar información y a seleccionarla, contrastarla y analizarla para poder clasificarla. Y, finalmente, debíamos enseñar a elaborar conclusiones. En clase, analizamos ejemplos de planteamientos de problemas en historia, intentamos, de forma conjunta, elaborar hipótesis y abordamos la búsqueda, selección y tratamiento de información. De este modo, podíamos dar los elementos claves para que ellos, de forma práctica, pudieran realizar las actividades de aprendizaje programadas.

### **¿Qué actividades de aprendizaje podíamos realizar?**

Para poder abordar el aprendizaje de estos conceptos programamos dos actividades. La primera de ellas, debían realizarla de forma individual en casa para poder comentarla después en el aula. La segunda, se realizaba de forma conjunta y consistía en una excursión al Parque Arqueológico Minas de Gavà.

La primera actividad, *La Investigación*, tenía por finalidad reflexionar sobre la necesidad de formularse hipótesis y suponía una elaboración práctica de los conceptos expuestos en clase. A partir de una simulación, de un juego, debían crear el material para una investigación en historia. Nuestro planteamiento teórico partía de la utilización del juego como una herramienta didáctica. Son muchas las teorías que avalan la potencialidad educadora que puede tener el uso de un juego como medio para conocer y

entender una determinada realidad (Santacana y Serrat, 2001). Pensábamos que el juego, bien planteado, estructurado y con contenidos, puede ser una herramienta necesaria para transformar la información en conocimiento ya que permite a los participantes desarrollar todos los canales de recepción que facilitan un aprendizaje más sólido.

Debían imaginar que habían encontrado un material (una caja perdida en un desván, una maleta extraviada, un bolso...) y elaborar, a partir de esto, el trabajo. La variedad de materiales fue enorme y las opciones que nos dio en el aula también. Aparecieron maletas de abuelos desconocidos, de cabareteras de principios de siglo XX, cartas de la época medieval, mochilas escolares de los abuelos, etc. Cada participante debía poner en juego sus capacidades creativas sin olvidar, pero, la necesidad de poder cuestionar ese material y de poder elaborar hipótesis. El trabajo debía presentarse en dos formatos, por un lado el material en sí, por el otro, entregaban una parte en papel. De este modo, ellos sabían que el material hallado les sería devuelto. De este modo, queríamos que no se limitaran en cuanto a la creación y elaboración del material. Hubo muchos alumnos que presentaron material original: cartas, fotografías, objetos... Otros, lo copiaron... todos ellos, pero, estuvieron muy obsesionados con la búsqueda de la veracidad del material seleccionado.

Cada alumno presentaba el material que había “encontrado” y las preguntas que se podían formular a partir de ese hallazgo (en formato papel). Una vez realizadas las preguntas, debían formular una o varias hipótesis. Y, finalmente, elaborar sus reflexiones didácticas: ¿cómo puedo aplicarlo a la enseñanza y el aprendizaje de la historia en el aula de primaria? ¿Es adecuado el material que he seleccionado? Este material, era entregado en clase para poder ser evaluado y, posteriormente, se realizaba una sesión de evaluación conjunta que comentaremos más adelante.

La segunda actividad, consistía en experimentar una visita guiada y un taller didáctico en un yacimiento como si fueran alumnos de primaria. Escogimos el Parque Arqueológico de Gavà por distintos motivos pero fundamentalmente porque nos ofrecía la posibilidad de realizar una actividad titulada “*Investigación abierta: el neolítico*” que está estructurada a partir de los planteamientos teóricos que nosotros habíamos intentado desarrollar en el aula. En esta actividad, antes de visitar el Parque, los alumnos eran divididos en cinco grupos y tenían una misión común: descubrir quien había habitado en esos territorios. Cada grupo, se encontraba con un carro que contenía

tres maletas y tres preguntas: dónde, quién y qué. Debían analizar el material que contenía el cajón y elaborar su hipótesis que era, después, compartida con todos los participantes. La resolución de cada uno de estas hipótesis llevaba a conclusiones sobre la vida en esos territorios.

Con esta actividad, los alumnos tenían distintos elementos para comentar. En primer lugar, como futuros maestros, podían experimentar lo que suponía realizar una actividad de investigación con alumnos de primaria. Ellos, habían creado previamente su material pero era la primera vez que realizaban un ejercicio de este tipo. En la excursión, podían comprobar que aquello explicado en el aula tenía una aplicación práctica, existía y funcionaba (o no) con alumnos de primaria. Debían, pues, realizar un doble ejercicio, en primer lugar el que la propia actividad conllevaba, es decir, resolver los enigmas. En segundo lugar, ejercitar su capacidad crítica para poder reflexionar sobre las potencialidades educativas de trabajar a partir del método científico (o de una parte) con los alumnos de primaria. Ser consciente de ello es muy importante, puesto que el profesorado es una de las variables más primordiales y el vertebrador para que el alumnado domine el método y le permite acceder a concepciones científicas más avanzadas (Carretero y Pozo, 1987).

### **¿Qué resultados obtuvimos? La evaluación**

Como ya hemos comentado la evaluación tenía dos fases. En primer lugar, nosotros analizábamos cada uno de los trabajos presentados y hacíamos un ejercicio similar al que tenían que realizar los futuros alumnos de primaria. Es decir, observar el material que se nos presentaba e intentar elaborar preguntas e hipótesis. Una vez realizada esta primera parte, comprobábamos en los trabajos presentados en formato papel qué era aquello que ellos habían planteado. Era el momento en que descubríamos, por ejemplo, que no habían entendido el ejercicio, que no habían aprendido a elaborar y formular una hipótesis o que el material creado era, bonito a nivel formal, pero que no les permitía juego a nivel de contenidos. La parte que más errores acumulaba era la elaboración de hipótesis que, como ya hemos comentado, era nuestro principal objetivo de aprendizaje. Debíamos encontrar, pues, una solución que nos permitiera corregirlo y que, a su vez,

nos proporcionara el cumplimiento del objetivo. También encontramos, pero, trabajos muy bien ejecutados y con las hipótesis y las preguntas realizadas de forma perfecta.

La segunda fase de la evolución, consistía en volver a presentar los trabajos en clase. Antes de que pudieran ver su resultado numérico y volver a tocar su material, comentamos los errores cometidos, analizamos los problemas que se habían encontrado y hablamos de las dudas que todavía existían. Esto, tenía una doble finalidad, en primer lugar reflexionar sobre su futura tarea como maestros: ellos como alumnos no se habían atrevido a expresar: No entiendo el ejercicio. Y esto, también lo experimentarían como alumnos. Ambos (alumnos y profesores) debíamos crear el clima necesario para poder abordar esas dudas. En segundo lugar, les permitía reflexionar y pensar en qué habían fallado. Nuestra sorpresa fue que ellos, como alumnos, no estaban acostumbrados a realizar este tipo de ejercicios de evolución y que se les explicara en qué habían fallado y por qué.

Una vez realizada esta parte, devolvíamos el material a cada uno de ellos. Lo podían leer y podían observar sus errores, para poder encarar la parte final de la evaluación conjunta. Se trataba de dividir la clase en grupos pequeños y cada alumno presentaba su material a sus compañeros de grupo. No se trataba, pero, de una exposición oral del material creado sino que debían convertirse en alumnos de primaria. El creador de la actividad actuaba como profesor y los otros debían hacerse preguntas y formular hipótesis a partir de su material. Después, contrastaban lo que ellos habían realizado como creadores y lo que sus compañeros habían extraído de su propio material. Finalmente, hablábamos todos de la experiencia analizada y extraíamos conclusiones didácticas del planteamiento de la actividad y, sobretodo, de las posibilidades de enseñar el método científico en el aula de primaria. Qué finalidad tiene y por qué debemos enseñarlo, les era más fácil de responder en ese momento que no antes del inicio de la actividad. También eran capaces de ver las posibilidades y límites y algunos se atrevían a formular una posible programación de un tema enseñando historia a partir de la enseñanza del método.

Dedicamos dos horas prácticamente a realizar esta parte de la evolución y debemos reconocer que no la teníamos programada a priori. Fue a partir de los resultados analizados y de la observación de los errores cometidos que decidimos solucionar el problema y nos planteamos la realización de este ejercicio. Sin duda, obtuvimos

mejores resultados de los que nos hubiéramos imaginado puesto que con el intercambio entre iguales y la experimentación sobre su propio material pudieron comprobar, pero sobretodo, entender, en qué y dónde habían fallado. Algunos de los alumnos que no habían aprendido a formular hipótesis, por ejemplo, al finalizar la sesión venían con su material y su trabajo y probaban de hacerlo de nuevo y, lo hacían correctamente. Nos atreveríamos a decir, que habían mejorado sus resultados de aprendizaje y, aunque no sabemos nunca qué quedará de aquello que les enseñamos, a lo mejor, algunos, repetirán la experiencia con sus alumnos.

## **5. Conclusiones, posibilidades y límites.**

De todo lo expuesto con anterioridad podría deducirse que los resultados fueron buenos y que todos tuvieron una grata experiencia de aprendizaje. Esto, en parte fue cierto. Aun así, de las reflexiones que ellos realizaron al finalizar la dinámica de evaluación de la actividad y, sobretodo, del transcurso que siguió la asignatura obtuvimos algunas impresiones que nos llevan a plantear la problemática de enseñar de este modo en el aula de primaria. Aunque la mayoría de ellos expresaban que la experiencia había sido fantástica y que nunca habían aprendido historia de esa manera también expresaban sus miedos y temores.

Lo primero que nuestros alumnos expresaban era: *para poder enseñar este método debemos saber mucha historia. Mucha más de la que debemos saber si utilizamos el libro de texto.* Aunque hablamos muchas veces en clase que siempre debemos saber un poco más de lo que nuestros alumnos tienen que aprender, pensamos que en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales la inseguridad de los maestros aumenta puesto que la mayoría de ellos, como hemos comentado al principio, aprendió de forma memorística y tienen la sensación que nunca serán capaces de hacer lo mismo<sup>4</sup>. Pero enseñando a partir del método científico, además, tienen la sensación que no van a controlar los resultados y por esos expresan que deben saber mucha más historia que si se limitan a explicar lo que el libro de texto contiene. No saben qué hipótesis pueden llegar a formular los alumnos, no ven la opción de prever por dónde

---

<sup>4</sup> Véase el estudio de Sallés (2010) en el que se constata que esta particularidad impide o retrae a muchos profesores de no impartan sus clases con dicha metodología.

van a salir preguntas y respuestas y por eso, su inseguridad aumenta. A esto se le sumaba, pues, la dificultad que ellos veían en la programación de una asignatura utilizando este tipo de metodologías. De hecho, investigadores como McNamara (1991) y Bennett y Carre (1993) escriben que a la hora de enseñar es fundamental el conocimiento académico; o como señala Dean (2008), los maestros “necesitan grandes conocimientos para transformar adecuadamente los temas de estudio y los objetivos generales en tareas provechosas y adecuadas (...) y los necesitan para diagnosticar con precisión la comprensión y los malentendidos de los niños.

El segundo aspecto que solían plantear era que no todo podía enseñarse así. Los alumnos, como estuvimos bastante tiempo centrados en el aprendizaje de este método y seguimos refiriéndonos a él (y a muchos otros) a lo largo del curso tuvieron la sensación que lo que nosotros les explicábamos era el único camino viable. Suponemos que porque buscan recetas que les puedan solucionar su cotidianidad y ésta la veían complicada de aplicar siempre en todos los temas. Algunos decían: bueno, está bien, pero también tienen que aprender en qué año sucedió... Nuestras reflexiones, en ese momento, iban enfocadas a la necesidad de saber escoger aquellas opciones metodológicas aptas para cada momento y circunstancia puesto que no todos aprendemos igual y debemos facilitar el aprendizaje al máximo de alumnos posibles. Y porque como señala Pitocco (1988) “no se puede practicar la enseñanza de la historia imponiendo exclusivamente la cronología”.

Otro aspecto que fue criticado o que marcó los límites de este tipo de prácticas fue que muchos de ellos comentaron su falta de creatividad y de tiempo. Algunos, habían disfrutado mucho realizando su material puesto que habían podido conocer, por ejemplo, aspectos de la vida de sus abuelos que desconocían, pero había un grupo de alumnos que manifestaba su falta de tiempo y de ideas para poder crear un material sólido y veraz. Decían que desconocían dónde podían encontrar materiales atractivos y que no se veían elaborando tantas cosas para poder preparar sus clases.

El aspecto que más positivamente valoraron fue la posibilidad de poder realizar procesos de investigación junto con sus alumnos. Ellos, como maestros se podían poner al lado de su grupo y realizar conjuntamente el camino científico, llegar o no a las conclusiones que habían diseñado a priori y, aprender unos de otros.

Cierto es que, la dinámica que se genera en un curso escolar es complicada y agotadora y que los maestros no tienen una sola asignatura que atender. Por eso les decíamos que nuestra intención era despertar la curiosidad y permitir que se alejaran por un momento de los libros de texto y de los currículums de educación. Que pudieran experimentar y ver que podían aprender (y por lo tanto enseñar), historia de formas muy diferentes.

## **Bibliografía**

- BARDAVIO, A.; GONZÁLEZ, P. (2003) *Objetos en el tiempo. Las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales*. Barcelona: Ice Universitat de Barcelona; Horsori.
- BENNETT, N; CARRE, C. [Coor] (1993): *Learning to Teach*. Londres: Routledge.
- CARRETERO, M.; POZO, J.I. (1987): *Desarrollo intelectual y enseñanza de la historia*. A: MEC: *La geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado*. Madrid. pp. 11-30.
- DEAN, J. (2008): *Ensenyar història a Primària*. Manresa: Zenobita Edicions.
- GRUP EINA.(1980): “Aprender tot investigant: un nou camí en l’ensenyament de la història”. *Perspectiva escolar*. N° 46. pp. 42-46.
- HERNÁNDEZ, F.X. (1990): *Ensenyar història de Catalunya*. Barcelona: Graó.
- McNAMARA, D. (1991): “Subject Knowledge and its Application: problems and possibilities for teacher educators”. *Journal of Education for Teaching*. N° 17 (2). pp. 113-128
- PITOCCO, F (1988): *Il tempo come categorie storiografica e didattica della storia*, a AAVV: *Tempo e spazio dimensioni del sapere*. Mondadori. Milán, Mondadori, pp. 56-64.
- PRATS, J. (1989): *Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias de “Germanía-75” e “Historia 13-16”*. A: CARRETERO, M.; POZO, J.I.; ASENSIO, M. [comp]: *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor. pp 201-210
- SALLÉS, N. (2010): *L’aprenentatge de la història a través del mètode de descobriment i el seu impacte en l’ensenyament secundari*. TDX.
- SANTACANA, J.; SERRAT, N. (2001): Una reflexión sobre conceptos históricos aprendidos a través del juego. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. N° 30. pp. 37-45