

January 2018

## El pensamiento crítico en la enseñanza de la historia a través de temas controvertidos

Juan Ramón Moreno-Vera  
*Universidad de Murcia, jr.moreno@um.es*

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

---

### Citación recomendada

Moreno-Vera, Juan R. (2018). El pensamiento crítico en la enseñanza de la historia a través de temas controvertidos. *Actualidades Pedagógicas*, (72), 15-28. <https://doi.org/10.19052/ap.5215>

This Artículo is brought to you for free and open access by Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in *Actualidades Pedagógicas* by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact [ciencia@lasalle.edu.co](mailto:ciencia@lasalle.edu.co).

# El pensamiento crítico en la enseñanza de la historia a través de temas controvertidos

*Juan Ramón Moreno-Vera*

Facultad de Educación, Universidad de Murcia, España.

*jr.moreno@um.es*



*Resumen:* El desarrollo del pensamiento crítico es fundamental para la comprensión, por parte del alumnado de educación primaria, de la sociedad en la que vive y, en la experiencia didáctica que aquí se presenta, se relaciona además con la enseñanza de la historia a través de la narración y los problemas socialmente relevantes. Los estudiantes —y futuros maestros— del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Alicante hicieron un trabajo desde la creatividad y la investigación para realizar su propia narración sobre uno de los temas propuestos. Los resultados evidenciaron que la investigación acerca de este tipo de problemas sociales fue satisfactoria y que la realización de la narración les permitió crear nuevos recursos didácticos para trabajar en educación primaria.

*Palabras clave:* historia, problemas sociales, enseñanza-aprendizaje, cuento, *story-telling*.



Recibido: 27 de enero de 2018  
Aceptado: 13 de marzo de 2018

---

Cómo citar este artículo: Moreno-Vera, J. R. (2018). El pensamiento crítico en la enseñanza de la historia a través de temas controvertidos. *Actualidades Pedagógicas*, (72), 15-28. doi: <https://doi.org/10.19052/ap.5215>



*Critical thinking in the teaching of history through controversial issues*

*Abstract:* The development of critical thinking is fundamental for primary school students to understand the society they live in; in the educational experience presented here, it is related to the teaching of history through narratives and socially relevant problems. Students of the Primary Education degree program at the Universidad de Alicante, as future teachers, carried out a work, based on creativity and research, to realize their own narrative on one of the socially relevant topics proposed. The results showed that research on this type of social problems was satisfactory and that elaborating the narrative allowed students to create new didactic resources to work with in primary education.

*Keywords:* history, social problems, teaching-learning, story, story-telling.



*O pensamento crítico no ensino da história através de temas controvertidos*

*Resumo:* O desenvolvimento do pensamento crítico é fundamental para a compreensão, por parte do alunado de educação primária, da sociedade na qual convive e, na experiência didática aqui apresentada, se relaciona além do mais, com o ensino da história através da narração e dos problemas socialmente relevantes. Os estudantes do Grau de Educação Primária da Universidade de Alicante, e futuros mestres, realizaram um trabalho a partir da criatividade e da pesquisa para realizar sua própria narração sobre um dos temas socialmente relevantes propostos. Os resultados evidenciaram que a pesquisa sobre este tipo de problemas sociais foi satisfatória e que a realização da narração lhes permitiu criar novos recursos didáticos para trabalhar em educação primária.

*Palavras chave:* história, problemas sociais, ensino-aprendizagem, conto, story-telling.



## **Introducción**

El desarrollo del pensamiento crítico en el alumnado de educación primaria es un objetivo fundamental cuando nos enfrentamos a la enseñanza y el aprendizaje de la historia. La visión positivista de la historia, en la que su enseñanza se ceñía a una mera memorización de sucesos y fechas, ha ido quedando atrás para ofrecer visiones más complejas que permitan a los estudiantes comprender de manera crítica los sucesos del presente a partir de los contenidos del pasado. Por ese motivo, el pensamiento crítico, el cuestionamiento de las fuentes de información, el uso de la metodología investigativa o el planteamiento de nuevos contenidos referidos a problemas candentes en la actualidad son nuevos paradigmas clave en la didáctica de la historia.

Trabajar en la enseñanza de la historia a partir de problemas socialmente relevantes, como se ha hecho en esta experiencia didáctica, permite al alumnado repensar algunos de los contenidos claves de la historia y, además, relacionarlos con los problemas que preocupan a la sociedad en la actualidad. Se trata de una forma de comprender la sociedad en la que viven, partiendo de contenidos históricos que suelen quedar invisibles en el currículo.

En el caso de la experiencia didáctica que aquí se presenta hemos trabajado en torno a la narración y los cuentos desde el punto de vista de la didáctica de la historia, con dos objetivos específicos: primero, el alumnado debía organizar la narración en torno a temas invisibles en la enseñanza de la historia al tratar conceptos ligados con los problemas socialmente relevantes; segundo, debían ser los mismos estudiantes y futuros maestros los que elaborasen sus propios cuentos para el alumnado de educación primaria, transformando así una investigación histórica en un recurso fácilmente comprensible para sus futuros estudiantes. De este modo, se favoreció la creatividad de nuestros discentes, los cuales se convertirían en escritores de forma temporal.



## Marco teórico

### *La narración en la didáctica de las ciencias sociales*

La narración como recurso didáctico se encuentra ampliamente representada en la didáctica de la historia, aunque es cierto, y cabe mencionarlo, que su uso siempre ha significado un complemento a la metodología tradicional expositiva tan arraigada en la enseñanza de esta materia, lo que ha limitado su efecto en el aprendizaje del alumnado al tratarse de una herramienta unívoca en su intencionalidad y complementaria desde el punto de vista de su contenido.

La narración, las historias o los cuentos representan un elemento cotidiano en el día a día de nuestros estudiantes de educación primaria, no solo en forma bibliográfica, sino también en otros formatos y soportes que reproducen historias como el cine, las series de televisión, los dibujos animados o los videos de YouTube.

Esta nueva realidad digital cotidiana ha provocado que el lenguaje y la estructura de los cuentos y narraciones estén completamente asimilados por los estudiantes desde que son muy jóvenes; no en vano, en educación infantil la utilización del cuento es uno de los recursos más usados en el aula —incluso en el ámbito familiar—.

El desarrollo de una trama dentro de una narración o historia es fácilmente comprensible para el alumnado (Moreno, 2016), por lo que es un recurso óptimo para ser usado en clase y, pese a esto, después de la etapa de educación infantil las narraciones prácticamente desaparecen de las asignaturas de ciencias sociales y se restringen al área de la enseñanza de las lenguas y la literatura; de hecho, como afirma Cooper (2002), las narraciones históricas están plenamente vigentes hasta los ocho años de edad.

El cuento es una oportunidad de comprender el mundo que rodea a los estudiantes de educación primaria, con la ventaja de que estos aprenden desde el espacio más cercano hasta el más lejano, así como nuevos paisajes; conocen diferentes realidades sociales, económicas o religiosas, por no hablar del resto de las concepciones culturales y tradiciones que no aparecen en su ámbito más cercano, pues las narraciones transmiten ideas y valores democráticos, de justicia, de igualdad y de respeto por los demás, y también permiten al alumnado conocer otros tiempos distintos a los suyos, viajar al pasado o, incluso, prever cómo será el futuro que les espera, tal y como indican Wood y Holden (2007).

Esta gran potencialidad de aprendizaje por medio de las narraciones relacionadas con los conceptos estructurantes de las ciencias sociales no puede ser pasada por alto; por tanto, este recurso debe seguir presente en los siguientes niveles educativos más allá del de educación infantil. Para Miralles y Rivero (2012) las narraciones históricas son un elemento de innovación fundamental a la hora de poner en marcha estrategias metodológicas basadas en la indagación y el aprendizaje por descubrimientos.

### *Las ciencias sociales y su relación con los problemas socialmente relevantes para fomentar el pensamiento crítico*

La relación didáctica entre las ciencias sociales y los problemas socialmente relevantes (Estepa, 2017) debe ser estrecha, puesto que uno de los objetivos primordiales de la enseñanza de las ciencias sociales es el de formar futuros ciudadanos que comprendan y se integren correctamente en la sociedad. Según Pagés y Santisteban (2011), la finalidad principal de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales es la de dotar a los estudiantes de conocimientos de todo tipo para que puedan interpretar el presente en el que viven, enfrentarse a los problemas que surjan y poder participar en la construcción de su futuro como ciudadanos; por eso para estos autores las cuestiones socialmente vivas son importantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Valores democráticos, participación ciudadana o pensamiento crítico son, por tanto, elementos importantes para la educación de las ciencias sociales y estos se deben relacionar con acontecimientos del pasado y del presente para que el alumnado analice a qué problemas se enfrentan las sociedades actuales. Para Estepa (2017) el estudio de los problemas socialmente relevantes se debe tratar desde el ámbito local y global y, además, debe servir a los estudiantes para que hagan uso de metodologías investigativas y construyan el conocimiento por sí mismos.

Para López Facal (2011), los temas de candente actualidad son aquellos que generan conflicto, opiniones contrapuestas, debate o enfrentamiento social. Este tipo de temas nos deben permitir generar estrategias metodológicas basadas en dos cuestiones: la búsqueda de información (método investigativo), y la argumentación y el debate por parte del alumnado.

López Facal (2011) reconoce que, para el profesorado, es difícil mantenerse alejado de estos problemas que generan conflicto social y, aunque es deseable una imparcialidad por parte de este —el adoctrinamiento no es

aceptable y provoca rechazo—, tal vez la postura más honesta sea la de una parcialidad comprometida, como señala Simmoneaux (2007), en la que el profesorado exponga un problema conflictivo, permitiendo que se socialicen todos los puntos de vista, animando al alumnado a debatir con opiniones diferentes, incluso a contradecir la opinión del profesor sin temor a ser censurado o sancionado por ello.

## Método

### *Participantes*

Los participantes de esta experiencia didáctica fueron los estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Alicante (España). Llevaron a cabo esta actividad un total de 102 alumnos pertenecientes a los grupos 3 y 4 del tercer curso de dicho grado.

### *Estrategias metodológicas*

20

En lo que respecta a la metodología de trabajo durante la experiencia didáctica, la estrategia que ha guiado esta acción es la del método de indagación o metodología investigativa (Prats y Santacana, 2001), que tiene en cuenta el hecho de aprender historia a través de la construcción del conocimiento por parte del mismo alumnado que debe realizar el trabajo de investigación para adquirir, comprender, estructurar y filtrar los nuevos conocimientos.

Una consideración metodológica importante en este trabajo es que el alumnado debe convertirse en “escritor” por unas horas, por lo que uno de los principios que rigen esta experiencia didáctica es la creatividad. En este sentido, los estudiantes se sienten partícipes del propio proceso de aprendizaje y tendrán que ponerse en el lugar de un productor literario que debe investigar sobre un tema antes de hacer su obra, por lo que el proceso creativo estará unido a una metodología sinéctica (Joyce, Weil y Calhoun, 2006).

Este aspecto creativo e investigador es fundamental para autores como Eisner (2002), que opina que en la enseñanza de las artes (en nuestro caso de la didáctica de la historia) son fundamentales las dimensiones crítica y productiva, hecho que se aúna en los procesos de investigación (estudio crítico) y creación (dimensión productiva).

La inclusión de la creatividad en el proceso de enseñanza y aprendizaje permite, como comenta Egan (1991, 1994), el aprendizaje a través de la imaginación y no solo a través de lo concreto, algo fundamental para conectar satisfactoriamente, desde el punto de vista emocional, con el futuro alumnado de educación primaria.

### *Propuesta didáctica*

En cuanto al diseño de la actividad, esta se centró básicamente en dos aspectos: por un lado, la elección de uno de los temas propuestos por el profesorado (se recomendaron algunos temas, pero la elección era libre) y, por otro lado, la forma en la que los estudiantes querían llevar a cabo su narración: podía ser escrita, ilustrada, digital o, incluso, oral. En cuanto al formato, no existió ninguna limitación, aunque se recomendó que se tratase de una narración corta, para poder asemejarla lo máximo posible al formato de un cuento o un cómic.

Para poder realizar el cuento o narración, la labor de investigación sobre el tema elegido era fundamental ya que, en todos los casos, se trataba de problemas socialmente relevantes que habitualmente son invisibles en la enseñanza de la historia, por lo que el alumnado no los conocía o no estaba muy familiarizado con ellos.

Los temas recomendados para poder trabajar la historia desde las temáticas invisibles y los problemas socialmente relevantes, fueron seleccionados a partir de los intereses del propio alumnado (temas de género o de arte), por su relevancia social actual (conflictos bélicos) o por su capacidad para generar un pensamiento crítico en el futuro alumnado de educación primaria, como era el caso de los ejemplos de revoluciones pacíficas como las lideradas por Mahatma Gandhi o Nelson Mandela.

De hecho, todos los temas propuestos tienen como punto en común el desarrollo de una investigación crítica en torno a la asignatura de Historia y que, en el futuro, debe ser un valor fundamental en el que se basen estos futuros docentes cuando enseñen ciencias sociales. Los temas socialmente relevantes propuestos en esta experiencia didáctica fueron los siguientes (tabla 1):





**Tabla 1.** Temas invisibles elegidos en los *story-telling*

Antihéroes: combatientes en la guerra pero invisibles en el discurso histórico
Civilizaciones precolombinas: ¿no había nadie en América cuando llegaron los españoles?
Suníes y chiíes: quince siglos de conflicto que no aparecen en los libros de texto
El papel de la mujer en la ¿democracia ateniense?
Consecuencias de la descolonización de África
Estalla la revolución: Mahatma Gandhi
Los crímenes de guerra de las tropas aliadas en la Segunda Guerra Mundial
El arte medieval africano: los bronce de Benín
Simón Bolívar y la emancipación americana
Estados unidos en América antes de que existieran los Estados Unidos de América: la Confederación Iroquesa
La Marcha Verde y un conflicto sin resolver: Sáhara Occidental
La política del Apartheid en el sur de África
La dinastía Ming: un arte exquisito y refinado
Los budas griegos: el arte de Gandhara

Fuente: elaboración propia.

Además, una de las premisas fundamentales, que llevó a seleccionar estos temas socialmente relevantes, fue dar visibilidad a otras realidades culturales que, de forma habitual, no tienen presencia en los currículos oficiales y que rara vez se trabajan en las clases de ciencias sociales. Así, por ejemplo, aparecen temas relativos a las culturas asiáticas como el arte de la dinastía china Ming, los budas “griegos” del arte de Gandhara o la revolución pacífica de Mahatma Gandhi, como uno de los grandes ejemplos de cambios políticos pacíficos en el mundo.

Un tema relacionado con Asia, aunque en este caso con la zona de Oriente Medio, fue el del conflicto religioso entre suníes y chiíes que, pese a su antigüedad, sigue sin resolverse y siendo motivo de fondo de algunos de los problemas actuales más difíciles de solucionar, como el terrorismo yihadista o las guerras de Siria e Iraq.

También África tuvo una presencia especial con temas como el Apartheid y la subida al poder de Nelson Mandela; la Marcha Verde y la situación del Sáhara Occidental; los bronce de Benín o las consecuencias de la

descolonización africana durante el siglo XX, que ha motivado las grandes diferencias económicas entre los países del Norte y del Sur.

El continente americano también tuvo un peso importante en el desarrollo de la experiencia, ya que tradicionalmente las culturas prehispánicas han quedado completamente invisibilizadas en la enseñanza de la historia. Así pues, se propusieron temas como el de las civilizaciones precolombinas, los estados unidos iroqueses como referencia a los pueblos autóctonos del norte de América, o la emancipación de los Estados modernos americanos de la mano de Simón Bolívar.

En lo que respecta al continente europeo su presencia ha sido menor y, en ambos casos, ligada a otros problemas invisibles que no aparecen entre los habitualmente trabajados en clase, pero que también requieren un pensamiento crítico para poder analizarlos: por un lado, se estudiaron los crímenes de guerra que cometieron también las tropas aliadas en la Segunda Guerra Mundial (la dureza de la guerra incluso en el bando de los llamados “héroes” de la liberación europea), mientras que, por otro lado, se trabajó un tema de género a partir de los derechos que tenía la mujer durante la civilización griega, para confrontar el papel que esta tenía en la cultura donde nació la democracia.

Por último, hay un tema que podía ser común a cualquier cultura o tiempo y es el de los testimonios de los soldados que han participado en la guerra ya que, en las clases de historia, en muchas ocasiones se alude a los conflictos bélicos con cierto tono heroico o positivo, mientras que si se analizan los testimonios que dejan sus protagonistas, ese aspecto heroico o positivo desaparece y emerge una visión de la guerra mucho más pesimista y desgarradora.

En definitiva, la selección de los temas que se proponían tienen un sentido claro y es el de favorecer el pensamiento crítico del alumnado y, al mismo tiempo, visibilizar espacios y épocas poco estudiadas en las clases de historia, dando mayor presencia a los continentes africano, asiático y americano, que son los que menos se trabajan en nuestras clases de historia.

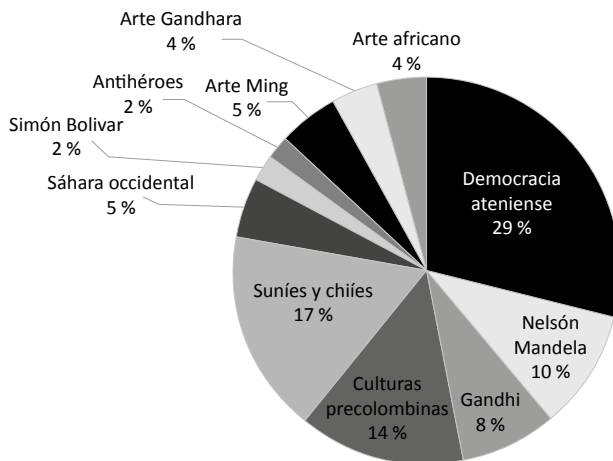
## **Resultados**

En cuanto a los resultados obtenidos con la experiencia didáctica, se debe comentar que los dos objetivos planteados desde el inicio se cumplieron:

por un lado, el alumnado trabajó con temas invisibles o socialmente relevantes que en gran medida eran también desconocidos para ellos, ya que no aparecen de forma habitual en los libros de texto (ni en el currículo); por otro lado, el segundo objetivo, de tipo más creativo, en el que los estudiantes debían convertirse en escritores y crear una historia de ficción basada en la realidad pero que fuera plenamente coherente, también se cumplió y todo el alumnado fue capaz de crear estas historias partiendo de los temas invisibles propuestos.

La elección temática del alumnado muestra datos bastante relevantes para aclarar cuáles eran los centros de interés de los estudiantes a la hora de investigar un tema y hacer su narración (figura 1).

**Figura 1.** Elección temática del alumnado



Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la figura 1, el tema más demandado por los estudiantes para realizar su cuento fue el del papel de la mujer durante la democracia ateniense, con un 29%. Este dato se explica por tratarse del único tema de género de entre los que estaban propuestos y, además, por realizarse la experiencia didáctica en una Facultad de Educación donde la gran mayoría de los participantes eran mujeres. Por tanto, se convirtió en un tema de interés para ellas que incluso les hacía replantearse el concepto de democracia, al comparar las actuales condiciones de la sociedad en la que viven con las de otras épocas donde la mujer todavía no tenía derecho al voto.

El segundo de los temas que más fue elegido por parte del alumnado fue el de la problemática bélica entre suníes y chiíes dentro del ámbito religioso del islam, con un 17%. No es de extrañar que este fuera un tema tan demandado, ya que es un conflicto que sigue presente y que, con la visibilidad en Occidente del terrorismo yihadista, se ha hecho mucho más visible para la sociedad. Los enfrentamientos religiosos en el seno del islam no son nuevos, pero los atentados y los conflictos actuales en el mundo islámico han hecho que sea un tema que la sociedad quiera conocer y que requiere un pensamiento crítico y reflexivo para poder entenderlo.

Llama la atención la elección por parte del alumnado de los temas sobre historia del arte. Por separado ninguno de los tres que estaban propuestos supera el 5% del alumnado; sin embargo, todos juntos llegan a sumar el 13%. Resulta llamativo cómo este tipo de temas conforma un centro de interés muy claro para el alumnado que, en general, ha visto poco o nada de la historia del arte en sus etapas educativas previas, y dentro de la enseñanza de las ciencias sociales el arte siempre ha quedado relegado a las últimas páginas de los libros de texto o a alguna actividad complementaria dentro de la asignatura de historia. Además, el hecho de ser temáticas artísticas desconocidas (arte asiático y africano) tal vez ha provocado una mayor curiosidad, al tratarse de civilizaciones poco estudiadas en las ciencias sociales.

Los otros dos centros de interés que muestra la figura 1 giran en torno a las culturas precolombinas, con un 14% de cuentos realizados, y también en torno a las biografías de dos personajes importantes como son Nelson Mandela, con un 10%, y Mahatma Gandhi, con un 8%. El interés por las civilizaciones precolombinas es un hecho que llama profundamente la atención, ya que la mayoría del alumnado que realizó su cuento sobre este tema lo enfocó desde el punto de vista de la llegada de Colón a América y el “descubrimiento” del “nuevo continente”. Esa visión colonizadora del tema no desaparece de la percepción que el alumnado tiene de las culturas precolombinas, aunque el hecho de investigar acerca de ellas ya supone una reflexión crítica con respecto a qué culturas son y cómo eran antes de que los europeos invadiesen su territorio.

En lo que respecta a Nelson Mandela y Mahatma Gandhi, se trata de dos personajes que el alumnado percibe como “ejemplares” por su actuación pacífica y su predilección por llegar a acuerdos antes que a enfrentamientos. La cultura del Apartheid en Sudáfrica es un tema controvertido que pocas veces se estudia en la escuela, aunque para el alumnado resulta muy

llamativo que al día de hoy pudiera llegar a estar vigente. El estudio de estos dos personajes son un buen punto de apoyo para llegar a una reflexión en valores democráticos contra el racismo y el odio.

En mucha menor medida quedaron elegidas temáticas como la de la Marcha Verde y el conflicto en el Sáhara Occidental; las emancipaciones americanas y la figura de Simón Bolívar, o el tema de los antihéroes, personas que han participado activamente en las guerras, pero cuyos duros testimonios no aportan una visión heroica de los conflictos bélicos.

## Discusión y conclusiones

En primer lugar, como conclusión, corresponde realizar una reflexión en torno a los dos objetivos que nos marcábamos como fundamentales al comenzar esta experiencia didáctica. Por un lado, el alumnado se ha enfrentado a unos temas habitualmente invisibles en la enseñanza de las ciencias sociales y que, en muchos casos, se trata de problemas actualmente candentes o relevantes para comprender de forma crítica la realidad del mundo que les ha tocado vivir.

Este hecho ha despertado su curiosidad y su motivación con respecto a los contenidos que se pueden enseñar, puesto que han descubierto que, sin salirse del currículo oficial, existen temas que normalmente no se ven en la asignatura de ciencias sociales y que, sin embargo, les permiten estar al corriente con el mundo que se abre a su alrededor.

Por otro lado, como segundo objetivo de esta experiencia, se planteaba si los estudiantes serían capaces de convertirse en escritores de forma temporal y abordar estas problemáticas a través de la creación literaria de cuentos cortos. Este segundo aspecto también se ha resuelto satisfactoriamente, y el alumnado de forma libre y creativa fue creando sus recursos a partir de los temas que se habían propuesto.

En este sentido, los temas elegidos por los estudiantes han respondido claramente a sus intereses: por una parte, la temática de género ha sido la más demandada al ser un tema preocupante para la gran mayoría de los participantes que, en este caso, eran mujeres. Además, temas como los conflictos bélicos dentro del mundo islámico, tan cotidianos en nuestros días a causa del terrorismo global, también han despertado el interés del alumnado.

Temas invisibles como los de arte, especialmente por tratarse de arte asiático o africano, los que se refieren a las civilizaciones prehispánicas en América o los que se centraban en personajes ejemplares, como Mandela o Gandhi, también supusieron un gran punto de interés para los estudiantes, al ser contenidos que normalmente quedan relegados de la enseñanza oficial.

Estas preocupaciones demuestran que el sentido crítico y reflexivo del alumnado se despierta cuando se le da la opción de investigar por su cuenta temas que normalmente quedan invisibles en clase. Además, si se le brinda la opción de crear sus propios materiales educativos a partir de la creatividad y la narración, se siente más libre para tratar estos temas complejos como recursos educativos aplicables a los futuros alumnos de educación primaria.

## Referencias

- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.
- Egan, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil*. Madrid: Morata.
- Egan, K. (1994). *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Eisner, E. (2002). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Estepa, J. (2017). *Otra didáctica de la historia para otra escuela*. Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones.
- Joyce, B., Weil, M. y Calhoun, E. (2006). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- López Facal, R. (2011). Conflictos sociales candentes en el aula. En J. Pagés y A. Santisteban (Coords.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Miralles, P. y Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (Reifop)*, 15(1), 81-90.
- Moreno, J. R. (2016). La narración literaria, una experiencia didáctica en la enseñanza de historia. *Boletín Redipe*, 5(5), 66-72.
- Pagés, J. y Santisteban, A. (2011). Introducció a les VII Jornades. En J. Pagés y A. Santisteban (Coords.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Prats, J. y Santacana, J. (2001). *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura.

- Simmoneaux, L. (2007). Argumentation in socio-scientific context. En S. Erduan y M. P. Jiménez-Aleixandre (Eds.), *Argumentation in science education, perspective from classroom-based research* (pp. 179-200). Ámsterdam: Springer.
- Wood, L. y Holden, C. (2007). *Ensenyar historia als més petits*. Manresa: Zenobita.

