

Sobre la didáctica y los saberes del profesor de historia

ALBERTO PASCHUÁN FERREIRA*

Resumen

Se hace una descripción de los saberes que debe adquirir el profesor de Historia en su formación de pregrado, los cuales tienen que ver con un conocimiento disciplinar sobre las formas en que debe enseñar y la manera en que los alumnos aprenden, las características de la institución escolar y sobre la educación, en general. Del mismo modo, se realiza una sistematización de algunos aspectos de su formación en algunos ámbitos vinculados con la didáctica específica de la disciplina como una manera de poner al día su estado del arte.

Palabras clave: Didáctica de la Historia, Enseñanza de la Historia, Formación docente.

Abstract

The article is a description of the knowledge that the History teacher should attain during his / her undergraduate training. This type of knowledge has to do with his / her discipline, about the teaching procedures, and about how students learn; in addition, it deals with the characteristics of the school establishment and education in general. Similarly, a systematization of some aspects with regards to the specific didactics of the discipline as a way to update its state of the art is carried out.

Keywords: Didactics of History, Teaching of History, Teacher training.

* Profesor de Historia y Geografía, Antropólogo Social. Universidad Católica Silva Henríquez. Contacto: apaschuan@gmail.com

Introducción

En el ámbito de la educación, constantemente van apareciendo problemas que necesitan ser analizados desde diferentes áreas de la enseñanza. No solo se trabaja sobre el currículum que rige el proceso enseñanza-aprendizaje, los materiales y recursos didácticos utilizados para facilitar el aprendizaje. También se ha entrado en las aulas para estudiar las maneras en que los estudiantes aprenden y se ha intentado definir y comprender las relaciones que se generan entre los distintos actores del sistema escolar. Todo esto para generar una comprensión de la práctica educativa escolar, determinar cómo inciden las variables que la componen, y elaborar propuestas que posibiliten generar transformaciones acordes a las exigencias actuales y futuras en que los alumnos y alumnas deberán desarrollarse y actuar. Sin embargo, la mayoría de estos trabajos han enfatizado el enfoque en el estudiante, dejando fuera, en la mayoría de los casos, al profesor.

Partiendo de esta consideración, planteamos que la investigación sobre la naturaleza de los componentes del conocimiento profesional de los profesores, en general, y del profesor de historia, en particular, es un campo de estudio reciente en el que se imponen conceptos tales como *profesor investigador*, *práctico reflexivo* o *intelectual transformativo*, que suponen la superación de puntos de vista que respondan a intereses técnicos e instrumentales en educación. Este planteamiento es el resultado de la adopción de la teoría crítica como marco teórico para reinterpretar el sistema educativo, la función social del profesor y los modelos que intervienen en su formación¹. Los profesores tenemos un conjunto de conocimientos complejos, orientados hacia la práctica, que utilizamos para diseñar y desarrollar la acción de la enseñanza.

Esta afirmación contiene los rasgos esenciales de este tipo de conocimiento profesional.

El conocimiento es complejo en la medida que está conformado por una variedad de experiencias teóricas y prácticas referidas a diversos aspectos, tales como estilos de aprendizaje de los alumnos, métodos y técnicas de trabajo aplicadas en el aula, el conjunto de conocimientos disciplinares y la forma de enseñarla, las teorías sobre el sistema edu-

¹ Véanse, por ejemplo, los siguientes textos relacionados con el tema: Stenhouse, L. *Investigación y desarrollo del currículum*. Editorial Morata, Madrid, 1984. Giroux, H. *Los profesores como intelectuales*. Paidós, Madrid, 1990. Carr, W. & Kemmis, S. *Teoría crítica de la educación*. Ediciones Martínez Roca, Barcelona, 1988. Ayuste, A., et. al. *Planteamientos de la pedagogía crítica*. Editorial Graó, Barcelona, 1998. Rodríguez, M. *Hacia una didáctica crítica*. Editorial La Muralla, Madrid, 1997.

cativo y de la sociedad en general, todos aspectos que, en definitiva, son nutridos por distintas áreas de conocimiento.

En segundo lugar, encontramos su orientación hacia la práctica. Nuestro conocimiento se refiere, fundamentalmente, a situaciones de enseñanza-aprendizaje; en este sentido, importan menos los aspectos académicos del conocimiento que los de carácter experiencial. Es un conocimiento y reflexión surgidos en contextos de enseñanza.

En tercer lugar tenemos el carácter estratégico de la enseñanza. Es el sentido en que los diversos tipos de conocimiento son utilizados por el profesor para diseñar y desarrollar propuestas de enseñanza.

Entonces, tenemos que, para poder dimensionar lo que ocurre en las salas de clases, es necesario conocer las teorías que guían las acciones de los profesores, es decir, los principios y las creencias que nos mueven a tomar una serie de decisiones y a actuar de una determinada manera. Sólo a partir de la identificación y comprensión de la naturaleza de nuestras acciones, se inicia el proceso de análisis y reflexión de la práctica. El cambio educativo, sin duda, depende de lo que el profesor, en definitiva, hace y piensa².

Los saberes profesionales del profesor de historia

Desde inicios de la década pasada, se ha venido sistematizando la diversidad de conocimientos profesionales del profesor y sus componentes fundamentales que se van configurando a lo largo de su experiencia profesional³. A base de esto, se propone una perspectiva de análisis del conocimiento profesional del profesor de historia que resulta de interés para la investigación didáctica: el lugar de la didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesor, entendida como el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje considerados desde el punto de vista de la especificidad de nuestra disciplina⁴. Así, tenemos conocimientos sobre la disciplina, sobre la enseñanza de la historia, so-

² Benejam, P., et. al. *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. ICE/HORSORI, Barcelona, 1997.

³ Schön, D.A. *La formación de profesionales reflexivos*. Editorial Paidós, Madrid, 1992.

⁴ La didáctica debe poner en el centro de sus preocupaciones la cuestión de los saberes, en el entendido de que éstos se plasman en tres dimensiones: saber, hacer y actitudes; e integrando los aspectos metodológicos y epistemológicos de esos saberes, cuyo objetivo inmediato y permanente es la mejora de las prácticas de enseñanza.

bre el modo en que los alumnos aprenden, sobre la institución escolar y sobre la educación en general.

Trátase de conocimientos del profesor que va formándose a lo largo de la experiencia o como estudiantes que se configuran a lo largo de la formación inicial, se refiere a concepciones y definiciones de historia, sobre la naturaleza del conocimiento histórico y su relevancia pedagógica y social. Entonces, en este punto nos preguntamos sobre qué historia enseñar. Esta pregunta se responde a partir de la concepción de historia (o historiográfica) que sustente el profesor. Hay una relación directa entre esta cuestión y los modelos didácticos aplicados a la enseñanza de la disciplina.

Reconocemos tres modelos didácticos aplicados comúnmente: el tradicional, que parte de la idea de que el aprendizaje de la disciplina consiste en la memorización de una serie de datos y fechas. Así, el profesor simplemente presentaba la información ordenada cronológicamente, con criterios factuales y/o narrativos. Un segundo modelo es de enseñanza por descubrimiento, en donde el aprendizaje no radica en describir la realidad tal y como se nos relata, sino elaborar una realidad propia, a partir del propio universo simbólico del sujeto; de ahí que la enseñanza de la historia tiene que posibilitar la comprensión del presente y un método para analizar el pasado mediante la aplicación de destrezas y contenidos específicos. Finalmente, está la enseñanza por exposición. Se trata de una historia que ayude al alumno a entender el mundo social que le rodea apoyándose tanto en la estructura disciplinar de la historia como en los procesos psicológicos que éste pone en funcionamiento para aprender. Se parte de la idea del carácter constructivo y de naturaleza individual de los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje, y la naturaleza metodológica y conceptual de la historia. El aprendizaje de la disciplina tiene por objeto ir más allá de la reproducción de conocimientos elaborados por otros, ir más allá de lo "espontáneo"⁵.

Es importante recalcar que, en la práctica, ninguno de estos modelos se aplica en forma *pura*; la didáctica de las ciencias sociales apunta a una síntesis sistematizada del trabajo y aplicación de cada uno de estos modelos ya que este tipo de conocimiento (disciplinar) forma parte de las creencias del profesor en torno a qué enseñar, y va a influir en la definición de prioridades para la enseñanza de la historia. En consecuencia, el conocimiento sobre la enseñanza de la historia es

⁵ Carretero, M., et. al. *La enseñanza de las ciencias sociales*. Editorial Visor, Madrid, 1997.

un núcleo fundamental en la formación docente. Incluye la forma de abordar la enseñanza de diversos tópicos históricos, de conceptos, procedimientos y actitudes, más relevantes en cada caso, para el tratamiento de las distintas estrategias para su enseñanza: presentación de información, programación de actividades, interpretación de fuentes, juegos de simulación, etc.; en este sentido, las estrategias de enseñanza son un conjunto de decisiones programadas con el fin de que los alumnos adquieran determinados conocimientos o habilidades. Por eso, estas decisiones condicionan el tipo de materiales presentados y la organización y sentido de las actividades. También incluyen los conocimientos curriculares de la materia, como documentos oficiales, libros de texto y cualquier otro tipo de elemento que promueva y facilite la toma de decisiones en la escuela y el desarrollo del currículum. Este conocimiento se configura de manera importante durante los cinco primeros años de formación y se va incrementando con la posterior experiencia en la práctica educativa escolar.

Creemos que la historia debe superar la factualidad descriptiva para situarse en una dinámica de interdisciplinariedad entre diferentes perspectivas que inciden, condicionan y constituyen los procesos históricos en cuanto tales. Proponemos una visión crítica frente a los procesos históricos, frente a su transmisión en la enseñanza y en su reflejo en la conducta del alumno. La actitud crítica en los contenidos y en la metodología es el rechazo del dogmatismo, de posiciones cerradas y más o menos absolutas en el planteamiento didáctico de la historia.

Hablamos de una visión integradora, sistémica, de una historia de las sociedades humanas. Frente a una vieja historia de corte tradicional, con una concepción nacionalista, frente a una historia de la cultura ambigua y frente a una historia de las civilizaciones extremadamente idealistas, se propone una historia con una visión integradora y que ponga su énfasis en la evolución de las sociedades humanas. En definitiva, no existen historias parceladas, de la economía, de la cultura o de los hechos políticos y militares. Sólo se puede entender la parcelación y especialización por razones prácticas.

En cuanto a los saberes sobre el cómo aprenden historia los alumnos, postulamos que se trata de una serie de concepciones que posee el profesor sobre los procesos que están implicados en el proceso de aprendizaje de la historia: qué actividades y qué elementos cognitivos movilizan los alumnos cuando aprenden historia, cuáles son las actividades de enseñanza-aprendizaje más adecuadas para favorecer la generación de aprendizajes significativos, y cómo se pueden validar esos aprendizajes. Estas concepciones del profesor acerca de cómo aprenden

los alumnos ejercen una influencia determinante en la organización de estrategias de enseñanza en el aula.

En este sentido, los procesos de aprendizaje hacen referencia al modo en que los alumnos procesan la información que es estudiada. Podemos decir que el aprendizaje es un fenómeno de naturaleza psicológica que se produce en la mente de los individuos y que se extiende por toda la vida. Nuestro quehacer se da en un contexto de instrucción, en el sentido de buscar lograr unas determinadas metas.

Sobre la institución escolar, tenemos que, durante las primeras experiencias prácticas y a lo largo del trabajo de enseñanza de la historia, al igual que la de otras materias, el profesor adquiere conocimientos específicos sobre el contexto escolar. Esto incluye conocimientos sobre los alumnos, sus características, intereses, problemas, etc. También afecta el contexto escolar en sentido amplio: organización, normas, códigos de conducta, aspectos que influirán de forma importante en la orientación y en el desarrollo de la enseñanza de la historia.

Un fenómeno importante a considerar sobre este particular es que el docente debe ser capaz de diferenciar el currículum explícito del currículum oculto y, por qué no, del currículum nulo a lo largo de su práctica educativa. Las escuelas son lugares en donde hay un juego dialéctico entre ésta y los rituales escolares que caracterizan la vida de ellas⁶; no solo son espacios de reproducción curricular, son espacios de formación de identidad, valores y carácter; pero también pueden ser entendidos como espacios de control y domesticación social en donde se forman hábitos de rutina, disciplinamiento, competitividad, obsolescencia, etc. Consideremos que los alumnos de educación media deberían pasar al menos 6.552 horas pedagógicas a lo largo de los cuatro años de secundaria⁷. Del mismo modo, los profesores con toda probabilidad pasan más horas en la escuela que los niños. Por tanto, la práctica educativa escolar, nuestros desvelos y alegrías, son una fuente del currículum que se debe tomar en cuenta tanto en los colegios como en la formación universitaria⁸.

⁶ El ritual, en una sociedad humana, tiene como función promover la identidad social y construir el carácter del grupo. Son una serie de tramas, implícitas y que, para ser clásicas, intenta reproducir la estructura social a través de la reproducción de la ideología dominante. Siempre hay una transmisión ideológica.

⁷ *Revista de Educación*. "Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatoria de la Educación Media". MINEDUC, Santiago, 1998.

⁸ Es interesante reflexionar en torno a los puntos de conexión existentes, o no, entre los centros de formación profesional universitaria y las escuelas donde los futuros profesores realizan sus prácticas. Creemos que es un tema de suma relevancia, por desarrollar, en el contexto de formación docente y de intercambio de experiencias de trabajo entre las escuelas y las universidades.

El saber sobre la educación, en general, incluye un cúmulo de ideas, imágenes y teorías sobre el tema que van siendo adquiridas por el profesor a través de su experiencia personal, y la lectura y discusión sobre la práctica educativa escolar. Es un conocimiento de tipo general que debiera ser común a todos los profesionales de la enseñanza y que repercute en todas las disciplinas del currículum, y constituye un código mediante el cual interpreta su propia experiencia en el aula. Pero además hay un lenguaje (técnico-pedagógico, "objetivo") que también es preciso reconocer y manejar, en tanto que vaso comunicante con los profesores formados desde otros ámbitos disciplinares, y códigos de definición y orientación de nuestras reflexiones y proyectos de mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

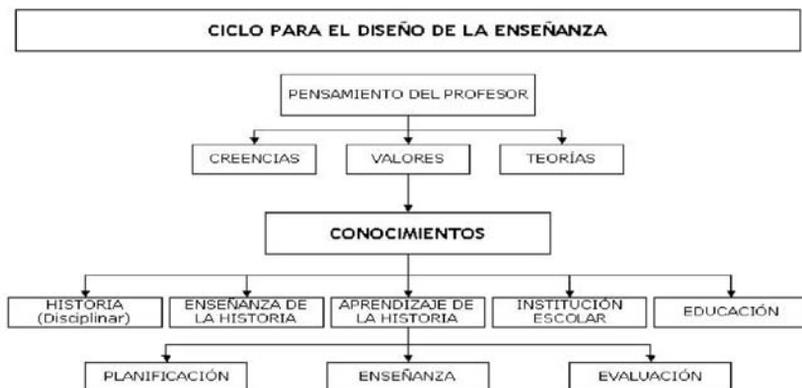
Por sobre todo, el saber que el profesor maneja sobre educación juega un papel central en la constitución de estos saberes porque permite comprender cómo se articulan en un todo unitario la cultura y el desarrollo individual. Los grupos sociales ayudan a sus miembros a asimilar la experiencia culturalmente organizada y a convertirse, a su vez, en miembros activos del mismo, participando en un cúmulo de actividades de diversa naturaleza, que es lo que entendemos por educación.

Qué responsabilidad más grande para el profesor de historia es asumir que, por la naturaleza de la especialidad, la educación designa a la totalidad de actividades mediante las cuales un grupo asegura que sus miembros adquieran la experiencia social históricamente acumulada y culturalmente organizada. Las actividades educativas adoptan diferentes modos de organización social según el volumen y el contenido concreto del conocimiento cultural⁹. Es así, en tanto, que la historia se usa para facilitar la comprensión del presente, para potenciar un sentido de identidad, preparar al alumno para la vida adulta, despertar el interés por el pasado, posibilitar el conocimiento y comprensión de otras culturas, etc.

A través de la enseñanza, los profesores transmitimos un modelo de sociedad y de persona en función de unos determinados valores; seleccionamos y ordenamos hechos, teorías y procedimientos; planeamos una serie de actividades mediante las cuales los alumnos asimilarán valores, hechos, conceptos, etc.; y evaluamos de una determinada manera el proceso. En la práctica, se toman las mismas decisiones que tomaron los diseñadores del currículum, pero se concretan en un sentido u otro y le asignamos significado en función de la práctica y de nuestras creencias, pensamientos, conocimientos, y el contexto en el que se trabaja.

⁹ Coll, C. *Psicología y currículum*. Ediciones Paidós, Buenos Aires, 1991.

Figura 1: Ciclo para el diseño de la enseñanza a partir de los saberes del profesor



Todos estos saberes del profesor, enlazados de manera azarosa, son articulados por cada uno de nosotros en función de las teorías que sustentan la reflexión y la acción de cada uno. Estas creencias, valores y actitudes funcionan como un filtro de los saberes ya mencionados y que, en su conjunto, condicionan, por decir lo menos, las situaciones de enseñanza. Eventualmente, algunas de estas creencias y teorías son contradichas en la práctica, lo que posibilita la reformulación de nuevas creencias y teorías más o menos duraderas.

Formación profesional y el sitio de la didáctica de la historia

Junto con señalar algunas características de los saberes que deben formar parte del bagaje conceptual del profesor de historia, consideramos oportuno realizar un intento de sistematización de algunas dimensiones de su formación a algunos aspectos vinculados con la didáctica específica de la disciplina como una manera de poner al día su estado del arte.

Es vital partir de la premisa de que la didáctica específica tiene un papel vertebrador en la construcción del conocimiento profesional del profesor en la medida que este cuerpo de conocimientos específicos nos permiten establecer las necesarias conexiones entre las diversas capacidades que entran en juego en la práctica educativa escolar, y también en el hecho de ofrecer más oportunidades para articular una formación centrada en el análisis crítico de la práctica de la enseñanza.

La didáctica de la historia no puede ser entendida como una oportunidad de entregar al futuro profesor un conjunto de conocimientos teóricos acumulados en esta campo, sino más bien como una oportunidad de promover una crítica a los comportamientos de "sentido común" a la luz de las investigaciones en la materia. Así, una didáctica de la historia debe favorecer un conocimiento experiencial de propuestas innovadoras de enseñanza de la materia y promover una actitud reflexiva e investigadora de la práctica.

El estado actual del desarrollo de la disciplina no nos posibilita presentar una propuesta formalizada con los contenidos que deben configurar un programa de didáctica específica para la formación docente; tan sólo identificaremos algunos elementos que pueden ser útiles de abordar.

En primer lugar, es conveniente plantear problemas acerca de la naturaleza del conocimiento histórico, para destacar aspectos centrales del proceso de construcción de conocimientos históricos, su evolución y nivel de certeza, así como las implicaciones sociales y personales de dichos conocimientos; todo esto con el fin de establecer una relación más rigurosa con la naturaleza del conocimiento histórico y su enseñanza. En este apartado, adquieren especial relevancia aspectos como las actuales corrientes de pensamiento histórico, las relaciones de la historia con otras ciencias de cara a proporcionar explicaciones a problemas sociales relevantes del mundo contemporáneo¹⁰, y el valor formativo y las metas educativas de la enseñanza de la historia¹¹.

Una segunda área de trabajo se estructura en torno al análisis de las formas de concreción del conocimiento histórico en el currículum escolar. Los futuros profesores deben conocer las características de los planes y programas emanados desde el Ministerio de Educación, así como el trabajo concreto a partir de esas directrices. Deben ocupar un espacio relevante en el proceso de reconstrucción de los conocimientos históricos, para su transposición didáctica, y de la relación entre estos programas y los saberes del docente.

Otro aspecto relevante en lo que se refiere al aprendizaje de contenidos históricos por parte de los alumnos: Desde el constructivismo

¹⁰ En la línea historiográfica de Braudel, F. *La historia y las ciencias sociales*. Alianza Editorial, Madrid, 1990. Febvre L. *Combates por la historia*. Editorial Ariel, Barcelona, 1986 y Le Goff, J., et. al.: *La nueva historia*. Editorial Mensajero, Bilbao, 1988.

¹¹ Frieria, F. *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Ediciones de la Torre, Madrid, 1995; y Hernández, X. *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Editorial Graó, Barcelona, 2002.

se nos pone de manifiesto el papel central de las ideas de los alumnos en la incorporación de nuevos conocimientos. Es claro que los futuros profesores deben familiarizarse con esta idea y las concepciones que los alumnos poseen sobre la historia y sus métodos, conocer las dificultades específicas que plantean los conceptos históricos y analizar las formas en que se puede favorecer y fomentar el aprendizaje de la historia.

Hay que tratar el tema de las estrategias y recursos didácticos, resaltando las virtudes y defectos de los diferentes modelos de enseñanza, y analizando las estrategias y recursos más utilizados en la enseñanza de la disciplina, sus límites y posibilidades.

La didáctica de la historia, en cuanto a la formación del futuro docente, debe crear las condiciones para que se revisen y se cuestionen las concepciones espontáneas de la enseñanza a la luz de los estudios existentes, y capacitar a los profesores ante experiencias innovadoras de diseño curricular. Más que aprender sobre técnicas y herramientas de trabajo, para lo cual existen varios textos que nos orientan en el trabajo con alumnos de educación básica y media¹², se debe adoptar una postura reflexiva, crítica e innovadora sobre la práctica educativa escolar.

En definitiva, la formación inicial de los futuros profesores de historia los debe dotar de un bagaje sólido en el ámbito cultural, disciplinar, psicopedagógico y personal. Ha de capacitarlos para asumir la tarea educativa en toda su complejidad, actuando con la flexibilidad y la rigurosidad necesarias, esto es apoyando sus acciones en una fuerte fundamentación teórica y práctica.

Es necesario establecer una preparación que proporcione un conocimiento y genere una actitud que conduzca a valorar la necesidad de una actualización permanente en función de los cambios que se producen, a ser creadores de estrategias y de medios de intervención, cooperación, análisis, reflexión, a construir un estilo riguroso e investigativo.

¹² Aisenberg, B. *Didáctica de las ciencias sociales*. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1997. Calaf, R. *Didáctica de las ciencias sociales: didáctica de la historia*. Oikos-Tau, Barcelona, 1994. Carretero, M. *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*. Aique Grupo Editor, Buenos Aires, 1996. Duchens, N. & Frei, M^a. *Desarrollo de habilidades de ubicación espacio temporal*. CPEIP, Santiago, 1991. Monclús, A. (Coord.). *La enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales*. Editorial Complutense, Madrid, 1992. Pluckrose, H. *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Ediciones Morata, Madrid, 1993. Trepát, C. *Procedimientos en historia*. Editorial Graó, Barcelona, 1995 y, del mismo autor, *El tiempo y el espacio en la enseñanza de las ciencias sociales*. Editorial Graó, Barcelona, 1998.

Bibliografía

- AISENBERG, BEATRIZ (1997). *Didáctica de las ciencias sociales*. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- AYUSTE, ANA, et. al (1998). *Planteamientos de la pedagogía crítica*. Editorial Graó, Barcelona.
- BENEJAM, PILAR., et. al (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. ICE/HORSORI, Barcelona.
- BRAUDEL, FERNAND (1990). *La historia y las ciencias sociales*. Alianza Editorial, Madrid.
- CALAF, ROSER (1994). *Didáctica de las ciencias sociales: didáctica de la historia*. Oikos-Tau, Barcelona.
- CARR, W. & KEMMIS, S (1988). *Teoría crítica de la educación*. Ediciones Martínez Roca, Barcelona.
- CARRETERO, MARIO (1996). *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*. Aique Grupo Editor, Buenos Aires.
- CARRETERO, MARIO., et. al (1997). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Editorial Visor, Madrid.
- COLL, CÉSAR (1991). *Psicología y currículum*. Ediciones Paidós, Buenos Aires.
- DUCHENS, N. & FREI, M^a IRENE (1991). *Desarrollo de habilidades de ubicación espacio temporal*. CPEIP, Santiago.
- FEBVRE LUCIEN (1986). *Combates por la historia*. Editorial Ariel, Barcelona.
- FRIERA, FLORENCIO (1995). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Ediciones de la Torre, Madrid.
- GIROUX, HENRY (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós, Madrid.
- HERNÁNDEZ, XAVIER (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Editorial Graó, Barcelona.
- LE GOFF, JAQUES., et. Al (1988). *La nueva historia*. Editorial Mensajero, Bilbao.
- MONCLÚS, ANTONIO (Coord.) (1992). *La enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales*. Editorial Complutense, Madrid.
- PLUCKROSE, HENRY (1993). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Ediciones Morata, Madrid.
- Revista de Educación* (1998). "Objetivos fundamentales y contenidos

- mínimos obligatoria de la Educación Media". MINEDUC, Santiago.
- RODRÍGUEZ, MARTÍN (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Editorial La Muralla, Madrid.
- SCHÖN, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Editorial Paidós, Madrid.
- STENHOUSE, LAWRENCE (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Editorial Morata, Madrid.
- TREPAT, CRISTOFOL (1995). *Procedimientos en historia*. Editorial Graó, Barcelona.
- TREPAT, CRISTOFOL (1998). *El tiempo y el espacio en la enseñanza de las ciencias sociales*. Editorial Graó, Barcelona.