

d'aprenentatge d'alumnes adults i indoirànics, arafònics, sinoparlant i castellano-parlants (Tesi doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra.

Fien, J. (1992) Geografía, sociedad y vida cotidiana. *Documents d'anàlisi geogràfica*, 21 (pp.73-90).

Gee, J.P. i Hayes, E. (2012). Naturing affinity spaces and game-based learning. A Steinkuehler, C, Squire, K i Barab, S (Coords), *Games, Learning, and Society* (p129-151). Cambridge: Cambridge University Press

Grejniec, M. (1994) *Tastem la lluna?*. El Masnou, MSV Editor

Littlewood, W. (1998) *La enseñanza comunicativa de los idiomas: introducción al enfoque comunicativo*. Cambridge, Cambridge University Press

Oller, M i Santisteban, A. (2009) Valores democráticos y educación para la ciudadanía. A Santisteban, A. i Pagès, J. (coord.) *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la Educación Primaria*. Barcelona, Editorial Síntesis.

Ruillier, J. (2003) *Home de color*. Barberà del Vallès, Editorial Joventut

Vygotsky, L. (1964) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Editorial Lautaro

8. ¿Qué están enseñando las universidades chilenas en relación a la Conciencia Histórico Temporal y el Tiempo Histórico?

Daniela Cartes Pinto y Carolina Chávez Preisler

El tiempo es un testigo clave para reconstruir o deconstruir el pasado y la memoria de una sociedad. Según Velasco (2012), el estudio histórico requiere una reconstitución y una reinterpretación del pasado ya que nos acerca a otros lenguajes que permiten comprender la inexistencia de verdades absolutas, lo cual nos impulsa a encontrar y comprender los significados que albergan el pasado, el presente y el futuro

Pagès (1997), Torres (2001), Santisteban (2005), Ferro (1991) y en especial De Castro (2004), coinciden en que la temporalidad es una de las dimensiones centrales de la vida humana, estructura su pensamiento y su accionar. Pensar la temporalidad en las acciones individuales y colectivas constituye un gran desafío para los historiadores y los(as) profesores(as) de historia y ciencias sociales.

El presente artículo tiene por objetivo explicar cómo se enseña desde la Didáctica de las Ciencias Sociales la Conciencia Histórica Temporal en nueve universidades chilenas y profundizar a través de un estudio de caso cómo se enseña el Tiempo Histórico. Poner de manifiesto estos temas nos permitirá dar respuesta a las preguntas que sustenta nuestra reflexión ¿Se enseña Conciencia Histórica Temporal y Tiempo Histórico en las universidades chilenas? ¿Qué saben los estudiantes de Formación Inicial Docente sobre Tiempo Histórico?

La presente investigación es mixta y de tipo cualitativa, considerando los instrumentos de recogida de información y el análisis. La muestra la conforman: nueve universidades chilenas (dos universidades de la zona norte, cuatro universidades del centro y tres universidades del sur).

La recogida de información se desarrolló a través de: 11 programas de Didáctica de la Historia de ocho universidades, 13 programas de Historia de una universidad, entrevista en profundidad a cuatro profesoras de Didáctica de la Historia y entrevistas en profundidad a dos estudiantes en formación inicial docente.

Referentes teóricos

Pensamiento histórico y conciencia histórico temporal

La estrecha relación entre didáctica e historiografía

La Historia y la Historiografía tienen una larga tradición como disciplinas científicas y campos de investigación, sin embargo, la Didáctica de la Historia es una rama reciente que se sitúa temporalmente en la década de los 70. Pagès (1998) señala al respecto que la Didáctica de las Ciencias de las Ciencias Sociales es una disciplina independiente, pero no tiene sentido sin la Historia. Plá y Pagès (2014) establecen que una cosa es saber Historia y otra muy diferente saber enseñar Historia. Esta última es la finalidad de la Didáctica, sin embargo, existen puntos de encuentro entre la Historiografía y la Didáctica, por ejemplo; los contenidos escolares en su mayoría han sido producidos por historiadores aunque en la “fábrica de la historia escolar” el peso de lo político es muy superior al de la historiografía; ambas disciplinas se preguntan por el pasado, presente y futuro; contribuyen a la creación de la memoria histórica; y ambas se preocupan por la epistemología de la Historia.

En este contexto proponemos que la idea de Pensamiento Histórico, se sitúa en estos puntos de encuentro entre la Historiografía y la Didáctica. El abordaje puede ir desde la Historiografía y los aportes de Pierre Vilar, puesto que es él quien utiliza este concepto en una conferencia dictada en 1987. Otra perspectiva corresponde a los modelos Didácticos de la enseñanza de Pensamiento Histórico, es decir a cómo hacemos que este concepto pase desde la historiografía a la enseñanza. Para los propósitos de la presente investigación hemos considerado las investigaciones de Pensamiento Histórico de Santisteban, González y Pagès (2010).

Pensamiento histórico y conciencia histórico temporal

En el modelo de Pensamiento Histórico de Santisteban, González y Pagès (2010) se proponen cuatro grandes ejes: 1) la construcción de la conciencia histórico-temporal; 2) las formas de representación de la historia; 3) la empatía histórica; 4) el aprendizaje de la interpretación histórica. En la presente investigación profundizaremos en el primer eje: *Conciencia Histórico Temporal*.

La Construcción de la conciencia histórico temporal está compuesta por tres elementos, el primero de ellos es la temporalidad humana, pasado, presente y futuro. Para Hawking citado por Santisteban (2010):

“el pasado sería el espacio donde están los granos de arena que ya han caído, el futuro es el espacio donde están los que esperan caer y, por último el presente sería la pequeña abertura que regula el paso del pasado al futuro” (Santisteban, 2010, p. 43).

La conciencia histórica en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales

Las personas tenemos una construcción de la temporalidad según nuestra experiencia y cultura. Dentro de la experiencia cultural aprendemos a comprender el tiempo y darle un sentido a los acontecimientos, cambios y continuidades. Según Pagès (2009):

“comprendre el temps és haver desenvolupat la consciència històrica, és a dir, haver desenvolupat la capacitat de pensar la història, de pensar el present i el futur en funció de la història i sentir-se dins del temps i de la història, pensar-se en la història” (Pagès, 2009, p. 2).

Manejar las estructuras temporales demanda el desarrollo de una *conciencia histórica temporal* en palabras de Tutiaux-Guillon y Mousseau citado en Pages (2003) la definen como “la capacidad de pensar la historia, pensar el presente y el futuro en función de la historia (y recíprocamente) y pensarse en la historia” (Pagès, 2003, p. 13).

A modo de síntesis la conciencia histórica será la orientación temporal en la vida de las personas, la creación de una identidad histórica y la percepción del futuro que proyecten los hombres y mujeres. Con lo cual los(as) profesores(as) tiene la responsabilidad de enseñar a sus estudiantes a interpretar el pasado ya que tendrá impacto en el uso que le otorgue al conocimiento histórico (Pagès, 2003).

Tiempo histórico en la enseñanza de las ciencias sociales

La enseñanza de la historia y en particular del pensamiento histórico en las últimas cuatro décadas ha presentado un doble desafío, por un lado superar la separación entre la teoría y la práctica pedagógica y, por otro lado, avanzar hacia una enseñanza-aprendizaje integradora y crítica.

En historia la formación de la temporalidad es un aspecto significativo que conforma la estructura del concepto de tiempo histórico. Santisteban (2005) afirma: “Las personas organizan sus representaciones sobre el tiempo histórico en forma de estructuras interrelacionadas. Cada vez que se integran más conceptos temporales se establecen nuevas relaciones o nuevos subsistemas” (Santisteban, 2005, p. 187).

Desde la psicología cognitiva defienden que la construcción del tiempo es fundamental ya que consiste en una de las dimensiones básicas de toda la arquitectura cognitiva del individuo. Del punto didáctico el tiempo histórico “es decisivo en la estructura de un currículo, (...) se recogen las habilidades básicas a adquirir (usar correctamente los indicadores básicos de tiempo como: año, década, siglo, etc)” (Asensio, Pozo, & Carretero, 1989, p. 106). A pesar de su relevancia el énfasis en las aulas sigue estando

en los aspectos cronológicos del tiempo histórico.

Plantear el tiempo histórico es pensar a su vez en el tiempo social. Los ritmos de vida son una cuestión de tiempo, las actividades de las personas toman un ritmo o un fluir, para Levine (2006) la cuestión del tiempo depende de la persona, la tarea y el contexto. También se debe considerar que la experiencia del tiempo es siempre del presente y la idea que de él nos hacemos procede de esa experiencia y de la conciencia de la duración y del cambio, el cual permite al individuo referenciar el presente, el pasado y el futuro. Esta facultad ha permitido a los individuos aprender las señas y los símbolos de la institución social del tiempo que la cultura ha construido.

Para Hassani (2005), el tiempo histórico se representa en una multitud de tiempos, lo cual se relaciona con los aspectos de *cambio, evolución y permanencia* de los procesos sociales. Laurin (1999) manifiesta que la enseñanza del tiempo histórico enfoca su reflexión en un aprendizaje de razonamiento histórico o pensamiento histórico, lo cual implica no traducir directamente el trabajo del historiador al aula, sino hacia un modelo crítico que contempla el razonamiento de los acontecimientos de las ciencias sociales.

El tiempo histórico no se limita a un tiempo cronológico o de acontecimientos lineales en el tiempo físico. También tiene capacidades de organización, sucesión, duración y simultaneidad. De castro (2004) sostiene en cada momento histórico – o en cada presente- coexisten relaciones de continuidad y de ruptura con el pasado, también una diferenciada perspectiva de futuro.

Resultados

En la universidades chilenas y desde la didáctica de la historia

A continuación, presentamos un cuadro estadístico que hemos desarrollado a partir del análisis de contenido de 11 programas de Didáctica de la Historia.

Figura 2: Programa de Didáctica y Presencia de los componentes de la Conciencia Histórico Temporal.

Universidad	Conciencia Temporal		
	Temp.	Cambio- Cont.	Tiempo
Unorte	1	1	1
Unorte 1	1	1	1
Ucentro	1	1	1
Ucentro 1	1	1	1
Ucentro 2	1	1	1
Ucentro 3	1	1	1
Usur 1	1	1	1

Usur 2	1	1	1
	8	8	8
	100	100	100
	100	%	

Fuente: Elaboración propia, Chávez 2016.

Todas las universidades trabajan la totalidad de los componentes de este eje, pero la forma cómo se considera es, también muy heterogénea. A partir del análisis de los programas es posible establecer las siguientes categorías:

Categoría	Descripción
Tratamiento General de la Conciencia Histórico Temporal.	Solo se menciona de manera general algún elemento relacionado con la Conciencia Histórico Temporal, por ejemplo; pensar temporalmente, temporalidad o tiempo histórico.
Tratamiento Cronológico de la Conciencia Temporal.	Contempla el tratamiento de la Conciencia Histórico Temporal desde la perspectiva del tiempo, el orden cronológico y las líneas de tiempo.
Tratamiento Profundo de la Conciencia Temporal.	Existe una descripción en profundidad de los elementos que contemplan la Conciencia Histórico Temporal como por ejemplo cualidades, tipologías, duración, orden, causalidad, simultaneidad, continuidad temporal, ritmo, cambio, periodización.

Al profundizar cómo se trabaja la conciencia temporal a través de las entrevistas es posible establecer que:

- Existe un tratamiento de la temporalidad humana, pero este en la mayoría de los casos considera el estudio del presente mediante el pasado, o bien el estudio del pasado cercano, se considera el futuro como parte de la Conciencia Histórico Temporal, pero las docentes reconocen que existe una debilidad:

“Yo creo que el futuro poco (...) desde la historiografía no todos los historiadores están de acuerdo con validar el tiempo presente y el tiempo futuro” (Profesora 2: Universidad del norte de Chile)

- Que la conciencia temporal, no solo se trabaja desde la didáctica, sino que los alumnos también profundizan este conocimiento en ramos de historiografía:

“(...) han tenido historiografía y han tenido teoría de la historia, el tiempo es también un contenido que se trabaja en introducción a la historiografía”. (Profesora 1: Universidad del centro de Chile)

Considerado el análisis que hemos realizado de las referencias bibliográficas diez de ellas corresponden a tiempo histórico, los autores o referente más citados son Pagès y Santisteban (2008-2010) y Santisteban (2007).

A partir del análisis de los programas, entrevistas y referencias bibliográficas es posible afirmar que la conciencia histórico temporal es el eje de Pensamiento Histórico que más profundizan las universidades:

“(…) los dos elementos más fuertes del modelo tienen que ver con la conciencia temporal y el uso de fuentes”. (Profesora 2: Universidad de norte de Chile)

“(…) esto, en la práctica, se traduce en que casi siempre trabajo más en profundidad temporalidad y la interpretación histórica”. (Profesora 4: Universidad del centro de Chile).

Profundización programas de asignatura: universidad del sur de Chile.

De los programas revisados, profundizamos en uno de la línea de historia y ciencias sociales (1 universidad del sur de Chile). Los resultados apuntan a:

- Los programas explicitan el un tratamiento temporal del cambio/continuidad lo enfocan claramente al ámbito historiográfico, por ejemplo en historia antigua, medieval, moderna y contemporánea.
- Los programas utilizan la nomenclatura clásica de medición temporal, por ejemplo la periodización occidental (edad antigua, medieval, moderna) y la presentación de los contenidos sigue un orden cronológico alternando con la historia americana colonial y republicana.
- Los programas se ajustan principalmente a su base clásica del conocimiento histórico, también buscan dar respuesta a los Estándares orientadores, donde deben cumplir con una cantidad de contenidos muy amplios de la historia mundial, americana, nacional y regional.
- Tanto los programas de asignatura como otros instrumentos¹ buscan dar respuestas a los nuevos desafíos de la enseñanza y la formación del profesorado pero resultan herramientas muy extensas y cargadas de un peso tradicional de la enseñanza.

¹ Ministerio de Educación-Chile (2012). Estándares orientadores para las carreras de pedagogía de educación media.

Los estudiantes de pedagogía y sus representaciones sobre el tiempo histórico

Para analizar las presentaciones de la conciencia histórica temporal del profesorado en formación se fija la atención en el eje de la identificación de los ritmos del cambio/continuidad y relatos personales que involucra el tiempo personal, entorno social y hechos históricos.

A.- Eje de la identificación de los ritmos del cambio/continuidad por medio de la historia familiar. La importancia del eje es por su relevancia en la configuración de la conciencia histórica temporal. Dentro de la temporalidad es significativo visualizar como transcurre el tiempo y es ahí donde el cambio y continuidad forman el conjunto más importante de la relación pasado, presente y futuro (Santisteban, 2009). Según las entrevistas realizadas se puede exponer:

- El cambio estuvo marcado por los elementos del tiempo personal (tradiciones familiares, escolarización y actividad económica familiar) enfatizando en los diferentes estilos de vida que mantuvieron sus abuelos y sus padres.
- Valoran como un cambio notable la relación tecnológica por el gran desarrollo de hoy en día, lo cual marca un cambio entre sus abuelos, padres y hermanos. Según Torres (2001), el cambio es un elemento central para marcar la diferencia entre periodos, así los participantes reconocen el cambio dentro de un tiempo personal y el entorno social, enmarcado en aspectos de corta duración y centrado en ritmos rápidos como lo es el quiebre tecnológico entre sus abuelos y ellos.
- Identifican el ritmo lento de los hechos históricos y en especial la continuidad está alojada en sus estructuras valóricas y concepciones de vida. Esto se corrobora con lo expuesto en la entrevista n° 1: “(…) los elementos de continuidad, yo diría que las tradiciones por el simbolismo de las familias más que nada, son tradiciones de estilo más cultural que tengo con mis abuelos”.

B.- Eje relatos personales que involucra el tiempo personal, entorno social y hechos históricos. A partir de los relatos de vida se busca conocer cómo los participantes relacionan el tiempo personal con el entorno social y los hechos históricos. Aclarar que por el tipo de pregunta, el tiempo personal estará valorado en sus respuestas. Se puede establecer los siguientes resultados:

- En términos directos no aluden a una relación entre el tiempo personal, entorno social y hechos históricos, sino que identifican los cambios rápidos como una pieza clave en definir su historia de vida, por ejemplo la entrevista n° 2 alude a: “considero que son cambios que marcan fuertemente las perspectivas de vida, son acontecimientos que sin duda terminan ciertos caminos pero abren nuevas posibilidades”.
- Uno de los elementos significativo en las entrevistas es la mención al cambio

como punto clave en la comprensión del tiempo histórico y la periodización a escala del tiempo personal (tiempo corto y mediana duración). Entrevista n° 1, expone: “Yo básicamente marqué los cambios de colegio y eso me marcó bastante, porque estuve en varios colegios... era complicado, mis papas me cambiaban de colegio constantemente... estaba dos años, tres años, marcó mucho mi vida”.

- Finalmente se observó una dualidad en sus respuestas, es decir, conocen disciplinadamente los elementos centrales del tiempo histórico, pero su interrelación es débil para poder enseñar de una forma crítica el pensamiento histórico temporal.

Conclusiones

Las universidades chilenas permiten el desarrollo del Pensamiento Histórico y esto constituye un eje fundamental de su formación y se concreta en los programas de las diferentes asignaturas que conforman las mallas curriculares. El desarrollo del Pensamiento Histórico es una tarea mancomunada y tributaria entre diferentes asignaturas, fundamentalmente las que componen la formación Histórica y la formación Didáctica. A partir del análisis de los programas de Didáctica de la Historia y las entrevistas en profundidad, hemos podido establecer que se desarrolla el Pensamiento Histórico, pero la presencia de los cuatro ejes que proponen Santisteban, González y Pagés (2010) es desigual. Predomina en la enseñanza y el desarrollo del Pensamiento Histórico la Conciencia Histórico Temporal.

Respecto a la enseñanza de la Conciencia Histórico Temporal los programas nos reportan que están presentes las tres dimensiones temporalidad, cambio y continuidad y tiempo histórico. No obstante a ello un análisis en mayor profundidad nos permite determinar que la dimensión más abordada es el tiempo histórico, los programas hacen referencia a él a través de contenidos como: pensamiento temporal, tiempo, temporalidad, orden cronológico, ritmo o periodización.

Las universidades abordan en sus programas de asignatura el pensamiento histórico, la conciencia histórica y el tiempo histórico, pero ello no se ve reflejado cuando nos preguntamos ¿qué saben los estudiantes de Formación Inicial Docente sobre Tiempo Histórico? Los estudiantes en formación conocen la configuración del pensamiento y tiempo histórico desde un dominio conceptual disciplinar reflejado en un modelo neopositivista cronológico tradicional que a la hora de enseñar lo ven con dificultad. Lo anterior se refuerza en los programas de estudio que se centran en la formación especializada de historia y geografía, dando un tratamiento disciplinar temporal positivista y solo un porcentaje menor (10%) trabaja con un enfoque crítico temporal.

Finalmente, la formación académica de los estudiantes en formación se orienta hacia el ámbito historiográfico por sobre el conocimiento pedagógico disciplinar (didáctica), del mismo modo utilizan la nomenclatura clásica del tiempo histórico (trata-

miento cronológico y eurocentrista). Lo anterior, implica grandes desafíos desde las universidades chilenas en su formación y la enseñanza-aprendizaje del pensamiento histórico temporal.

Bibliografía

Álvarez, L. (2014). El tiempo (histórico) en la enseñanza de la historia reciente argentina. Análisis de producciones de estudiantes avanzados en la asignatura didáctica de la historia, de la carrera de profesorado de historia de FHUC-UNL. *Clio & Asociados*, 18-19, 328-346.

Ávila, R., Rivero, M., y Domínguez, P. (2010). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución “Fernando El Católico”.

Anguera, C. (2013). Una investigación sobre cómo enseñar el futuro en la educación. Enseñanza de las ciencias sociales. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra.

Arriagada, I. (2005). Dimensiones de la pobreza y políticas desde una perspectiva de género. *CEPAL*, 101-113.

Asencio, M., Pozo, J. y Carretero, M. (1989). *La comprensión del tiempo histórico*. Madrid: Ediciones Visor.

Blanco, A. (2007). Las representaciones del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo en la enseñanza secundaria obligatoria. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra.

Borghi, B. (2010). Las fuentes de la historia entre investigación y didáctica. En R. Ávila, M. Rivero y P. Domínguez (Eds.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (págs. 75-84). Zaragoza: Institución “Fernando El Católico”.

Cardona, M. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: EOS .

De Castro Siman, L. (2005). A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: Desafios para o ensino e a aprendizagem. En V. Sabongi De Rossi y E. Zamboni (Eds.). *Quanto tempo o tempo tem!* (pp. 251). Campinas: Editora Alínea.

Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. (29 de Juny de 2007). Generalitat de Catalunya. Recuperat el 28 d'Abril de 2015, de <http://dogc.gencat.cat/ca/>

Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

Ferro, M. (1991). Visions de l'histoire et périodisation, une typologie. *Périodes*,

99-101.

Hassani, M. (2005). *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*. París: L'Harmattan.

Henao, B. (2002). A propòsit de la relació Ciències Socials-Temps. *Educació y Pedagogia*, 29 (34), 113-118.

Imbernón, F. (2002). La investigació educativa y la formació del professorat. En F. Imbernón (Ed.). *La investigació educativa com a eina de la formació del professorat. Reflexió y experiències de investigació educativa* (pp. 11-65). Barcelona: Graó.

Laurin, S. (1999). La relation espace-temps dans la formation a l'univers social. En J. Klein, y S. Laurin (Eds.) *L'education géographique. Formation du citoyen et conscience territoriale* (pp. 9-31). Saint Nicolas, Québec: Presses de l'Université du Québec.

Levine, R. (2006). *Una geografia del temps*. Espanya: Siglo Veintiuno editores.

Llusà, J. (2015). Ensenyar història des de la contemporaneïtat. Estudi de cas sobre la construcció i aplicació del concepte contemporaneïtat a l'ESO. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra.

Marimán, P. (2015). *La necesidad de otra escuela y universidad Mapuche*. (C. d. Mapuche, Entrevistador)

Mattozzi, I. (2010). La investigació sobre didàctica de la història com a diàleg entre investigació teòrica e investigació aplicada. En R. Àvila, M. Rivero, y P. Domínguez (Eds.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 95-104). Zaragoza: Institución "Fernando El Católico".

Mattozzi, I. (2015). Una epistemologia y una metodologia de la historia para la didáctica. *Diálogos*, 19, (1), 57-72.

McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.

McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.

Misterio de Educación de Chile y Fundación Chile. (10 de Enero de 2017). Educarchile. Obtenido de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=130271>

Moreno, I. (24 de enero de 2017). *La utilización de medios y recursos didácticos en el aula*. Obtenido de Universidad Computense de Madrid: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/doe/profe/isidro/merecur.pdf>

Noronha, O. (2003). ¡Cuanto tempo o tempo tem! *Educação & Sociedade*, 24, (85), 1415-1418.

Oller, M. (1999). Trabajar problemas sociales en el aula, una alternativa a la transversalidad. En T. García Santamaría (Ed.). *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI* (pp. 123-129). Logroño: Díada Editora-Universidad de La Rioja.

Pagès, J. (2004). "Tiempos de cambios...¿cambios de tiempo?. Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI". En F. Ferraz (Ed.). *Reflexoes sobre espacio-tempo*. Salvador de Bahía: Centro de estudos do Imaginário Contemporâneo.

Pagès, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 1, 11-42.

Pagès, J. (2009). Consciència i temps històric. *Perspectiva Escolar*, 332, 2-9.

Pagès, J. (1998). La didáctica de la historia y de las ciencias sociales y la formación del profesorado. En N. González (Ed.). *Una Historia abierta* (pp. 607-618). Barcelona: Publicaciones Universitat de Barcelona/Universitat Autònoma de Barcelona .

Pagès, J. (1997). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En P. Benejam (Ed.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 255). Barcelona: ICE/ HORSORI.

Pagès, J., y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *CEDES Campinas*, 30 (82), 281-309.

Plá, S. y Pagès, J. (2014). *La investigación en la enseñanza de la historia en América latina*. México DF: Bonilla Artigas editores.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Malagá: Ediciones Aljibe.

Santisteban, A. (2011). Enseñar y aprender el tiempo histórico. En A. Santisteban, y J. Pagès (Eds.). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*. Madrid: Síntesis.

Santisteban, A. (2011). Enseñar y aprender el tiempo histórico. En A. Santisteban y J. Pagès (Eds.). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 229-247). Madrid: Síntesis .

Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 34-56.

Santisteban, A. (2005). Les representacions i l'ensenyament del temps històric. Estudi de cas en formació inicial de mestres de primària en didàctica de les ciències socials. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra.

Santisteban, A. (2009). Temps al temps a l'escola: una mirada transversal. *Perspectiva Escolar*, 332, 9-15.

Santisteban, A., González, N. y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. Ávila, M. Rivero, y P. Domínguez (Eds.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (págs. 115-128). Zaragoza: Institución “Fernando El Católico”.

Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus.

Stake, R. (2000). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata S.A.

Torres, P. (2001). *Didáctica de la historia y educación de la temporalidad: tiempo social y tiempo histórico*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Trepat, C., y Comes, P. (2015). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Graó.

Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: tendencias y retos. *Calidad en la Educación Superios*, 3 (1), 119-139.

Velasco, Á. (2012). Enseñar a pensar históricamente: un compromiso del docente de ciencias sociales. En Á. Castellanos, Á. Velasco y C. Abril (Eds.). *Historias que hacen historia*. Bogotá: Serie Innovación/IDP.

III. Com formem al professorat per a ensenyar el món?