
Historias de vida como cambio metodológico

Andrés Ortí Buig
aorti@uji.es



I. Resumen

Este artículo parte de realizar un recorrido por la metodología más utilizada en las aulas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Historia, con especial atención a las unidades didácticas referentes a la Guerra Civil y el franquismo, para posteriormente analizar las características propias de las unidades didácticas a las que nos referimos y detectar las deficiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, se proponen alternativas basadas en diversas metodologías, a saber: la historia social, la perspectiva de género, la educación emocional y las historias de vida.

Palabras clave: metodología, historias de vida, historia social, perspectiva de género, educación emocional, Guerra Civil y franquismo.

II. Introducción

El presente artículo nace después de cuatro años de estudio en el grado en Humanidades: Estudios Interculturales y como finalización del Máster en profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universitat Jaume I.

Los estudios cursados, así como la realidad percibida en el aula durante la realización del prácticum, han sido claves para la realización de este artículo, en el que se destacan los principales resultados del trabajo final de máster.

La forma en que se explica la asignatura de Historia en los institutos y más concretamente el periodo comprendido entre (1936-1975), es decir, la guerra civil española y el franquismo constituyen la columna vertebral de nuestro análisis. Así, hemos partido de la hipótesis en que el estudio de la historia a través de la metodología de memorización y repetición no ofrece resultados satisfactorios. Analizar las características que dotan de originalidad a las unidades didácticas a las que nos referimos y ver como, mediante la metodología tradicional, se dificulta un correcto aprendizaje de este periodo histórico, es el principal objetivo de este artículo. Finalmente, proponemos alternativas que constituyen una propuesta de mejora educativa.

III. Objetivos

El objetivo general que persigue este artículo es analizar la metodología tradicional en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades didácticas relativas a la Guerra Civil y al franquismo. Y, a partir de este estudio, analizar los resultados que se obtienen en el aprendizaje a través de esta metodología de corte tradicional.

Además, se pretende analizar las características y los resultados que se obtienen en la docencia mediante la metodología tradicional de memorización y repetición. Para ello se analizan las características propias del periodo histórico que se estudia en las unidades didácticas referidas a la Guerra Civil y al franquismo, para, a partir de nuevos mecanismos metodológicos, proponer alternativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

IV. Material y método

La metodología seguida para la realización de este trabajo ha sido la investigación y el análisis de las teorías propuestas por diversos autores, entre los que destacan D. Ausubel (2002), J. Pagès (2003), E. Carr (1961), F. Levín (2007), M. Martí y T. Costa (2012). Igualmente, he apoyado mi investigación en propuestas metodológicas que giran en torno a la historia social, las historias de vida y la perspectiva de género.

La duración de la investigación fue, en una primera fase, de seis meses y se centró en la observación y el estudio a través del prácticum del máster, que se realizó en el IES Els Ports (Morella). Posteriormente, en una segunda fase, la investigación se centró en el análisis de las diferentes teorías y propuestas que elaboran los autores anteriormente citados. Finalmente, en una tercera fase, se realizó la redacción del trabajo y la discusión de los diferentes capítulos.

V. Resultados

Historias de vida como cambio metodológico

La asignatura de Historia tiene un peso importante dentro del currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Tras cursar el máster y las prácticas, me planteo una serie de interrogantes que podrían ayudar al desarrollo de mi labor como nuevo docente. ¿Cómo se explica la Historia en clase? ¿Qué metodologías se utilizan? ¿Qué educación, en definitiva, estamos dando a los alumnos?

Estas son algunas de las preguntas que me planteo, ya que lo percibido en las aulas no se ajusta en muchas ocasiones a las ideas en cuanto a metodologías, didácticas y contenidos que hemos tratado durante el desarrollo del máster.

Las ciencias sociales tienen un peso importante dentro del desarrollo del discente como persona y como ciudadano. Su presencia en las aulas es alta, pese a las continuas reducciones de horas, asignaturas, etc.

Así, en la primera fase de la investigación –centrada en la observación de la docencia–, constaté cómo la tónica general en cuanto a metodología en las aulas rompe con las propuestas y los contenidos metodológicos que se proponen en el máster. Las historias de vida, el aprendizaje cooperativo, los juegos de rol, las *webquests*, etc. parecen

desterradas del seno de los centros. Las clases de historia basadas en las sesiones magistrales apoyadas en el libro de texto continúan siendo preponderantes. Es preciso señalar que no se trata de una característica propia de este centro sino que es una práctica habitual y generalizada en los institutos. Rafael Valls ha corroborado empíricamente cuál es la realidad en las aulas mediante cuestionarios a discentes y a los propios profesores y, además, ha analizado los manuales que se emplean para la enseñanza de la historia. Valls critica que la metodología que los docentes utilizan de forma general es –como también he podido constatar en el instituto– la sesión magistral, así como el estudio y la memorización del temario a partir del libro de texto. Los resultados que aporta esta metodología son deficientes: poco tiempo después del estudio y memorización de la materia, esta se olvida, ya que el discente no la ha asimilado ni integrado (Valls 2007: 61-73).

Otros autores también han cuestionado la tendencia generalizada al binomio clase magistral-memoria y consecuencias que tiene sobre el aprendizaje. Para Joan Pagès, este tipo de aprendizaje está divorciado de los intereses del alumnado y no contribuye a su formación (Pagès, 2003: 12):

Los resultados de estas investigaciones indican que la enseñanza y el aprendizaje de la historia no responde a aquello que los jóvenes esperan encontrar ni a aquello que algunos creemos que deberían encontrar para orientarse en su mundo, para desarrollar su temporalidad, para formar su consciencia histórica. Los saberes históricos escolares no tienen para el alumnado ningún sentido más allá de las paredes de la escuela. La historia escolar no es capaz de situar al alumnado ante el mundo, no le ayuda a entenderlo, no lo forma como ciudadano ni le da elementos para construir su identidad personal y colectiva.

El método rígido de enseñanza-aprendizaje –agrega Pagès– no es propio de la Historia sino que alcanza a otras disciplinas cuyos resultados no tampoco son mejores que los cosechados en las ciencias sociales. Pero esto no puede ni debe ser consuelo, es importante romper con esta tónica, ir más allá y proponer otras metodologías que nos permitan avanzar en la docencia de las ciencias humanas y sociales.

Esta forma de proceder en las aulas es contraproducente, las consecuencias a la larga cercenan el conocimiento. Por un lado, el temario se aprende para pasar la prueba evaluatoria de conceptos y no se trata, por tanto, de un aprendizaje significativo. Del otro, la explicación de determinados periodos históricos a partir de efemérides, fechas, batallas y personajes sin promover una educación en valores, fomenta que los alumnos no tengan realmente un conocimiento correcto del periodo estudiado ni de lo que es la Historia de forma general, al tiempo que aientan una concepción errónea de esta asignatura asociada a la capacidad de recordar; al decir de Joaquim Prats (2000), los discentes ven la Historia como una asignatura que solo exige de una gran memoria, no como una fuente del saber que necesita de comprensión y análisis.



Dentro de esta asignatura, la enseñanza del tiempo histórico ha sido una de las grandes preocupaciones de la didáctica. Si prestamos atención al *qué* se está enseñando también debemos fijarnos en el *cómo* se está enseñando y cuáles son los *resultados* (Pagès y Santisteban, 2010).

La forma mediante la cual se estudia el tiempo histórico en los institutos es generalmente lineal, una sucesión cronológica de hechos que el alumno asimila durante el periodo escolar y que es incapaz de retener. Esta forma de estudio hace que el alumno, al finalizar el instituto, tenga ciertas nociones de historia, pero sin sentido aparente. Un conocimiento del tiempo histórico por etapas que no logra conectar entre sí, de manera que al final se forma un conjunto de etapas inconexas basadas en la memorización; el caballo de Troya de las metodologías tradicionales de la enseñanza de la historia, que debe adaptarse a nuestros tiempos, a nuestra forma de hacer y estudiarla. Es un modelo que ya cuestionó en el siglo XIX Johann Heinrich Pestalozzi (1745-1827), quien combatió el aprendizaje memorístico y propuso la observación y la experiencia como los procedimientos más deseables (Moya Santoyo, *et al.*, 1992: 44-45).

El aprendizaje es un proceso complejo cuya esencia es la adquisición de un nuevo conocimiento, habilidad o capacidad. Para que dicho proceso pueda considerarse realmente como aprendizaje, en lugar de una simple huella o retención pasajera, debe proyectarse en el futuro y contribuir a la solución de problemas concretos, incluso diferentes a los que motivaron inicialmente el desarrollo del conocimiento o habilidad.

Un giro metodológico necesario

El objetivo fundamental de la enseñanza es transmitir información mediante la comunicación directa o sustentada en medios auxiliares, con un mayor o menor grado de complejidad. Como resultado, debe quedar una huella en el alumno, un reflejo de la realidad objetiva, del mundo circundante que, en forma de conocimiento, habilidades y capacidades, le permitan enfrentarse a situaciones nuevas con una actitud creadora. El proceso de enseñanza produce un conjunto de transformaciones sistemáticas en los discentes, cambios graduales cuyas etapas transcurren en orden ascendente. Es, por tanto, un proceso creciente, dinámico y transformador (Alfonso, 2003).

Según las teorías constructivistas, aprender no es más que concretar un proceso activo de construcción que realiza en su interior el sujeto que aprende (Piaget, 1975:35-41).¹ Así las actitudes, los conocimientos, las capacidades, las creencias que el alumno tiene antes de aprender nuevos contenidos son clave. Esta concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje rompe por completo con el enfoque tradicional de la memorización y repetición que mencionábamos anteriormente.

1. Jean Piaget es considerado el padre del constructivismo y referente por excelencia de la psicología evolutiva del siglo XX. También debemos mencionar al prestigioso psicólogo y pedagogo David Ausubel, quien ha realizado grandes aportes a la corriente mencionada.

Piaget, entre su ingente obra dentro del campo de la psicología, desarrolló la teoría epistemológica que sentó las bases del constructivismo. Propone al alumno como eje central del proceso educativo y al docente como acompañante en este proceso de descubrir nuevos conocimientos. También es conocido por su teoría de los niveles de desarrollo cognitivo que se desarrollan en la adolescencia en diferentes etapas.

Por otra parte, y dentro de la corriente constructivista, cabe mencionar a David Ausubel y su teoría del aprendizaje significativo, que consiguió modificar las técnicas memorísticas imperantes y sustituirlas por un enfoque pedagógico basado en el aprendizaje significativo por recepción. Así, para Ausubel, el material debe transferirse al alumnado de forma significativa, asociándolo a contextos relevantes que permitan conectarlos con los conocimientos preexistentes. De este autor es también la idea de la «transferencia vertical» –para facilitar el posterior aprendizaje dentro del mismo campo– y «transversal» –aprendizaje en otros campos diferentes² (Ausubel, 2002).

Debemos partir de la posición de que el alumno ya tiene un conocimiento previo y, como segundo paso, integrar los nuevos. En este proceso, el profesor actuará como guía para que el alumno descubra de forma autónoma los nuevos conocimientos. De esta forma, el estudiante no es solo el eje central de la educación, sino que también se convierte en un sujeto participativo.

Dentro de este giro metodológico que creemos necesario en las aulas, consideramos importante reivindicar que la formación en ciencias sociales, y más concretamente en Historia, debe ser necesariamente una formación en valores. Valores universales que ayuden al discente en su formación tanto profesional como personal, como ha destacado María José Sobejano (2002: 122):

Podemos decir que los valores son a las ciencias sociales lo que las leyes a las ciencias naturales: su esencia y razón de ser. Las ciencias sociales vehiculan valores porque el conocimiento social es un producto del pensamiento individual sobre la vida social y en el punto de partida está el sujeto con sus concepciones del mundo, su ideología y los presupuestos científicos o teoría sobre la realidad y las prácticas sociales.

Llegados a este punto cabría preguntarse: ¿Qué queremos enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Cuáles son las características básicas que debemos trasladar al alumnado? La formación en Historia no debe centrarse en el estudio del pasado en cuanto a hechos ocurridos, debe ir mucho más allá: se trata de analizar el pasado para comprender el presente, pues, como indica Joaquín Prats, «la Historia, entendida como saber científico es la única manera rigurosa y objetiva de explicar los tiempos pretéritos pese a la provisionalidad de sus conclusiones» (Prats, *et al.*, 2001: 18).

2. Sobre la teoría del aprendizaje significativo ver David Ausubel, 2002.

Apostamos entonces por una enseñanza abarcadora, que comprenda cuatro principios que consideramos básicos: a) conocer y analizar los hechos ocurridos en el pasado, para así comprenderlos; b) formar en valores universales; c) aprender de la diversidad y comprender que hay varias versiones de los hechos del pasado, y d) capacidad de saber organizar el conocimiento del pasado para así tener una visión global y conjunta.

La asignatura de historia debe facilitar en el alumno un proceso de comprensión que avance e integre pasado y presente. No se trata solo de conocer el pasado, como muchas veces se ha dicho, sino de analizarlo y comprenderlo para entender mejor el presente. Un análisis que fomente también el sentido de la identidad, que conecte con la necesidad de conocer nuestra cultura, ideales, costumbres, etc., para formar ciudadanos íntegros. Y aquí consideramos que se debe incluir el estudio de otras culturas. El conocimiento y la comprensión de otras realidades, países y formas de pensar, entre otras cuestiones, significa inculcar y fomentar valores. Aprender a respetar lo diverso es tan importante como poner en valor lo propio en un mundo globalizado como el actual. Por último debemos, capacitar a los alumnos para que puedan vislumbrar que puede haber varias versiones de los hechos pasados y que, progresivamente, puedan analizar y comprender el porqué de las diferentes versiones de un mismo hecho histórico según cuál sea la fuente (Pagès, 2004: 169):

enseñar Historia consiste en algo más que en saber Historia, existen puntos de vista y enfoques diferentes sobre el contenido y la metodología de la enseñanza de la Historia, para aprender a enseñar Historia hay que establecer relaciones estrechas entre la teoría y la práctica, etc.

Enseñar y aprender Historia es, por tanto, mucho más que memorizar y repetir datos, nombres y batallas. Como vemos, la complejidad de las ciencias sociales aparece en todo su esplendor en Historia. Así pues, el estudio debe ser reflexivo; esta disciplina debe ir mucho más allá de esta falsa percepción que de ella se hace.

Propuesta metodológica

Para el desarrollo de las unidades didácticas consideramos imprescindibles tres propuestas metodológicas, que se complementan entre sí. A saber: las historias de vida, la educación emocional y la historia social, analizadas además desde una perspectiva de género.

Las historias de vida son, a mi juicio, una metodología que se adapta a la complejidad del temario para el que proponemos los planes de mejora, es decir, la Guerra Civil y el franquismo. La proximidad en el tiempo de algunos hechos reflejados en el temario nos permite contar con testimonios directos. A partir de entrevistas, coloquios, talleres, etc., debemos ser capaces de aunar el relato en primera persona con la

reconstrucción de los acontecimientos, transmitiendo al mismo tiempo las experiencias vividas, que en lo particular ayuden al conocimiento específico de la localidad, de forma que trascienda el carácter individual de lo que se transmite y se inserte en las colectividades a las que el narrador pertenece (Eliane Veras, 2010: 44). Convertimos así la teoría en práctica, apartándonos de las metodologías clásicas analizadas anteriormente, planteando el proceso de enseñanza-aprendizaje de una forma vivencial (Martí y Costa, en Rivas, J. *et al.* 2012: 142).

Este modo de proceder en el aula nos aportaría además emociones y sentimientos. Las entrevistas incluyen la subjetividad del entrevistado, por lo que será clave en el uso de esta metodología saber discernir las circunstancias de cada persona: la singularidad de su testimonio, sus contradicciones, su posicionamiento, el grado afectivo de su relato, etc., en definitiva, analizar su historia de vida para extraer lo histórico de la misma.

En este sentido, es preciso tener en cuenta la edad de los discentes, ya que los alumnos son adolescentes en pleno desarrollo tanto físico como psíquico y cognitivo. En este proceso de crecimiento, si bien es importante formar a los alumnos en conocimientos relativos a las materias académicas, tiene una relevancia crucial su formación en lo que a lo humano se refiere (Buxarrais y Martínez, 2009: 267):

las respuestas a la realidad de nuestra sociedad, compleja y plural, exigen un nivel de comprensión, respeto y tolerancia difícil de alcanzar si ignoramos la importancia del mundo de la afectividad y de la sensibilidad en la vida de la relación y la comunicación.

Mediante este formato, los alumnos tendrán la oportunidad de empatizar con los diferentes testimonios, «la capacidad para comprender al otro antes de aceptarlo o no» mediante «la educación de los sentimientos» y, posteriormente, analizar el contexto histórico y social (Buxarrais y Martínez, 2009: 267). Es importante destacar la oportunidad que tenemos en la actualidad de contar con estos testimonios, como comentaremos más adelante; para nuestro trabajo pudimos acceder a la experiencia de cuatro mujeres, un testimonio de primera mano que cobra mayor importancia dada la edad de las entrevistadas.

La historia social es otra de las metodologías fundamentales en el estudio de las unidades didácticas. Analizar la historia respecto a diversas variables y no solo como hechos del pasado es básico para que los discentes aprendan de forma clara y logren conectar periodos y acontecimientos. Explicar los cambios de las sociedades a lo largo del tiempo nos posibilita un proceso de enseñanza-aprendizaje que se aparta de la memorización y repetición de datos, nombres y fechas, para comprender la historia como unión de los factores que repercuten en las sociedades y que explican la configuración y el porqué de los acontecimientos.

José Antonio Piqueras ha analizado los problemas con los que se encuentra un historiador social. De forma magistral compara la conocida obra de Daniel Defoe, *Robinson Crusoe*, con –según sus propias palabras– las tribulaciones de los historiadores sociales. Piqueras explica cómo la historia está bajo la influencia de muchas variables y, tomando como punto de partida la apasionante vida de Robinson Crusoe y cómo este se adapta a los avatares del destino según cambia su situación, explica la esencia de la historia social: entender a partir de unos hechos y el contexto en el que se inscriben los condicionantes que influyen en el ámbito socioeconómico y político (Piqueras, 2008: 86):

Nos limitamos a exponer unos hechos. Pero de estos se deriva que alguna relación debe existir entre trabajo, ingresos regulares, hábitat, modo de vida, territorio, modo de pensar, entre actividad laboral, mercado y mentalidad, por no hablar de orientación política.

Por último, debemos incluir la perspectiva de género en la educación. Actualmente, el papel de la mujer en la historia no es materia de estudio o, si lo es, esta aparece de forma testimonial. El libro de texto que se utiliza actualmente en el instituto de Morella, al igual que la gran mayoría de los libros enfocados a la Historia para Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, no incluye más que algunas alusiones puntuales. El papel que jugaron las mujeres y la importancia de estas en el desarrollo de la historia es indiscutible e indispensable para comprender el desarrollo histórico en su totalidad.

Como nuevos docentes, debemos abogar por una mayor inclusión de la perspectiva de género en el sistema educativo español, para desterrar el sistema patriarcal aún vigente desde la enseñanza primaria hasta las universidades. Victoria Vázquez Verdura ha advertido que hacer autocrítica desde dentro del propio sistema educativo es necesario para empezar a cambiar la forma en la que, muchas veces de manera inconsciente, perpetuamos los roles de género y damos alas al sistema patriarcal (Vázquez, 2013: 163):

el sistema educativo ha de ser crítico consigo mismo y asumir que ha de transformar profundamente sus prácticas y teorías. La educación debe rediseñarse para afrontar el reto que supone desarrollar en el alumnado una postura crítica frente al pensamiento dicotómico y estereotipado por razones de género.

En definitiva, nuestra propuesta de análisis del periodo histórico desde las historias de vida pretende aportar nuestro grano de arena en la metodología como en la forma de llegar al contenido, poniendo en valor el papel de la mujer a lo largo del siglo xx español. Desarrollar este tipo de habilidades es, además de necesario, una cuestión clave para la vida en sociedad, de manera que se favorece, el desarrollo de las potencialidades de los discentes en cuanto a principios básicos como las relaciones

interpersonales, la resolución de problemas, el arte de escuchar al otro, entre otros.



VI. Discusión y conclusiones

La metodología utilizada de manera extendida en las aulas actualmente, donde se privilegian la memorización de datos, ha incidido en la forma de entender la clase de Historia y en la preparación con que egresan los alumnos. Tales resultados han motivado la búsqueda por ofrecer una propuesta de mejora educativa como principal objetivo de nuestro trabajo.

Nuestra propuesta se basa en dos puntos fundamentales. En primer lugar, el cambio de metodología: incorporar nuevos enfoques como las historias de vida, la historia social y local, etc., que nos permitan enseñar de manera práctica, de forma que los alumnos se impliquen en el aprendizaje de este periodo.

A lo largo de estas páginas hemos analizado de manera general el modelo de enseñanza-aprendizaje, los contenidos y la metodología de estas unidades didácticas para trata de dotar a LA CLASE –y permítasenos el uso de las mayúsculas– de un atractivo único acorde con los nuevos tiempos. Durante la realización de las prácticas he podido comprobar que cada clase es una experiencia singular, distinta de las demás, en la que el resultado viene determinado no solo por el contenido, sino también por la forma elegida para transmitirlo y la relación entre los profesores y los alumnos.

Lograr que la enseñanza de la historia sea atractiva, propiciar un aprendizaje significativo, apartándonos del estudio de datos mediante la memorización, invitando a la reflexión, al debate y a la comprensión del periodo partiendo del análisis de diferentes variables y con todo ello hacer la enseñanza perdurable –o, lo que es lo mismo, que los contenidos no se olviden al terminar el curso– es a nuestro entender un objetivo primordial, pues como diría Fernand Braudel (1974) «Para mí la historia es la suma de todas las historias posibles: una colección de oficios y de puntos de vista, de ayer, de hoy y de mañana».

VII. Bibliografía

AGUILAR, P. (2008): *Políticas de la memoria y memorias de la política*, Alianza Editorial, España.

ALFONSO, I. (2003): «Elementos conceptuales básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje», *Acimed*, núm. 6, vol. 11. (versión electrónica: www.bvs.sld.cu/revistas/aci/vol11_6_03)

AUSUBEL, D. (2002): *Adquisición y retención del conocimiento*, Paidós, Barcelona.

- BRAUDEL, F. (1974): *La Historia y las ciencias sociales*, Alianza, Madrid.
- BUXARRAIS, M. y M. MARTÍNEZ (2009): «Educación en valores y educación emocional: propuestas para la acción pedagógica», *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 10, núm. 2, p. 363-275, España.
- CARR, E. (1961): *¿Qué es la historia?*, Ariel, Barcelona.
- FRANCO, M. y F. LEVÍN. (2007). «El pasado cercano en clave historiográfica» en FRANCO, M. y F. LEVÍN: *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, Paidós, Buenos Aires.
- MARTÍ, M. y T. COSTA (2012): «Historias de vida: el valor de la experiencia» en RIVAS, J. I., et al. (ed.): *Historias de vida en educación: Sujeto, diálogo, experiencia*, Dipòsit Digital UB, p. 141-147, Barcelona.
- MOYA SANTOYO, J. et al. (1992): *Historia de la psicología. Introducción*, vol. 1, Siglo XXI, Madrid.
- PAGÈS, J. (2003): «Ciudadanía y enseñanza de la Historia», *Revista de la APEHUN*, núm. 1, p. 11-44, Argentina.
- (2004): «Enseñar a enseñar la historia: La formación didáctica de los futuros profesores de Historia», Universidad de Murcia (ed): *Miradas a la historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*, Servicio de Publicaciones Universidad de Murcia, p. 155-178, España.
- PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (2010): «La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria», *Cad. Cedes*, núm. 30, p. 281-309, Brasil.
- PAN-MONTOJO, J. (1999): «Opiniones desde la barrera: enseñar el franquismo», *Aula Historia Social*, núm. 3, p. 80-83, primavera, España.
- PIAGET, J. (1975): *Seis estudios de psicología*, Barral, Buenos Aires.
- PIQUERAS, J. (2008): «El dilema de Robinson y las tribulaciones de los historiadores sociales», *Historia Social*, núm. 60, p. 59-90, España.
- PRATS, J. (2000): «Dificultades para la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria: Reflexiones ante la situación española», *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 5, p. 71-98, Universidad de los Andes, Venezuela.
- PRATS, J. et al. (ed.) (2001): *Los jóvenes ante el reto europeo. Conocimientos y expectativas del alumnado de educación secundaria*, Fundació La Caixa, Col. Estudis Socials, núm. 7, Barcelona.
- SANTIDRIÁN, V. (2007): «Las cosas de la memoria (histórica)», *Hispania Nova*, núm. 7, España (versión electrónica: <http://hispanianova.rediris.es/7/>)
- SANZ, V. (1999): «Reflexiones sobre la enseñanza de la dictadura franquista», *Historia Social*, núm. 3, p. 84-89, España.



SOBEJANO, M. (2002) «Los valores en la enseñanza de las ciencias sociales: una aproximación desde la didáctica de las ciencias sociales», *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 14, núm. 34, p. 119-134, Colombia.

VALLS, R. (2007): «La Guerra Civil española y la dictadura franquista: Las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo», *Enseñanza de las ciencias sociales*, núm. 6, España.

VÁZQUEZ, V. (2013): «Nuevos retos para combatir la violencia de género desde el sistema educativo», *Asparkía*, núm. 24, p. 162-174, España.

VERAS, E. (2010): «Historia de Vida: ¿Un método para las ciencias sociales?» *Cinta de Moebio*, núm. 39, Brasil.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, BOE, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, 99. p. 97858-97921.

Decreto 102/2008, de 11 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo del bachillerato en la Comunitat Valenciana, DOCV, 15 de julio de 2008, núm. 5806, p. 71303-71547.