



L'uso delle fonti storiche come pratica per la formazione degli insegnanti di istruzione primaria dell'Università di Barcellona

Ilaria Bellatti

Universidad de Barcelona

Judit Sabido-Codina

Universidad de Vic

Riassunto

L'esperienza docente descritta e analizzata in questo articolo è stata portata a termine con 52 studenti frequentanti il Corso di Laurea in Scienze della Formazione dell'Università di Barcellona, anno accademico 2017-2018. Le docenti applicano all'aula di Didattica della Storia una programmazione basata sull'apprendimento teorico e pratico del metodo storico e l'analisi ed interpretazione delle fonti primarie. Gli studenti hanno potuto sperimentare il rapporto dei contenuti sostanziali della conoscenza storica con quelli procedurali e metacognitivi, esercitandosi su tre aspetti dell'analisi euristica: descrizione, classificazione e valutazione dei criteri di autenticità delle fonti; contestualizzazione; comprovazione della variabilità di narrative possibili. Così, le docenti hanno disegnato un percorso didattico che ha inciso sulla concezione dei futuri insegnanti e la loro comprensione della storia come disciplina e come materia.

Parole chiave: Fonti primarie; Formazione iniziale; Istruzione primaria; Didattica della storia; Pensare storicamente

Abstract

The teaching experience described and analyzed in this article was completed with 52 students attending the Bachelor of Science in Education at the University of Barcelona. The teachers apply a programming based on theoretical and practical learning of the historical method and the analysis and interpretation of primary sources to the Classroom of History Didactics. Students were able to experience the relationship between the substantial contents of historical knowledge and the procedural and metacognitive ones, practicing on three aspects of the heuristic analysis: description, classification and evaluation of the criteria of authenticity of the sources; contextualization; approval of the variability of possible narratives. Then, the teachers designed a didactic path that affected the conception of future teachers and their understanding of history as a discipline and as matter.

Keywords: Primary Sources; Initial Formation Teaching; Primary Education; Didactics of History; Historical Thinking

ISSN 2704-8217

doi: <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/11831>

Copyright © 2020 the authors

This work is licensed under the Creative Commons BY License

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

INTRODUZIONE

L'Università è, almeno è auspicabile che lo sia, un referente del sapere e della conoscenza per tutta quanta la società e - come tale - dovrebbe produrre un miglioramento costante nella qualità di tutti i servizi che presta: docenza, investigazione e gestione (Hernández, 2002, p. 272).

Le sfide nate nel processo di costruzione dello spazio europeo dell'istruzione superiore, "hanno posto grande enfasi sui meccanismi che garantiscono la qualità docente che [...], in gran parte, risiede nel fattore umano e nella capacità degli insegnanti di orientare la propria missione verso i veri bisogni sociali" (Benito e Cruz, 2005, p.15).

Progressivamente l'insegnamento universitario ha cercato empowerment di sezioni dedicate all'apprendimento cooperativo considerando l'insegnamento dialogico la base della costruzione delle conoscenze, che si devono fondare e formalizzare a partire dalle idee e credenze degli studenti (Cano, 2008, citato a Sáez e Ruiz, 2012). Questo implica la ricerca di nuove soluzioni didattiche che superino i limiti delle lezioni magistrali, di carattere trasmissivo, a favore di dinamiche che coinvolgano gli studenti nel processo di apprendimento. Come Faure già commentava nel 1973, non si tratta più di acquisire in isolamento una conoscenza definitiva, ma piuttosto una conoscenza in costante evoluzione (Franco, 2008).

L'obiettivo del processo di insegnamento universitario promulgato dal Piano di Bologna (1999) nell'Unione Europea è stato quello di promuovere un modello educativo in cui gli studenti dovrebbero essere incoraggiati ad essere attivi e autonomi nel proprio processo di apprendimento, necessariamente cooperativo e responsabile (Fernández, 2006). Ergo, l'insegnante dovrebbe preferibilmente generare l'apprendimento attraverso una programmazione che favorisca abilità e metodologie attive che promuovono la riflessione e la produzione di nuove idee. Come ha detto Fernández (2006) i metodi di insegnamento che sono disegnati per la partecipazione degli studenti nell'aula, in cui la responsabilità dell'apprendimento dipende direttamente dalle attività programmate, generano coinvolgimento e impegno più profondo, significativo e duraturo, facilitando la gestione di contesti più eterogenei.

Per tanto, le autrici del seguente articolo, seguendo l'approccio promosso dal Consiglio Europeo dell'istruzione superiore, e in coerenza con la tradizione disciplinare didattica che ci è propria, propongono una pratica di aula che promuove l'apprendimento dialogico e cooperativo degli studenti.

Nel presente lavoro mettiamo in pratica questo legato offrendo un'esperienza didattica mirata a provocare un cambiamento concettuale nei futuri insegnanti sul modo in cui comprendono la storia e su come si dovrebbe insegnarla. Il cambio concettuale, e la resistenza all'innovazione, sono due aspetti largamente studiati che mettono di manifesto come sia complesso per un docente riesaminare le sue attività d'aula e le proprie decisioni didattiche, se non accompagnate da una riflessione profonda che permetta adottare nuove soluzioni a nuove problematiche (Martínez, Souto e Beltrán, 2006; Vaillant, 2014; Vaillant e Marcelo, 2015).

Così come si è dimostrato (Torres-Bravo, 2001), i docenti hanno la tendenza a considerare modelli didattici quelli che hanno sperimentato come alunni a sua volta. Solo un cambio concettuale alla base della didattica, fondata sulla metodologia della materia a insegnare, permette un cambio nella pratica d'aula (Bravo, 2002; Schnotz, Vosniadou e Carretero, 2006). Questo è particolarmente vero nel caso dell'insegnamento della storia, dove differenti prospettive storiografiche possono aver inciso sul modo di pensare la didattica della materia (Miralles, 2005; Muñoz, 2006).

Le convinzioni che i docenti possiamo avere sulla materia storica influirebbe sul modo di insegnarla (Maggioni, VanSledright e Alexander (2010) generando tre tipologie di insegnanti: 1) gli insegnanti che credono la storia come realtà oggettiva; 2) gli insegnanti che comprendono la storia come mera narrativa soggettiva; 3) gli insegnanti che credono nella storia come una interpretazione cosciente del passato, che hanno fiducia del metodo storico e credono che il soggetto è condizionato per il contesto storico nel quale scrive. La consapevolezza dell'adozione di criteri propri nella stesura interpretativa del relato storico, fasi che gli storici controllano possibili pregiudizi nella costruzione del sapere sul passato.

VanSledright e Reddy, (2014) comprovano, in uno studio su futuri docenti ai primi anni di formazione universitaria, la difficoltà di un cambio concettuale nel trascorso dell'insegnamento. Dopo un'intensa attività didattica, orientata alla riflessione epistemologica e metodologica della storia come relato obiettivo e la storia come disciplina investigativa, gli autori assistono a scarsi cambi di idee da parte dei loro studenti. Solo dopo una revisione epistemica profonda sulla storia come disciplina, sul funzionamento del metodo storico, sul significato del processo interpretativo, ed altri aspetti discussi in classe, è stato possibile assistere a leggere modifiche sul modo di intendere la storia e la complessità del processo costitutivo del sapere storico, grazie anche a una progressiva dominazione di vocaboli e concetti non conosciuti inizialmente da parte degli studenti.

In questo senso, Miralles, Molina e de Ortuño, (2011), a seguito di ulteriori ricerche sulla stessa linea, trovano che gli insegnanti attivi si distinguono per un certo eclettismo quando pensano alla storia come oggetto del proprio insegnamento e alla propria attività didattica. Secondo gli autori, la poca definizione o consapevolezza della propria posizione epistemica davanti la storia, può provocare certa debolezza progettuale e impoverire le spiegazioni quanto a comprensione dei fenomeni storici. Contrariamente, il dominio della contestualizzazione del passato a più voci, secondo distinte posizioni storiografiche, consente svolgere con gli studenti un esercizio interpretativo ed un disegno didattico più dinamico e consapevole. Montaña (2016), allo stesso modo, esplorando le concezioni del futuro personale docente sulle scienze storiche, avvisa come la riflessione epistemica sui contenuti storici incoraggia i futuri insegnanti a questionarsi sulla finalità dell'insegnamento e la varietà di strategie didattiche per provocare apprendimento.

Da parte loro, Gómez e Rodríguez (2017), riconoscono che gli studenti potranno comprendere la storia come una forma per analizzare il presente, e non solo una lunga lista di fatti e nomi da memorizzare, solo quando sperimenteranno un apprendimento basato in una versione della disciplina scientifica che mette in discussione, analizza, postula, verifica e scarta in un processo costante di ricerca, selezione e trattamento di fonti storiche. A sua volta, Prats (2010) ha insistito in difendere la storia come una disciplina per favorisca agli studenti capire gli aspetti che risiedono dietro i fatti ed i fenomeni storici e sveli loro i processi che spiegano quello che è successo e perché.

Nel campo della didattica della storia è essenziale promuovere l'uso delle fonti primarie per sviluppare il già citato apprendimento attivo, autonomo, strategico, riflessivo, cooperativo e responsabile (Fernández, 2006). Una buona pratica migliorerebbe un aspetto fondamentale nell'apprendimento cognitivo della storia e darebbe piede all'acquisizione di competenze storiche che Seixas e Morton (2012), definiscono come la capacità di saper pensare e fare storicamente e sulla quale si basa il capitolo che viene a continuazione.

PENSARE E FARE STORICAMENTE MODALITÀ DELL'EDUCAZIONE STORICA

Imparare a pensare storicamente

Pensare storicamente significa acquisire consapevolezza storica e dare rigorosamente significato al presente (Rüsen, 2007). È un processo che inizia nella vita

quotidiana di ognuno e che diventa più sofisticato man mano che le conoscenze disciplinari storiche aumentano.

In linea con questa definizione, Seixas e Morton (2012) elaborano i ben risaputi “sei concetti strutturanti del pensiero storico” la cui funzionalità didattica è stata sintetizzata da Saiz (2015). “Pensare storicamente” significa: 1) comprendere la storia come il risultato interpretativo del lavoro degli storici sulla base di evidenze estratte da fonti primarie e secondarie; 2) relazionare tra di loro i fatti storici individuando cause e conseguenze; 3) distinguere tra cambiamenti e continuità di corta, media e lunga durata; 4) esercitare la prospettiva storica nel comprendere i fatti del passato; 5) sapere dotar di significato storico gli eventi del passato in relazione a effetti e conseguenze di larga scala; 6) comprendere il valore etico della storia realizzando un giudizio su di un fenomeno del passato in accordo con il contesto storico.

I sei grandi concetti strutturanti del metodo storico, come definito da López-Facal (2014), comportano l'acquisizione di competenze storiche e marcano i passi a seguire per far sì che la storia sia una materia viva e partecipativa, basata nella combinazione dell'apprendimento di concetti sostanziali (fatti, date e personaggi) e concetti di natura procedurali e metodologici.

Pensare storicamente, un concetto coniato dallo storico Vilar (2005), è un'attitudine verso la vita che ci permette capire il presente, interrogandoci sul passato, e proiettandoci verso il futuro. Per questo motivo, la comprensione e l'apprendimento della storia deve passare attraverso un processo di interiorizzazione o appropriazione della conoscenza storica sulla base di strategie didattiche che utilizzano strumenti culturali che sono facilmente riconoscibili per gli studenti (Wertsch, 2000). Solo in questo modo è possibile trasformare l'esperienza preliminare e intuitiva del passato, in una versione più critica e rigorosa (Gómez e Miralles, 2017).

In sostanza, imparare storia non si riduce a ricordare i nomi di personaggi, fatti, luoghi e date, ma è necessario saper riflettere su quello che si ricorda. Mentre gli studenti imparano i fatti del passato devono capire come si è costruito il relato storico (contenuto scolastico) attraverso uno studio di natura metacognitivo che i docenti devono promuovere in ogni caso a partire di domande di base: Perché quello che stai studiando è importante storicamente? In che modo questo fatto storicamente importante ha a che vedere con te? A cosa ti serve saperlo? (Bellatti, 2018).

Nella proposta di innovazione che presentiamo volevamo offrire ai futuri insegnanti la possibilità di testare il giudizio storico delle proprie convinzioni, provocando un confronto con le fonti storiche, e disegnando attività didattiche che

invitano a dare un significato alle tracce del passato e ricostruire narrazioni storiche causali fondate in prospettive concrete che danno piede a diverse interpretazioni possibili.

Fonti storiche per imparare a fare storicamente

La versione della storia come scienza che studia il passato, anche il più recente, presuppone investigare ed indagare tra le tracce che questo passato ha lasciato nel nostro presente tanto sotto forma di vestigi patrimoniali, che sotto forma di fonti. Lavorare le fonti storiche, come strategia didattica, e non solo come risorsa, permette avvicinare la ricerca storica al metodo d'insegnamento investigativo ed è una prima approssimazione alla storiografia: anche se il metodo storico non cambia, i risultati sì (Borghi, 2009).

Tribó (2002) comprende l'importanza di lavorare in parallelo con fonti primarie di archivio e fonti d'informazione mediatica per insegnare il metodo storico, e così trasformare la mera informazione in conoscenza. Wineburg (2001), considera la forma di pensare e costruire conoscenza storica un percorso non naturale, scandisce i passi a seguire per lavorare le fonti storiche nell'aula; distingue una fase euristica di base da una di corroborazione. Nella prima si tratta di svelare quella che Prats e Santacana (2011) definiscono come criteri e condizioni di autenticità interna ed esterna della fonte (verifica sull'autore, le vie trasmissive usate, la sua posizione rispetto al rivelato, la finalità, l'intenzionalità, etc.) e che serve per contestualizzare l'oggetto di studio ed esercitare empatia storica (VanSledright, 2004); nella seconda fase si tratta di confrontare diverse fonti storiche tra di loro per corroborare, appunto, le informazioni ricavate. Si creano collegamenti inter-text durante la lettura di documenti, si annotano conferme e contraddizioni tra fonti primarie e interpretazioni storiche secondarie. La fase di corroborazione o verifica è certamente la più complicata se non viene accompagnata da linee guida minuziose elaborate dal docente. In questo senso, l'Archivio Nazionale della Catalogna, offre servizi didattici sul suo blog che permettono guidare il percorso di analisi adeguato secondo la età, i livelli di apprendimento e la tipologia di ricerca (SDNAC, 2020).

Tenendo conto tutti questi aspetti, abbiamo deciso di presentare una programmazione docente con l'obiettivo di determinare un cambiamento concettuale nei futuri insegnanti sul modo in cui comprendono la storia ed il modo di insegnarla in classe. Seguendo a Llonch e Parisi (2018) abbiamo voluto creare le basi di un'esperienza

metodologica basata nell'uso delle fonti storiche come progetto d'innovazione docente, ma anche per procurare un cambio di mentalità sulle le possibilità educative della storia e il suo valore formativo procurando riflessione epistemica sulla disciplina.

Le fonti primarie e secondarie sono una delle risorse principali per l'insegnamento del contenuto procedurale (Feliu e Hernández, 2011; Sabido-Codina e Albert, 2020) e metacognitivo della storia (Duquette, 2011). Sono risorse didattiche essenziali per l'applicazione del metodo ipotetico-deduttivo e promuovono lo sviluppo del pensiero storico, poiché offrono un "nucleo scientifico tangibile su cui il passato si collega alla spiegazione più teorica e tradizionale" (Sánchez, 2014, p.2). Senza questo passaggio, o meglio detto, senza applicazione del metodo storico nell'aula, la storia si converte in un relato da imparare a memoria.

L'istruzione non può essere solo ermeneutica o teorica, ma deve essere una combinazione della riflessione metacognitiva e della pratica procedurale basata sull'applicazione del metodo storico (Maestro, 1997). Il metodo storico, per definizione, è procedurale e metacognitivo nella misura in cui uno storico analizza e interpreta le fonti. Più gli studenti sono consapevoli di questo processo creativo del fare storico, più saranno onesti con la rappresentazione del passato e quindi della realtà.

La proposta di sequenze didattiche con fonti primarie e secondarie consente la progettazione di strategie in cui la sfera metacognitiva e quella procedurale lavorino insieme nella trasformazione dell'insegnamento tradizionalmente trasmissivo delle scienze sociali.

Una delle migliori infrastrutture per il lavoro delle fonti è l'archivio, che, come affermano Prieto, Gómez e Miralles (2013), "consente la costruzione di conoscenze, facilita l'apprendimento autonomo e favorisce l'uso della ricerca nell'aula, a favore di un modello didattico costruttivista" (p. 9), soprattutto se si considera la scarsa presenza di attività didattiche basate sull'analisi di fonti storiche testuali nei libri di testo di storia, (Sáiz, 2014) e l'inesistenza di quelle iconografiche (Gámez, 2017).

L'esito della didattica dell'oggetto come strategia per lavorare con fonti storiche nell'aula (Santacana e Llonch, 2012), così come la didattica patrimoniale, (Asensio e Méndez, 2003) ci invita a seguire adottando esperienze didattiche che favoriscono approcci attivi, riflessivi e procedurali nell'insegnamento della storia (Travé, Estepa e Delval, 2017) che completino, quanto meno, l'uso assoluto, esclusivo e riduttivo dei libri di testo in aula (Martínez Valcárcel, Montés e Pineda, 2009). Se nell'ambito dell'educazione primaria e secondaria sono più frequenti le esperienze di insegnamento della storia per mezzo di fonti storiche, certamente più scarsa la letteratura di

esperienze svolte nell'ambito della formazione professionale e accademica dei futuri maestri.

L'esperienza d'innovazione che si spiega a continuazione vuole essere una proposta che permetta contribuire a questa mancanza.

ESPERIENZA DI INNOVAZIONE DOCENTE NELLA FORMAZIONE STORICA DEI FUTURI MAESTRI DI EDUCAZIONE PRIMARIA

Disegno della proposta e metodologia d'analisi dell'esperienza

Sulle premesse indicate nel capitolo precedente, si giustifica l'esperienza d'innovazione didattica che si presenta in questo articolo il cui disegno nasce dall'intenzione di provocare, nei futuri maestri dell'istruzione primaria, un cambiamento epistemico nella loro concezione tradizionale della storia come disciplina e nella loro visione della sua funzione educativa.

Nello specifico, in questo articolo, si confrontano le concezioni degli studenti anteriori all'esperienza didattica con quelle posteriori, basando la programmazione in un modello d'insegnamento attivo che usa le fonti storiche come strategia di apprendimento. Per fare ciò, si disegna un questionario a risposte aperte nel quale si richiede la definizione di storia, la maniera di operare degli storici durante la ricostruzione del passato, la sua utilità nella vita diaria degli studenti, la sua valutazione come materia scolastica, la sua funzione educativa e la forma di insegnarla ed apprenderla. Le stesse domande vengono riproposte al termine della programmazione con la intenzione di osservare possibile variazione concettuale e di propositiva didattica degli studenti futuri docenti a sua volta.

Per l'analisi di contenuto realizzata con Atlas.ti, si selezionano unità ermeneutiche tra le risposte mettendo in evidenza parole e concetti in base ai descrittori del pensiero storico.

L'esperienza didattica è stata realizzata durante il primo semestre dell'anno accademico 2017-2018 con un gruppo di studenti (=52), che stava frequentando il terzo anno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Istruzione Primaria, insegnamento Didattica della Storia.

Si optò per un modello cooperativo di organizzazione d'aula che permettesse coinvolgere di forma attiva e strutturata una ratio piuttosto alta. In questo modo è stato

possibile svolgere uno studio in profondità che consentisse alle docenti comprendere la realizzata connessione tra la riflessione sulla natura epistemica e metodologica della storia e le sue modalità di insegnamento.

Si formarono gruppi di cinque persone ai quali vennero assegnati ruoli diversi, seguendo la tecnica del puzzle di Aronson (TPA).

Il TPA è una tecnica di apprendimento cooperativo, come spiegato da Martínez e Gómez (2010), che mira a fomentare una attitudine positiva tra i componenti del gruppo, aumenta i risultati accademici, favorisce l'apprendimento significativo e autodiretto, sviluppa solidarietà e compromesso civico tra gli alunni, abilità sociali e di relazione, abitua a esporre il proprio punto di vista e a difenderlo, in piena autonomia e nella diversità degli interessi, motivazioni e capacità di ogni alunno.

Ogni studente aveva una consegna all'interno del piccolo gruppo che era condivisa con i membri degli altri gruppi e coi quali dividevano la stessa funzione. In questo modo si favoriva che ogni studente fosse in grado di contrastare e condividere le difficoltà manifestate con il grande gruppo, e dimostrare efficacia nello svolgimento del lavoro dentro il proprio: il contributo di ciascuno era necessario per il completamento del lavoro in piccoli gruppi e nell'intero gruppo classe.

La tabella 1 riassume le cinque fasi della sequenza didattica implementata. In questo articolo confrontiamo i risultati della Fase 1 con quelli della Fase 5, attraverso l'analisi delle risposte ottenute in un test iniziale ed uno finale, disegnato, ricordiamo, per comprendere eventuali cambiamenti delle concezioni dei futuri maestri sull'importanza e funzionalità educativa della storia, a seguito di una programmazione disegnata per conoscere i contenuti sostanziali della storia e sperimentare il metodo storico con il quale si generano queste stesse conoscenze. Mettendo a fuoco la variabilità delle narrative possibili e i criteri che provocano questa variabilità interpretativa.

Tabella 1. Progettazione della materia: didattica delle scienze sociali.

Fase 1	Test Preliminare	1- Che cos'è la storia? 2- A cosa serve? 3- Perché dovremmo studiarla?
Fase 2	Contatto con l'oggetto di studio (I) Studio metacognitivo	Definizione di storia. Applicazione della maieutica. Attivazione meccanismi di autoconoscenza. Storia versus storie. Storia e storiografia. Pensare storicamente.
Fase 3	Contatto con l'oggetto di studio (II) Studio metodologico	Costruzione del sapere storico. Il metodo ipotetico deduttivo. Classificazione delle fonti storiche. Percorsi euristici descrittivi, di autenticità, criteri e condizioni di validazione esterna ed interna. Analisi di una fonte iconografica. Applicazione conoscenze. Fare

		storicamente.
Fase 4	Contatto con l'oggetto di studio (III) Esperienza	Visita all'Archivio Nazionale di Catalogna. Cosa è un archivio e come funziona. Visita fonti cartacee e materiali. Come si lavorano le fonti storiche a Primaria (servizio educativo). Messa in pratica.
Fase 5	Analisi euristica di fonti storiche	Esercizio. Analisi di fonti storiche e documentazione attuale. Tre problematiche a risolvere a scelta: 1. La funzione educativa della storia 2. Uso sociale della storia 3. Uso quotidiano della storia
Fase 6	Applicazione dell'apprendimento	Realizzazione di una WebQuest con le seguenti premesse: 1- Uso di fonti primarie. 2- Promuovere l'apprendimento attivo e cooperativo.
Fase 7	Test Finale	1- Che cos'è la storia? 2- A cosa serve? 3- Perché dovremmo studiarla?

Fase 1: test preliminare

Con il test preliminare si volevano esplorare le idee di partenza dei futuri insegnanti sulla storia e la sua funzione educativa. Gli studenti sono chiamati a rispondere alle domande del questionario il primo giorno di classe per non contaminare le loro risposte.

Fase 2: contatto con l'oggetto di studio I. Studio metacognitivo.

La Fase 2 si divide in tre momenti: studio metacognitivo; studio metodologico; contatto con l'oggetto di studio. Nel primo si promuove un insegnamento metacognitivo, per tal di poter risolvere la definizione di storia e la sua funzione educativa. Si mettono alla luce le definizioni fatte nel questionario, si condividono idee e, attraverso una serie di domande, emulando la maieutica socratica, le professoressa cercano di far prendere coscienza agli studenti della natura delle tesi portate avanti dagli studenti, facendo luce sulla loro esperienza come scolari, sul metodo d'insegnamento e mettendo in discussione, attraverso antitesi, la coerenza delle risposte degli studenti rispetto alle evidenze apportate. Si realizzano mappa mentali ed esercizi volti a rappresentare di forma grafica che cosa è la storia e in che si differenzia da altre esperienze vissute dagli esseri umani in relazione alla temporalità. L'attenzione si concentra sull'applicazione del metodo come formula distintiva della storia disciplinare rispetto ad altre manifestazioni della cultura storica (Rüsen, 2007).

Fase 3: contatto con l'oggetto di studio II. Studio metodologico.

La scoperta del metodo come garanzia rigorosa della costruzione del relato

storico viene accompagnata da spiegazioni sul suo funzionamento e viene provocato un confronto con altri ambiti del sapere umano. La disquisizione sull'applicazione del metodo ipotetico deduttivo da parte delle scienze sociali e quelle naturali (Bunge, 2011) permette definire il campo di azione delle prime e apportare sfumature sul concetto di obiettività delle seconde (Prats e Fernández, 2017). In questo modo si riscopre la storia come narrativa e scienza dotata di straordinaria autocoscienza dei propri limiti, attribuendo alla storia maggior rigore metodologico (Ankersmit, 2006).

Fase 4: contatto con l'oggetto di studio III. Esperienza

Gli studenti partecipano alla visita programmata all'Archivio Nazionale della Catalogna (ANC), dove entrano in contatto con il funzionamento di un archivio, manipolano fonti materiali e documentazione cartacea, svolgono piccoli esercizi di ricerca guidata, scoprono le attività di supporto alla docenza, assistono ad esempi di programmi didattici specifici per lavorare tematiche concrete con fonti storiche primarie create dal personale dell'Archivio addetto ai servizi educativi.

Fase 5: analisi euristica di base e fonti storiche

In quest'ultima attività, gli studenti sperimentano in prima persona un lavoro su fonti storiche seguendo linee guida precedentemente assegnate: classificazione e descrizione della fonte, criteri e condizioni di autenticità e validazione, esterni ed interni, contestualizzazione storica. Gli studenti dovevano prendere decisioni sulla validità e l'affidabilità delle fonti proposte e riflettere sull'implicazione di alcune visioni storiche nella funzione istituzionale ed educativa della storia. Per questo, sono state utilizzate diverse prospettive o aree di osservazione, al fine di comprendere l'uso quotidiano, sociale, politico ed educativo della storia e le sue implicazioni nell'istituzionalizzazione della materia. Riassumiamo le fonti primarie utilizzate e le prospettive e le aree di studio nella Tabella 2. Abbiamo preferito stabilire un'analisi euristico di base e di confronto che di corroborazione a partire di tre prospettive di ricerca, giacché, come avverte Wineburg (2011), l'uso del metodo storico richiede un lavoro più assiduo di quello che ci consentiva la tempistica dell'insegnamento.

Tabella 2. Fonti storiche e prospettive utilizzate.

Fonte	Prospettiva
Quotidiani di stampo nazionalsocialista e franchista	Uso della storia - sfera sociale
Libro: Mein Kampf	Uso della storia - Educativo / politico

Indicazioni curriculari attuali	Uso della storia - Educativo / politico
E-mail di due sindacati universitari	Uso della storia - sfera quotidiana
Banconote e monete di epoca repubblicana e franchista	Uso della storia - sfera quotidiana

Con ciò, si è cercato di insegnare a dare un significato alle prove del passato e a ricostruire le interpretazioni sostenute e giustificate dai risultati trovati nel loro contesto. In altre parole, abbiamo cercato di migliorare il pensiero storico e critico dei nostri studenti, trattando in classe sia concetti di primo ordine (fatti, date, eventi) sia concetti di secondo ordine (concetti strutturanti della storia e del pensiero storico) secondo la definizione di Periklouse y Shemilt (2011). I concetti di secondo ordine servivano agli studenti per assumere una posizione critica e contestualizzata durante il proprio analisi che veniva guidato dai protocolli elaborati. L'idea era che gli studenti dovessero spiegare, dopo l'analisi euristico, l'uso della storia nella sfera sociale, in quella educativa-politica e nella sfera quotidiana. Le narrative dei gruppi venivano messe a confronto di forma orale.

Fase 6: applicazione dell'apprendimento, la WebQuest

In questa sessione valutativa, sostitutiva dell'esame tradizionale, nei gruppi costituiti dall'inizio dell'insegnamento, gli studenti dovevano crear una sequenza didattica orientata allo studio di un aspetto della guerra civile spagnola per alunni dell'ultimo anno dell'educazione primaria. Si dava come consegna l'uso delle fonti storiche e il formato WebQuest di organizzazione della proposta. La WebQuest è un modello di apprendimento che migliora la motivazione, lo sviluppo cognitivo, l'apprendimento cooperativo e l'analisi dell'interazione verbale (Adell, 2004) ed è uno strumento eccellente per l'utilizzo delle TIC in classe.

Come ha detto Levine (citato in Adell, 2004) "le buone esperienze di apprendimento sfidano gli studenti a risolvere i problemi attraverso la ricerca di qualità, l'analisi delle informazioni, la sintesi delle possibilità, il giudizio e la creazione di prodotti interessanti per comunicare i loro risultati" (p.22).

Fase 5: Test Finale

Alla fine della valutazione abbiamo proposto agli studenti di rispondere alle stesse domande del test iniziale per scoprire se un cambiamento concettuale è stato davvero provocato a seguito del corso.

ANALISI DEI RISULTATI

Il campione è composto da un totale di 52 studenti, per lo più composti da donne, il 69%, mentre gli uomini occupano il 31%.

Gli strumenti che abbiamo usato per raccogliere informazioni partono dal progetto di valutazione iniziale e finale della materia. Partecipano al test iniziale 40 studenti e a quello finale solo 19.

In questo articolo ci limiteremo a un'analisi della frequenza delle parole più utilizzate in questi due questionari. Anche se il test finale non è stato realizzato da tutti gli studenti, il confronto tra le risposte della fase 1 e quelle della fase 2, ci ha permesso di giungere a conclusioni pertinenti e informare sull'impatto che questa esperienza d'innovazione didattica ha avuto sulla visione dei futuri insegnanti su ciò che è storia e qual è la sua funzione educativa.

Rosário et al. affermano che "gli studenti, nonostante siano confrontati con grandi quantità di informazioni, non modificano sempre l'architettura concettuale del loro significato" (2007, p. 422). La provocazione più effettiva, in questo senso, così come abbiamo argomentato anteriormente, si realizza quando si mettono in gioco esperienze riflessive metacognitive giacché producono apprendimenti di più lunga durata (Schnotz, Vosniadou e Carretero, 2006).

Per fare questo, le parole più frequenti tra le risposte degli alunni alle domande del questionario sono state risaltate nel processo di analisi. Delle 2.719 parole abbiamo scartato le preposizioni degli articoli, le congiunzioni, i connettori e altre parole (verbi, sostantivi, aggettivi, ecc.) che non erano direttamente correlate con la nostra ricerca. Le parole sono state raggruppate in diverse famiglie che visualizzano variazioni discorsive nel modo di spiegare cos'è la storia e a cosa serve. Le famiglie sono state analizzate, da una parte, in considerazione del proprio valore semantico e, dall'altra, in considerazione dell'azione suggerita dai verbi (Sáez, Bellatti e Mayoral, 2017). È stato anche possibile raggruppare le parole selezionate in funzione dei sei concetti strutturanti del pensiero storico, significazione storica, prospettiva, cambio e continuità, causa e conseguenza, evidenze basate in fonti storiche ed etica.

Per quanto riguarda le famiglie, queste sono state generate raccogliendo in ogni unità semantica quei verbi, sostantivi e aggettivi relativi il fonema iniziale. Così per un totale di 1.406 parole, il 51% della selezione totale (=2.719), ovvero poco più della metà, il 30% corrispondente a verbi attivi, cioè verbi correlati al pensiero critico, mentre il 21%

è legato a verbi più legati a un approccio didattico tradizionale. Per il 49% delle parole rimanenti, è stato analizzato il valore semantico di ciascuna delle parole. Certamente se avessimo potuto confrontare questo dato con percezione di 20 anni prima, ovvero fine anni Novanta, durante la ripresa democratica spagnola, il dato sarebbe stato totalmente invertito.

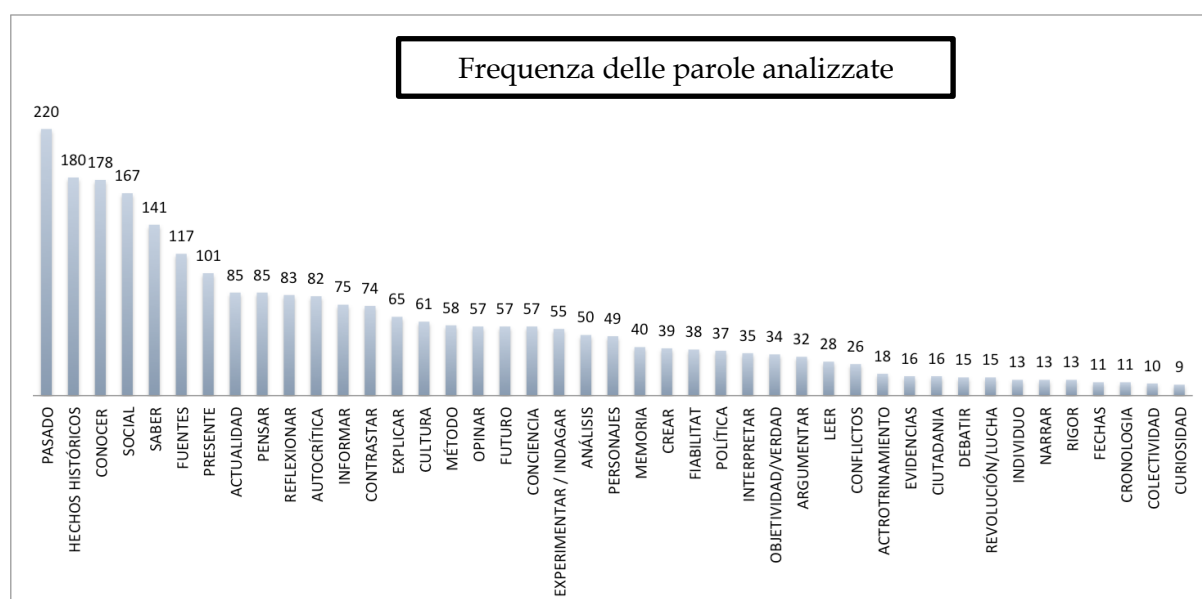
Nel grafico 1 riassumiamo in ordine decrescente la frequenza delle parole selezionate che abbiamo trovato nel primo conteggio effettuato.

La selezione delle parole, ricordiamo, è stata fatta in relazione al loro significato e basata sui descrittori dei concetti strutturanti del secondo ordine del pensiero storico.

In questo senso osserviamo che la storia è associata soprattutto al passato (sono state trovate 270 parole); agli eventi storici (180 parole); e il verbo “sapere” (178 parole) e “conoscere” (141 parole). Allo stesso modo, osserviamo che la parola “curiosità” è quella che appare meno frequentemente, insieme a quelle di “dibattito” e “rigore”. Concetti che costituiscono il fondamento di una concezione didattica e attiva della materia scolastica in relazione alla sua metodologia di apprendimento.

Tuttavia, la storia è anche associata a verbi che hanno a che fare con la “riflessione”, la “critica” o “l'autocritica” e il “pensiero”. Allo stesso modo, parole come “fonti storiche” e “contrasto” hanno una certa rappresentatività nella frequenza del loro uso che, come vediamo di seguito, aumenta nel test finale. La storia è sicuramente la scienza del passato e si basa nella conoscenza di fatti storici di un sapere sociale.

Grafico 1. Frequenza delle parole analizzate nel test iniziale e quello finale.



Un altro risultato eccezionale si trova in relazione alla definizione dei sei grandi

concetti strutturali della storia (vedi tabella 3 e grafico 2), poiché osserviamo un uso ricorrente delle parole usate per definire, in ordine di frequenza, il concetto di 1) cambiamento e continuità; 2) fonti primarie; 3) prospettiva storica; 4) significato storico; e 5) causa e conseguenza, essendo quest'ultima, come esplorato da Bellatti (2018), una tipologia di significato storico che è più difficile da sviluppare dovuto alla difficoltà di contestualizzare le cause e conseguenze di fatti storici a grande scala. Questa tipologia di significato implica un alto livello di conoscenza sostanziale quando si collega un fatto storico ad un altro fatto storico vicino o lontano nel tempo esso sia.

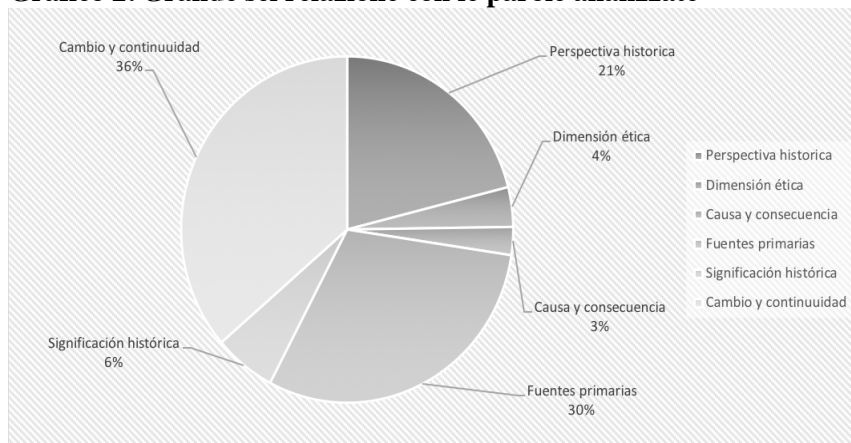
Tabella 3. Codici del pensiero storico.

Big Six	Parole usate per definire Big Six	Parole totali
Cambiamento e continuità	Modifica 15, presente 85, cronologia 11, date 11, precedenti 220, presente 101, futuro 57, temporaneo 69, attualità, 85	569
Perspettiva storica	Cultura 53, Politica 37, Cittadinanza 16, Coscienza 57, Sociale 167	330
Dimensione etica	Memoria 40, indottrinamento 18	58
Fonti primarie	Fatti storici 180, fonti 117, prove 16, lavoro con fonti 162	475
Significato storico	Curiosità 9, carattere 49, obiettività-soggettività 36	94
Causa e conseguenza	Rivoluzione-lotta 15, conflitti 26	41

Nel grafico 2 riassumiamo la relazione delle parole selezionate con i sei concetti che strutturano il pensiero storico nella didattica del soggetto.

I dati mostrano che gli studenti tendono ad usare più concetti relativi a cambiamento e continuità (36%), prospettiva storica (21%) e fonti primarie (30%). L'analisi di frequenza proposta non può essere considerata rappresentativa della realtà poiché il contesto in cui si trovano le parole non è stato esplorato. Tuttavia, in relazione agli altri grafici realizzati, si sottolinea la tendenza dei futuri insegnanti ad associare la storia alla temporalità, comprensivo del concetto di cambiamento e continuità essendo il più strettamente correlato a questa prospettiva della storia.

Grafico 2. Grande sei relazione con le parole analizzate



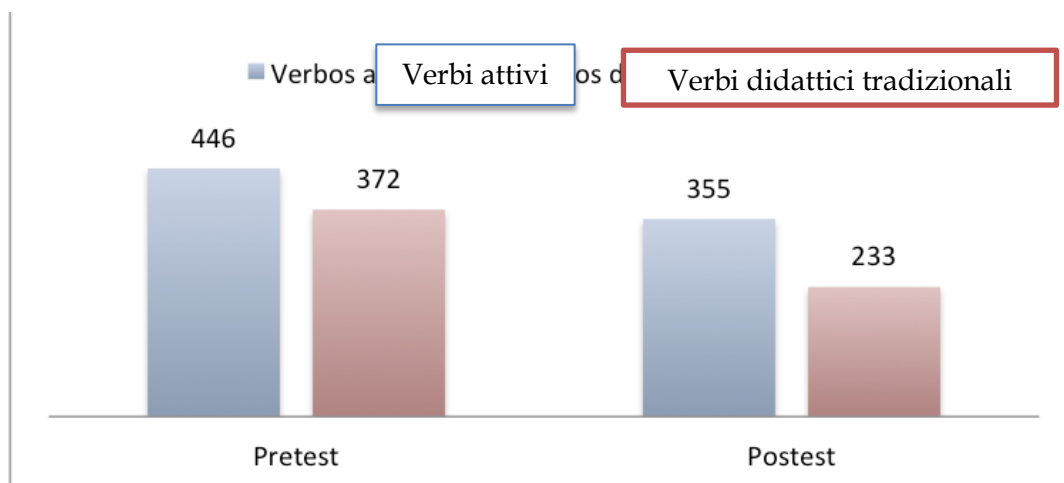
Confronto test iniziale con test finale

Quando si esegue l'analisi nel primo test riposto dagli studenti (prima dell'inizio del corso) e si confronta con le parole trovate nel secondo test (ultimo giorno di classe), si osservano notevoli differenze nella frequenza di parole usate.

Per differenziare i risultati nei due momenti della materia, iniziale e finale, sono stati creati gruppi per distinguere i verbi che suggeriscono un'azione del pensiero storico: "pensare", "riflettere", "creare", "esprimere un'opinione", "discutere", "interpretare", "sperimentare", "discutere", "analizzare", "criticare", "sensibilizzare"; dei verbi che suggeriscono una visione più tradizionale dell'insegnamento e dell'apprendimento della storia: "conoscere", "narrare", "leggere" e determinare.

Nella Figura 3 osserviamo che, nonostante siano pochi gli studenti che abbiano svolto il test finale, l'uso dei verbi attivi è più frequente. Supera persino tutte le volte in cui compaiono nel primo test obbligatorio per tutti.

Grafico 3. Frequenza dei verbi utilizzati nel test iniziale e nel test finale



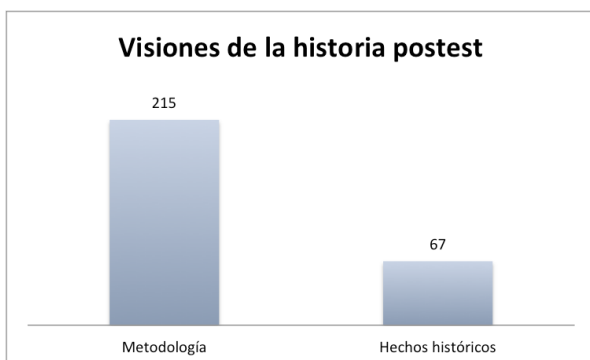
In questo modo si distinguono due visioni della storia: 1) la prima, all'inizio del corso, indica la tendenza degli studenti a fare riferimento alla materia usando parole che la associano alla consapevolezza che si ottiene studiando, leggendo, memorizzando, ecc.; 2) la seconda visione, più persistente nel test finale, indica la tendenza degli studenti a riferirsi alla storia come materia e disciplina per discutere, sensibilizzare, esprimere opinioni, riflettere, pensare, ecc.

In un secondo gruppo abbiamo messo in evidenza sia la frequenza del test iniziale che del test finale le parole associate a due concetti teoricamente opposti: il fatto storico, che associa la storia alla narrativa e la didattica alla sua memorizzazione; e quella della metodologia dello storico in cui troviamo parole quali "fonti storiche", "contrasto di fonti", "affidabilità", "imparzialità", che offrono una visione del metodo della storia.

Nei grafici 4 e 5 presentiamo le differenze osservate nella frequenza del conteggio delle parole che potremmo associare a due visioni della storia: a) una visione tradizionale in cui abbondano le parole quali "fatto storico" ed "eventi del passato", più frequente prima del programma docente; b) una visione più innovativa che associa la storia alla sua metodologia (fonti storiche, affidabilità, imparzialità, contrasto, ecc.) e usa la parola scienza per riferirsi ad essa (30 parole). Quest'ultima visione è più frequente nel test finale, nonostante la differenza numerica tra le due unità ermeneutiche analizzate (test iniziale e test finale).

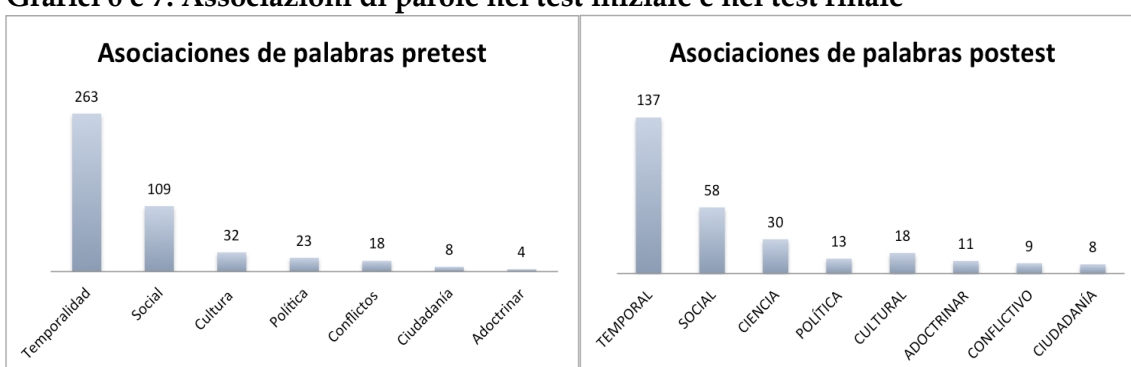
Grafici 4 e 5. Visioni della storia nel test iniziale e test finale





Infine, con i grafici 6 e 7 apprezziamo differenze che indicano un certo cambiamento concettuale nel modo di comprendere la storia.

Grafici 6 e 7. Associazioni di parole nel test iniziale e nel test finale



Anche se non è possibile fare un confronto sostanziale tra il test iniziale e quello finale per la mancanza di risposte, possiamo osservare un uso frequente di parole relative alla connotazione temporale della storia, ma con alcune differenze. Se nel test iniziale l'uso della parola "passato" è più frequente, 151 parole su 1375, e la parola futuro viene usata solo 38 parole del futuro; nel test finale la parola passato, 66 parole su 1200, diminuisce, abbastanza proporzionalmente, a favore della parola futuro, 24 parole del totale.

Questo ci fa pensare che, dopo aver svolto il nostro programma didattico, che affronta una maniera di capire la storia come scienza che permette capire il presente grazie allo studio rigoroso del passato e a patire del quale ci proiettiamo verso il futuro, gli studenti maturano una visione del concetto di temporalità in modo più articolato.

Una possibile spiegazione sarebbe il fatto che abbiamo invitato gli studenti a cercare le connessioni degli eventi passati con il loro presente durante il corso nelle attività specifiche che dovevano svolgere. Tenendo sempre in considerazione la prospettiva storica e il contesto o la congiuntura in cui si verificano determinati cambiamenti o situazioni concrete.

Tuttavia, come si vede nella Figura 2, è necessaria un'analisi del contenuto per

approfondire la discussione ed evidenziare l'uso effettivo di queste parole nel contesto dei discorsi degli studenti.

DISCUSSIONE DEI RISULTATI E CONCLUSIONI

I dati raccolti ed analizzati in questo studio ci indicano, in sostanza, una debole, sennò quasi assente, educazione storica dei futuri maestri dell'insegnamento primario scolarizzati tra il 2017-2018. Questo risultato non ci sorprende se riprendiamo in mano le conclusioni di Sáiz (2014) sulla mancanza di una alfabetizzazione storica nei libri di testo orientata allo sviluppo cognitivo, sociale e culturale del pensiero storico degli alunni dell'educazione secondaria. I libri di testo su cui i nostri stessi studenti dell'Università di Barcellona con molta probabilità avevano avviato il proprio studio della storia, non presentano attività o esercizi basati sulla lettura, analisi ed interpretazione delle fonti. Questo, come indicano Sáiz e López-Facal (2014) limita una comprensione della storia come cammino intellettuale fondato sulla ricerca e l'applicazione del metodo storico.

Lo sviluppo cognitivo che suppone una pianificazione didattica basata sul pensiero storico, comunque, non è sufficiente come indicano Trigueros, Ortuño e Molina (2015) in una investigazione nella quale esplorano la visione di più di 1000 studenti sulle prove di valutazione di storia. Solo il 21% degli studenti dell'educazione secondaria spagnola ammettono che nelle prove di esame si contempla sempre una o più prove di analisi documentale e/o iconografico basato su fonti storiche primarie; mentre più dell'80% riconosce la predominanza di domande di esami basate sui dati, fatti, personaggi, etc., contenuto nei libri di testo che gli studenti devono memorizzare per poter approvare.

Gómez, Rodríguez e Mirete (2016) affermano su come il metodo tradizionale d'insegnamento della storia, basato sulla memorizzazione monocausale e fattuale degli eventi storici, degli studenti del corso di laurea in Scienze della Formazione dell'Università di Murcia, coincide con una visione stantia della storia. L'80% di questi studenti dichiarano di non aver mai partecipato a dibattiti in classe e di non aver mai analizzato fonti storiche né aver sperimentato strategie di apprendimento diverse dall'ascoltare il docente, prendere appunti e leggere il libro di testo per rispondere ad esami scritti. La routine docente si propaga con la stessa inerzia dagli anni Novanta fino all'attualità nell'educazione spagnola (Sáiz e Fuster, 2014). Nonostante i grandi avanzamenti accademici ottenuti in Spagna negli ultimi 30 anni, grazie alla creazione di un ambito di ricerca specifico di didattica della storia, la realtà educativa sembra discordante e

lontana. Questa circostanza è data, soprattutto, secondo noi, più per una eccessiva burocratizzazione dell'atto didattico che per vera vocazione docente. La professionalizzazione del mestiere di maestro e maestra in Spagna è una realtà accertata dalla qualità dei corsi di laurea in Scienze della Formazione ed i master per l'abilitazione all'insegnamento secondario. La mera comunicazione di un contenuto semplificato che viene masticato dagli studenti ed ingerito per poter superare gli esami che danno accesso all'università, è una realtà che ha a che vedere con politiche educative che sfigurano la professione e la burocratizzano. Questi aspetti, secondo noi, che non hanno a che vedere con la didattica, certamente dovrebbero essere presi in considerazione per comprendere le possibilità realistiche dell'innovazione e qualità docente, parole che oggi giorno si confondono tra loro.

Questa proposta di analisi di frequenza suggerisce diverse prospettive storiche per i futuri insegnanti anche se un'analisi di contenuto potrebbe arricchire l'esplorazione dei dati che qui si presentano e cui risultati si devono necessariamente considerare prove preliminari per uno studio più approfondito.

Contrastando le risposte dei nostri studenti all'inizio del corso con quelle date alla fine di esso, abbiamo creato due categorie esplicative di ciò che è accaduto nella visione degli studenti nel loro modo di concepire la storia come disciplina e come materia scuola.

Abbiamo riassunto queste due prospettive in 1) cambiamenti concettuali apparenti: persistenza di verbi e parole che associano la storia e la sua didattica a una visione tradizionale della stessa, nonostante nuove visioni emergenti associano la storia alla sua metodologia; 2) cambiamenti concettuali efficaci: quando l'uso di verbi e parole che associano la storia alla sua versione più didattica costituiscono un cambiamento sostanziale nella frequenza delle parole.

La possibilità di un'analisi in profondità ci consentirebbe di capire se questi cambiamenti sono evidenti, vale a dire se sono derivati solo dall'uso indiscriminato della parola o che, al contrario, sono più consapevoli, vale a dire che si trovano in contesti discorsivi che indicano realmente un cambiamento concettuale riguardo alla loro idee iniziali.

Nonostante i limiti dello studio, riteniamo che quello che presentiamo è un approccio metodologico che può essere ulteriormente sviluppato al fine di valutare e controllare la pratica dell'insegnamento nelle aule universitarie. Allo stesso modo, è possibile continuare lo studio esplorando le risposte con tecniche di analisi di natura semantica per tal di visualizzare con una certa efficienza lo sviluppo discorsivo dell'uso

delle parole e della loro frequenza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, J. (2006). Internet en el aula: las WebQuest. *EduTec. Revista electrónica de tecnología educativa*, 17. Recuperado <https://doi.org/10.21556/edutec.2004.17.530>
- Ankersmit, F. (2012). *Meaning, truth and reference in historical representation*. Ithaca: Cornell University Press.
- Asensio, M., e Méndez, E. P. (2003). Educar a través del patrimonio: Cancho Roano, el edificio más antiguo de la península. *Aula de innovación educativa*, 126, 12-15.
- Bellatti, I. (2018). La comprensión de la historia y la construcción de las identidades sociales y culturales en futuros maestros. (Tesis doctoral Universidad de Barcelona).
- Benito, Á., e Cruz, A. (2005). Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior: en el espacio europeo de educación superior (Vol. 10). Narcea Ediciones.
- Bunge, M. (2011). *Las ciencias sociales en discusión*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Duquette, C. (2011). Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique. Elaboration d'un modèle d'interaction lors de l'apprentissage de l'histoire chez les élèves de cinquième secondaire des écoles francophones du Québec (Tesis doctoral, Université Laval Québec). Recuperado de www.theses.ulaval.ca/2011/28474/28474.pdf
- Feliu, M. e Hernández, F. X. (2011). *Enseñar y aprender historia. 12 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56. Recuperado <https://revistas.um.es/educatio/article/view/152>
- Franco, M. B. (2008). Modelos tradicionales y nuevos modelos para una enseñanza universitaria enmarcada en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Multiárea: revista de didáctica*, (3), 27-38.
- Gámez, V. (2016). La función educativa de la imagen en el área de Ciencias Sociales de Educación Primaria. Un estudio exploratorio en torno al currículo escolar, los libros de texto y la concepción del alumnado del Grado de Maestro de Educación Primaria. (Tesis doctoral Universitat de Barcelona). Recuperado <https://www.tdx.cat/handle/10803/398013>
- Gómez, J., e Miralles, P. (2017). *Los espejos de Clio. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*.

Madrid: Sílex Universidad.

- Gómez, C. J., e Rodríguez, A. (2017). La historia como materia formativa. Reflexiones epistemológicas e historiográficas. *RevHisto*, 27, 265-286. <https://doi.org/10.20318/revhisto.2017.3974>
- Gómez, C.J., Rodríguez, R.A., e Mirete, A.B. (2018). Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas. Una investigación con futuros maestros. *Revista complutense educación*, 29(1), 237-250
- Hernández, F. (2002). Docencia e investigación en Educación Superior. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 271-301. Recuperato <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/98921/94521>
- López-Facal, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer*, 94, 273-285. Recuperato <https://www.jstor.org/stable/24759536>
- Llonch Molina, N., e Parisi-Moreno, V. (2018). Experiencia didáctica para la enseñanza de la historia contemporánea a través de las fuentes en Educación Superior. *Panta rei*, 2018, v. 2018, p. 161-176. Recuperato <https://doi.org/10.6018/pantarei/2018/8>
- Maggioni, L., VanSledright, B., e Alexander, P. A. (2009). Walking on the Borders: A Measure of Epistemic Cognition in History. *The Journal of Experimental Education*, 77(3), 187-214.
- Maestro, P. (1997). Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia. *Clio & asociados: La historia enseñada*, (2), 9-34. Recuperato <https://doi.org/10.14409/cya.v1i2.1505>
- Martínez, J., e Gómez, F. (2010) La técnica puzzle de Aronson: descripción y desarrollo. En Arnaiz, P.; Hurtado, Ma.D. y Soto, F.J. (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/jmartinez.pdf>
- Martínez, N., Souto, X. M., e Beltrán, J. (2006). Los profesores de historia y la enseñanza de la historia en España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 5, 55-71. Recuperato <https://www.redalyc.org/pdf/3241/324127625006.pdf>
- Miralles, P. (2005). Las tendencias historiográficas recientes y la enseñanza de la Historia en Bachillerato. *Revista de historiografía*, 2, 158-166.
- Miralles, P., Molina, S., e Ortuño, J. (2011a). *La importancia de la historiografía en la enseñanza de la historia*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Montaña (de la) Conchiña, J.L. (2016). Didáctica de la Historia y Epistemología Disciplinar. Notas para el debate y propuestas de intervención en la formación inicial del Profesorado. *Clío: History and History Teaching.*, n.o 42, 20.rat

- Muñoz, C. (2006). *Percepciones de los profesores de historia y ciencias sociales de su profesión. Un estudio fenomenológico*. Horizontes Educativos, 11, 51-53.
- Perikleous, L. e Shemilt D., eds. (2011). *The future of the past: Why history education matters*. Ciprio: Nicosia.
- Prats, J. (2010). Memoria histórica y enseñanza de la Historia. *Revista Escuela*, 3. <https://cutt.ly/2fV7Oys>
- Prats, J., & Fernández, R. (2017). ¿Es posible una explicación objetiva sobre la realidad social? Reflexiones básicas e imprescindibles para investigadores noveles. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, (1), 97-110. Recuperato <https://doi.org/10.1344/did.2017.1.97-110>
- Prats, J. e Santacana, J. (2011). *¿Por qué y para qué enseñar historia? En Enseñanza y aprendizaje de la historia en la Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Prieto, J. A., Gómez, C. J., e Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clío*, 39, 34-44. Recuperato <http://clio.rediris.es/n39/articulos/historiasocial/PrietoGomezMiralles.pdf>
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J. C., González-Pianda, J., Solano, P. y Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema*, 19(3). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/727/72719310/>
- Rüsen, J. (2007). How to make sense of the past – salient issues of Metahistory. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 3(1), 169-221.
- Sabido-Codina, J., e Albert Tarragona, J. M. (2020). Simultaneidad histórica y tratamiento didáctico del Holocausto. *Cuestiones Pedagógicas*, 29, pp. 37-48. Recuperato <https://hdl.handle.net/11441/100641>
- Sáez-Rosenkranz, I., Bellatti, I., & Mayoral, D. (2017). Citizenship Education Secondary Compulsory Education in Catalonia. An Analysis on Citizenship's Concept within the Curriculum. *Education*, 6(1), 110-131. Recuperato <http://dx.doi.org/10.17583/rise.2017.2471>
- Sáez, J. M., e Ruiz J. M. (2012). Metodología didáctica y tecnología educativa en el desarrollo de las competencias cognitivas: aplicación en contextos universitarios. *Revista Profesorado*, 16(3), 394-391.
- Sáiz, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 83-93.

- Sáiz, J. (2015). Educación histórica y narrativa nacional. (Tesis doctoral, Universitat de Valencia).
- Sáiz, J. e Fuster, C. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de Historia de España. *Investigación en la escuela*, 82, 47-57
- Sáiz, J., e López-Facal, R. (2014). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 87-101.
- Sánchez, D. O. (2014). El tratamiento didáctico de la Historia e identidad cultural iberoamericanas en la Educación Secundaria Obligatoria española: modelo procedimental con fuentes iconográficas novohispanas. *Clío: History and History Teaching*, 40, 32-23.
- Santacana, J. e Llonch, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto*. Gijón: Ediciones Trea.
- Schnotz, W., Vosniadou, S., e Carretero, M. (2006). Cambio conceptual y educación. Buenos Aire: Aique. Recuperato <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=482353>
- Servei Didàctic de l'Arxiu Nacional de Catalunya (SDANC). Recursos didàctics 2020. [consultato: 24 di settembre di 2020]. Recuperato <http://sdanc-recursos.blogspot.com/>
- Seixas, P. e Morton, T. (2012). *The Big Six. Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.
- Torres-Bravo, P.A. (2001). *Historia, Kairós y Cronos. Una unidad didáctica para el aula de ESO*. Madrid: Ediciones de la Torre
- Tribó, G. (coord.). (2002). *Didàctica amb fonts d'arxius: llibre d'Actes, primeres jornades Ensenyament-Arxiu*. Barcelona: Signo Impressió Gràfica.
- Trigueros, F. J., Ortuño J. e Molina S. (2015). La percepción del alumnado de educación secundaria sobre el desarrollo del pensamiento histórico en el proceso evaluador. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 69-86.
- Vaillant, D. (2014). Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo. *Educación especial 30 aniversari*, 30, 55-66.
- Vaillant, D., e Marcelo, C. (2015). *El a,b,c y d de la formación docente*. Madrid: Narcea.
- VanSledright, B. A. (2004). What does it mean to think historically ... and how do you teach it? *Social Education*, 68(3), 230-234.
- VanSledright, B., e Reddy, K. (2014). Changing epistemic beliefs? An exploratory study of cognition among prospective history teacher. *Revista Tempo e Argumento*, 06(11), 28-68. <https://doi.org/10.5965/2175180306112014028>.
- Vilar, P. (2005). *Historie de L'Espagne*. France: Puf.
- Wertsch, V. J. (2000). Is it possible to teach beliefs, as well as knowledge about history? En P. N. Stearns, P. C. Seixas, e S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching and learning history:*

National and international perspectives. Nueva York: Nueva York University Press, 38-50.

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and other Unnatural Acts*. Charting the Future of Teaching the Past. Philadelphia: Temple University Press.