

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES DE NIVEL MEDIO SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

SOCIAL REPRESENTATIONS OF MIDDLE SCHOOL TEACHERS ABOUT THE TEACHING OF HISTORY

**Ana Elena España
María Gabriela Gentiletti¹**

El presente trabajo de investigación aborda las representaciones sociales de los docentes que enseñan historia en el nivel medio en la ciudad de Rosario, centrándose en su práctica de enseñanza, sus concepciones sobre la disciplina que enseñan, sus aspectos metodológicos y cognitivos. Su reconocimiento permite identificar estereotipos, creencias y valores que orientan el desarrollo de sus prácticas posibilitando su problematización y con esto una reflexión crítica acerca de las posibilidades de mejorarlas.

El mismo instrumento de investigación, la entrevista con modalidad narrativa, se constituye a su vez en el primer dispositivo de intervención, ya que posibilita un encuentro intersubjetivo en el cual se reconstruye la trayectoria del sujeto como docente; esta propuesta inaugura un espacio que abre a la reflexividad permitiendo una comprensión contextualizada acerca de sus decisiones en el abordaje de su práctica de la enseñanza de la historia así también como de sus límites y posibilidades en el nivel medio.

Se trata de una presentación preliminar al informe final, tras la codificación de los instrumentos, y una primera aproximación analítica e interpretativa de los resultados.

Representaciones sociales - Enseñanza - Nivel medio - Construcción
metodológica - Historia

¹ IES Nº 29 "Galileo Galilei" – CE: aespana@arnet.com.ar; mgentiletti@hotmail.com

This paper deals with the social representations of teachers who teach history in middle school in the city of Rosario, centering on their teaching practice, their concepts about the discipline they teach, its methodological and cognitive aspects. This allows us to identify stereotypes, beliefs and values that steer the development of their practices. This makes possible its problematization and a critical reflection about the possibility of improving them.

The same investigation instrument -the narrative interview- constitutes, at the same time, the first device of intervention: it makes possible an intersubjective encounter in which the subject's career as a teacher is reconstructed. This proposal inaugurates a space that is open to a reflexive thinking, allowing a contextualized understanding of the decisions made in the approach to the practice of teaching history, its limits and possibilities in the middle level of education.

It's a preliminary presentation of the final report, following the codifying of the instruments; and it's a first analytical and interpretative approach to the results.

Social representations - Teaching - Middle level - Methodological
construction - History



Introducción

La importancia de investigar la enseñanza de la historia en el nivel medio se justifica porque este nivel ocupa un espacio fundamental en el sistema educativo y requiere una tarea de resignificación de sus posibilidades y su valoración. Por otro lado, la disciplina histórica posee una estructura compleja que requiere de conceptos abstractos y operaciones mentales de nivel superior, lo cual demanda un cuidadoso abordaje para su enseñanza. Además, el alumno adolescente se encuentra inmerso en una cultura mediática que privilegia intereses que frecuentemente se oponen a la lógica escolar generando una distancia que separa la cultura juvenil y el mundo adulto representado por la escuela.

El problema de investigación se centra en reconocer cuáles son las representaciones sociales de los docentes que enseñan historia en el nivel medio, de qué manera inciden en sus prácticas y cuáles son los niveles de reflexividad

que propiciarían estrategias de intervención para las mejoras de las mismas. En este sentido, el **objeto de investigación**, es decir, las representaciones sociales de los docentes, pueden desagregarse en varios aspectos a considerar: las concepciones sobre la estructura disciplinar de la historia (tradiciones epistemológicas, hechos y procesos históricos, fuentes, temporalidad, actores sociales, explicaciones, aspectos políticos, sociales, económicos, culturales y relaciones con otras disciplinas), sus perspectivas respecto a la estructura metodológica de la clase (materiales curriculares, consignas, diálogos, preguntas, interacciones grupales, proyectos individuales y colectivos, exposiciones), y por último, en relación a su comprensión de la estructura cognitiva del alumno de nivel medio (procesos de conceptualización, operaciones de pensamiento, habilidades lingüísticas y lecto-escritora).

Objetivos de la investigación

Objetivo general:

- Explorar y describir las representaciones sociales de los docentes que enseñan historia en el nivel medio sobre su práctica pedagógica y generar estrategias de intervención para mejorar las mismas.

Objetivos específicos:

- Caracterizar las representaciones sociales de los docentes en relación a la estructura disciplinar de la historia, a las alternativas metodológicas para su enseñanza y a las condiciones de la estructura cognitiva del alumno de la escuela media.

- Identificar la actitud u orientación global positiva o negativa de las representaciones sociales que los docentes poseen sobre su práctica de la enseñanza de la historia en el nivel medio.

- Indagar los esquemas de resolución ante situaciones conflictivas en el contexto de la práctica de la enseñanza de la historia en el nivel medio.

- Establecer el orden jerárquico que los docentes atribuyen dentro de sus representaciones a la enseñanza de la historia, en particular y a la enseñanza en el nivel medio en general.

Las representaciones sociales poseen tres dimensiones que deben ser exploradas: la actitud, la información y el campo de representaciones. La primera manifiesta la parte más afectiva y emocional, inclinando positiva o negativamente a los sujetos en relación a objetos o hechos de la realidad (qué se hace, cómo se actúa). La segunda se relaciona con los conocimientos que las

personas o grupos poseen acerca de objetos o situaciones sociales (qué se sabe). La última hace referencia al orden jerárquico de los elementos que contiene una representación; estos elementos siempre se organizan en relación a un núcleo figurativo (qué se cree, cómo se interpreta).

La importancia que posee la teoría del núcleo figurativo con respecto a los procesos de transformación social se evidencia, pues ninguna acción tendiente al cambio es posible si no se logra modificar este esquema.

“El sistema o núcleo central está compuesto por uno o unos pocos elementos cognitivos que son responsables de la estabilidad, la rigidez y el carácter consensual de las representaciones. Son innegociables [...] El sistema periférico está compuesto por todos los otros elementos de la representación los cuales son responsables de la movilidad, la flexibilidad y las diferencias entre los individuos.” (Kornblit, 2004: 93-94)

Las representaciones sociales tienen una doble filiación, un aspecto más ligado a sus procesos de constitución (constituyente-instituyente) y otro más relacionado con su estructura, es decir como producto o contenido (constituido-instituido).

Otro concepto central es el de construcción metodológica (Remedi y Furlán, 1989). Desde esta perspectiva se propone revisar aquello que se enseña ligado a la estructura conceptual de la disciplina, analizando marcos teóricos y epistemológicos desde los que se seleccionan los contenidos. Otro aspecto a tener en cuenta es la concepción de los docentes sobre la estructura cognoscitiva de sus alumnos. Entre ambas estructuras se mueve la construcción metodológica de base que organiza la propuesta de cada docente, siendo su protagonismo y por ende sus decisiones de fundamental importancia en el desarrollo de sus prácticas.

Recientemente se ha renovado el interés por la enseñanza de la historia desde un punto de vista cognitivo, concentrando la atención en cómo se adquiere el contenido y en cómo los individuos razonan dentro del contexto de la disciplina. El análisis cognitivo se relaciona además con las perspectivas de los historiadores respecto a la naturaleza de la historia y con la enseñanza y el aprendizaje relacionado con ella.

La intervención didáctica, tal como plantea González Muñoz resulta importantísima, *parte del desconocimiento atribuible al alumnado se debe a no habersele presentado el concepto o procedimiento, a haberlo hecho con muy poca intensidad o a la ausencia de un trabajo específico* (González Muñoz, 1996). Adquiere centralidad la figura del profesor de historia y su formación, tanto en aspectos disciplinares como cognitivos y didácticos. Tal como plantea González Muñoz:

“...la cuestión del profesorado no siempre es considerada o puesta en relación con los restantes elementos de la enseñanza ni acostumbra a entrar en los manuales al uso de didáctica, dejándose para otros acercamientos. No obstante de cual sea su formación inicial -especialista en la disciplina o no-, de cuál sea su forma de reclutamiento y selección, de cuál su situación sociolaboral y su formación continua -existente o no, de un tipo u otro- depende en buena medida que sean viables o imposibles los planteamientos renovadores de la enseñanza de la historia; las características del profesorado determinan, en buena medida, el perfil de su aprendizaje”. (González Muñoz, 1996: 296)

A pesar del aparente consenso acerca de los nuevos discursos legitimadores de la enseñanza de la historia, en respuesta a la enseñanza vinculada con el memorismo y el enciclopedismo, sigue predominando un concepto de enseñanza más expositivo que activo, se sigue privilegiando la transmisión y memorización de los contenidos más que un aprendizaje activo por parte de los alumnos.

Un concepto operativo a la hora de analizar las representaciones sociales de los docentes que enseñan historia en la escuela media es el de código disciplinar definido como

el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso y tácito) que a menudo se traducen en discursos legitimadores y lenguajes públicos sobre el valor educativo de la historia, y que orientan la práctica profesional de los docentes (Cuesta 1997, citado por De Amézola, 2008: 18).

Pilar Maestro (2001) analiza la enseñanza de la historia en función de la teoría de la historia, afirma que no se le da importancia a las características de la historia como saber específico, como si los conocimientos históricos que se reciben en las aulas carecieran de una reflexión adecuada y explícita acerca de las posiciones epistemológicas. También expresa que las posiciones historiográficas de cada profesor se deciden en forma aleatoria o por intuiciones, posiciones personales o cuestiones puntuales en relación con el tipo de formación, pero no por una reflexión académica. Insiste en que muchas de las decisiones que toma un profesor de historia, en relación a la selección de contenidos, la forma de enseñarlos, la interpretación, explicación, comprensión de la historia, las fuentes, la tarea del historiador, la temporalidad, la causalidad, la función de los individuos y las sociedades, la relación entre acontecimientos y estructuras, el status epistemológico, dependen de la concepción explícita o implícita que se tenga de la historia.

Además, la reflexión epistemológica tiene mucho que ver con los fines u objetivos que se persiguen con su enseñanza. ¿Para qué enseñar historia a los adolescentes? Esta respuesta se deriva de la concepción epistemológica que se tenga de la misma.

La mayoría de los profesores va a considerar que el tiempo histórico es fundamental, pero en general se limitan al dominio de la medición cronológica. Esta confusión tiene su origen en una concepción positivista de la historia (Maestro, 2001).

A su vez, Maestro plantea que las “historias generales” configuradas bajo la impronta del nacionalismo decimonónico han dado una impronta muy fuerte a la percepción de la historia escolar haciéndose cargo de explicar qué es una nación o como han llegado aún a serlo. Así, *la dificultad que supone la reflexión sobre los procesos, los diferentes y complejos procesos de la historia, ha sido sorteada acogiéndose a las características de del esquema lineal cronológico* (Maestro, 2001: 94). En esos relatos de lo “que realmente ocurrió”, se pretende ser objetivo y único, cualquier otra forma de periodización no sería aceptada.

En relación al tiempo presente y su relación con el pasado, De Amézola (2008) afirma que poner en relación similitudes y diferencias permite comprender mejor. Por ejemplo, entender cómo eran los seres humanos en el pasado permite relacionar ese pasado con la actualidad, pero desde una perspectiva de cambio, de rupturas y de continuidades.

Ya sea referido a procedimientos, siguiendo el léxico utilizado a partir de la reforma de 1993, o a actividades de aprendizaje, el estudio de la historia debería permitir una forma específica de reflexión (De Amézola, 2008). A su vez la concepción de historia de los docentes no puede separarse del sentido que se le da a las actividades propuestas.

Se diseñó un guion para la entrevista y se seleccionó la muestra teniendo en cuenta combinatorias con los siguientes criterios: antigüedad en la docencia, (más o menos de cinco años), formación universitaria o superior y contextos de trabajo favorables o desfavorables. De las 16 entrevistas previstas, se han codificado 10. Cada docente entrevistado también respondió a un cuestionario, que aun no ha entrado en la etapa de análisis y de interpretación.

Los primeros resultados, en función del proceso de codificación de las entrevistas son los siguientes:

La estructura disciplinar de la historia, puede desagregarse en variables tales como las concepciones acerca de la temporalidad. La ubicación temporal es relevante para todos los docentes entrevistados, es bastante general el uso de la línea de tiempo. En uno de los casos, el concepto de transición le permite trabajar conjuntamente cambios y continuidades incluyendo otras dimensiones

del tiempo histórico. En el otro extremo se ve una concepción de la temporalidad ligada a una causalidad mecánica.

Hay un predominio de la enseñanza del tiempo cronológico, auxiliado por su representación en líneas de tiempo, con el fin de ubicación y orden de los hechos. Sólo en dos casos se mencionan categorías del tiempo histórico, sin evidenciar un uso sistemático de las mismas. En cuanto a las tendencias historiográficas y marcos teóricos conceptuales, dos de los docentes dan cuenta de una perspectiva claramente positivista, por un lado hablando de la necesidad de una historia objetiva y por el otro haciendo énfasis en una causalidad lineal. En algunas entrevistas se evidencian rasgos de tendencias estructuralistas y vinculadas a la historia social. Un caso alude a la posibilidad de explicitar en el aula marcos teóricos conceptuales y posturas ideológicas.

En relación a los fines u objetivos de la enseñanza de la historia, hay una recurrencia en todos los entrevistados de la función de la historia en la comprensión del presente y poder proyectarse al futuro sin repetir los errores.

En dos entrevistas aparece el objetivo de formar de manera general e integral y preparar en valores al alumno, que se forme como persona y como ciudadano. Uno de ellos apuesta al cambio de mentalidad del alumno que a la vez impacte socialmente. Otro sigue el argumento de desmitificar la historia, tal como plantea Felipe Pigna.

Se nota una tendencia ligada a la tradición positivista, que en algunos se lee explícitamente y en otros entre líneas. La presencia declarativa de marcos teóricos ligados a la historia social, al estructuralismo aparecen en dos casos. En una de las entrevistas se manifiesta la explicitación y la reflexión conjunta con los alumnos de estos marcos teórico-conceptuales de la historia. Consideramos que son temáticas de una complejidad y una abstracción tal que en el nivel medio es difícil de tomar un posicionamiento con criterios autónomos, sin reproducir la tendencia del docente.

La función de la historia como comprensión del presente y anticipadora del futuro, es un slogan recurrente de los docentes entrevistados. Cuando se tensa la relación entre pasado, presente y futuro, por un lado se cae en anacronismos como por ejemplo comparar a Rosas con Menem o con De Angelis, y por el otro se fuerza una relación de causa/efecto, como por ejemplo cuando se afirma que todo lo que nos pasa actualmente puede dilucidarse como efecto de una causa previa. Consideramos fundamental la comprensión de la realidad actual desde marcos multicausales, que imposibilitan la determinación o la necesidad de la relación entre determinada causa y determinado efecto.

Otro objetivo que se adjudica a la enseñanza de la historia es la formación en valores, en aspectos personales del alumno, y en cuanto a su participación

ciudadana. En uno de los casos es una docente que trabaja en una escuela confesional, en el otro no. Se corre el riesgo de brindar una versión moralizante de la historia en la cual se pone en discusión y se abren juicios reduccionistas sobre los actores sociales.

En uno de los casos, se plantea como fin de la enseñanza, la posibilidad de pensar la diversidad cultural a través del tiempo, entendiendo que cada una tiene su racionalidad.

En relación a la selección de contenidos, en la lectura de los instrumentos se muestran dos posibilidades: seguir los contenidos del curriculum prescripto o hacer una selección con un recorte de los temas en función de sus propios criterios. Hay una declaración de preferencia por la historia argentina contextualizada en procesos mundiales.

Se reiteran temáticas como la revolución francesa, llegando hasta Napoleón y la Restauración, la revolución industrial, la revolución de mayo, la conformación del estado nacional.

En general en la selección de contenidos, la impronta moderna de la formación nacional sigue estando presente en los criterios que guían a los docentes, en la manifestación de la necesidad de la centralidad de la enseñanza de la historia argentina, pero limitada al siglo XIX y al proceso de formación del estado nacional. Esto opera como punto de referencia a partir del cual se abordan otros contenidos de la historia mundial.

Se nota un fuerte reduccionismo temático en el curriculum de secundaria, ya que pareciera que la conquista, la revolución francesa hasta Napoleón y la revolución de mayo son los contenidos más recurrentes.

En cuanto a las **alternativas metodológicas**, sobre actividades de enseñanza, aparece la explicación introductoria y contextualizadora, que recapitula temas anteriores y anticipa a partir del título del tema. Hay un caso en el que se explicita para qué y cómo se va a trabajar además utiliza como soporte cuadros sinópticos; en otro caso las redes conceptuales operan como organizadoras de la explicación. Un docente continúa la explicación en el desarrollo temático. Cuando el énfasis se pone en los pasos de la lectura comprensiva, la organización del desarrollo de la clase queda supeditada a la propuesta del texto. En esta situación el docente no explica, sino que lee con los alumnos.

Cuando los entrevistados hacen referencia a otros docentes, comentan que si bien ellos otorgan importancia a la explicación, la mayoría de los otros que conocen organiza su actividad por guías de estudio, ante la realidad de cursos muy numerosos y poco dispuestos a escuchar al docente.

Dos casos hacen referencia, uno de ellos afirma la necesidad de remarcar

cuando dice: “esto está mal...” y agrega tener un sello que sólo utiliza para los alumnos que no aprueban argumentando que los padres tiene que enterarse y que es la manera de poder encontrar aprendizajes más racionales.

En el otro extremo, se hace referencia a la posibilidad y aceptación del error, a la necesidad de revisar los errores conceptuales, se propone la autocorrección en base a la lectura de compañeros y se agrega la importancia de revalorizar la intención de hacer ejercicios y tareas.

Al hacer referencia a las actividades de aprendizaje, dos de los entrevistados señalan la importancia de la carpeta, en función de que sirva como guía para estudiar y ambos valorizan la presencia de palabras de los estudiantes, en escritos propios o bien en autocorrecciones de guías de trabajo. Si bien se mencionan actividades tendientes a la selección de materiales propios, el trabajo a partir de consignas abiertas, la selección de conceptos para conectar contenidos o la expresión de ideas propias, se nota una fuerte prevalencia de propuestas a partir de los textos y algunas expresiones de consignas estructuradas tales como diferenciar causa de consecuencias.

Uno de los casos enfatiza la importancia de favorecer la expresión oral de los alumnos: que expongan en clase, que elaboren ideas, que mejoren su vocabulario.

Prácticamente no hay alusiones a contenidos históricos concretos.

En cuanto a los recursos se desagregaron en ideales y utilizados. Pensando en recursos ideales, hay seis menciones acerca del trabajo con Internet en la clase de historia. Uno de los docentes señala la dificultad de que la sala de computación siempre está ocupada y que hay que trabajar en la escuela y no desde la casa. Se señala la importancia de tener en cuenta qué se busca, quién escribe, cuándo y no usar Internet acríticamente. También se revaloriza el trabajo con textos, el acceso a bibliotecas, los recursos audiovisuales, como las películas, el diario y la visita a algún museo. Aparecen menciones al recurso tiempo, en relación a la necesidad de más clases de historia y a la formación del docente en el uso de los recursos. Para los recursos utilizados, en relación a los textos hay cuatro menciones, con dos aclaraciones, se señala la importancia de los mismos argumentando que garantiza que todos los alumnos lean lo mismo. En otra entrevista se afirma que hoy, los manuales brindan poca información.

En cuatro casos se menciona explícitamente la colección de videos de historia argentina de Felipe Pigna. También se hace una mención a documentales y tres al cine (La república perdida, Iluminados por el fuego, La conquista del paraíso, La noche de Varennes, una de Solanas son títulos nombrados). Uno de los casos aclara que le falta preparación para un trabajo sistemático tras ver la película, lo ve como una deuda pendiente. En otro caso se

advierte sobre las dificultades a la hora de ver las películas, dado que el televisor y el DVD “están bajo siete candados y hay que pedir siete mil permisos”.

Hay cuatro menciones al uso de Internet, uno de ellos dice que copian, pegan y en general no leen la información y en otro caso dice que les advierte que seleccionen y lean. Un docente que maneja herramientas informáticas trabaja con videos que sube a youtube y mantiene contactos con los estudiantes a través del correo electrónico. Dos casos citan el trabajo con fuentes, uno de ellos señala la importancia de contextualizarlas ya que sólo es posible trabajar con fragmentos.

Hay menciones al uso de mapas, de cuadernillos, del diario y de la carpeta.

Uno de los docentes entrevistados señala su trabajo con el teleteatro y ejemplifica el trabajo con telenovelas brasileñas y el tema de la esclavitud habilitando la posibilidad de entender en un diálogo cotidiano aspectos de época. Uno de los casos señala el trabajo de una colega que acostumbra llevar invitados a sus clases como por ejemplo a gente de Pocho Lepratti y a Carlos Del Frade.

En una de las entrevistas se afirma la importancia de compartir recursos entre colegas.

En relación al trabajo grupal, hay acuerdo entre los docentes en relación a que el trabajo grupal favorece la interacción, la discusión, ponerse de acuerdo, compartir la responsabilidad, aprender del otro, enriquecer las opiniones, ver otro punto de vista, que piensen, que reflexionen. Desde el punto de vista del docente, hay dos que dicen que el trabajo grupal requiere de menos tiempo de corrección. También se menciona que hace posible trabajar con pocos libros y que ordena la tarea. Entre las desventajas del trabajo grupal, es recurrente el argumento de que trabaja uno solo, o a lo sumo dos y el resto mira y obtiene la misma nota. En un caso se habla del desorden en el aula, de gritos, otro docente dice que se requiere que el docente recorra los grupos y si ve que sólo trabaja uno les pregunte a los otros qué están haciendo. También se aclara que cuando queda trabajo grupal de tarea hay padres que se quejan porque se resisten a que vayan a su casa o a la de un compañero.

El trabajo individual permite, según los docentes tener más precisión acerca del proceso de cada alumno, su enriquecimiento y desarrollo personal, que el docente pueda ver qué entendió, qué puede hacer, cómo realizan la tarea. En dos casos se aclara que con esta modalidad por lo menos hacen, copian y en el mejor de los casos elaboran, por lo menos saben que tiene que trabajar, evita que se “cuelguen” y, por lo menos algo hacen. Entre las desventajas se afirma que se priva a los estudiantes de la confrontación de ideas y de la tarea colaborativa, no permite consensuar, no facilita el aprendizaje a través de sus

compañeros. Estas situaciones llevarían a que se quede sólo con lo que ellos dicen. Uno de los casos dice que el trabajo individual fomenta la competencia, la comparación, sobre todo al momento de la entrega de los trabajos corregidos, “¿qué te puso a vos?”, “vos tenés el mismo error”.

Surgen dificultades al momento de dar la clase por la falta de hábitos, el desorden, la charla constante, la falta de atención y las interrupciones. Uno de los argumentos presentes es que estas cuestiones no se trabajan en la escuela primaria. Hay menciones a la falta de interés y a la falta de “base” y de hábitos, por ejemplo de lectura.

En cuanto a la **estructura cognitiva de los alumnos** los docentes advierten algunos problemas recurrentes acerca de la comprensión en relación a los contenidos enseñados, a la carencia o escasez de vocabulario, a la comprensión lectora, a la posibilidad de extraer ideas principales o a la posibilidad de expresar oralmente una idea. Pero también consideran que las imágenes, los videos y la computación les facilitan la tarea.

Algo llamativo en el discurso de los docentes es la ausencia de mención de operaciones de pensamiento.

En cuanto a la conceptualización: algunos de los docentes asocian la conceptualización a la definición verbal del concepto. En cambio otros docentes descubren que la conceptualización está ligada a una cierta operatoria que implica actividades de análisis, de síntesis, de comparación, de aplicación, entre otros.

Hasta aquí se ha avanzado en función de caracterizar las representaciones sociales de los docentes en relación a la estructura disciplinar de la historia, a las alternativas metodológicas para su enseñanza y a las condiciones de la estructura cognitiva del alumno de la escuela media.

Quedan tareas pendientes. Estos primeros resultados constituyen un avance sobre los cuales se dará continuidad a esta investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- Arrondo, C. y Bembo, S. (Comps.) (2001). *La formación docente en el profesorado de historia*. Rosario: Homo Sapiens.
- Banchs, M. (2000). *Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales*. Disponible en: www.swp.unilinz.ac.at/content/psr/psrindex.htm

- Berger, P. y Luckmann T. (1991). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- De Amézola, G. (2008). *Esquizohistoria*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- González Muñoz, M. C. (1996). *La enseñanza de la historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*. Madrid: Marcial Pons.
- Kornblit, A. (Coord.) (2004). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Moscovici, S. (1987). *Psicología Social. Volumen II. Pensamiento y vida social. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Remedí, V. y Furlán, A. (1989). *Aportaciones a la didáctica del educación superior*. México D.F. Escuela Nacional de Estudios Profesionales. IZTCALA. UNAM. ENEM.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2003). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia. Universidad de Antioquia.