

# LA SITUACIÓN PROBLEMA COMO FACILITADOR DE LA ACTIVIDAD DEL PROFESOR DE HISTORIA

HUBER, MICHEL

Didactique des Disciplines et des Savoirs Professionnels  
Etablissement National d'Enseignement Supérieur Agronomique de Dijon

---

**Resumen.** El artículo expresa la descripción del método didáctico en historia denominado *situación problema*. Trata de cómo los profesores pueden crear situaciones de aprendizaje para sus alumnos y alumnas que planteen una situación que sea altamente provechosa para la enseñanza. Explica los fundamentos y diversas modalidades de actividades que participan de esta metodología. El análisis y la conceptualización de estas actividades elaboradas por el profesor de historia en su clase, lejos de ser un elemento superfluo, le da más consistencia a la práctica de las situaciones problema.

**Palabra clave.** Didáctica, ciencias de la educación, pedagogía, historia, ciencias sociales, investigación, situación problema, ciencias sociales.

**Summary.** This article presents the description of the didactic method in history called 'problem-situation'. It deals with how teachers may create learning situations for their pupils which approach a situation which is highly profitable for teaching. It explains the bases and several modalities of the activities which are part of this methodology. The analysis and conceptualisation of these activities elaborated by the teacher of history in his/her class, far from being superfluous elements, give more consistency to the practice of problem-situations.

**Keywords.** Didactics, sciences of education, pedagogy, history, social sciences, research, problem-situation.

---

## INTRODUCCIÓN

Mi condición de antiguo profesor de geografía e historia, de innovador en la didáctica de ambas disciplinas<sup>1</sup> y también de investigador de la docencia junto a un equipo dedicado a la didáctica profesional me permite afirmar que no se puede hablar de didáctica de la historia sin antes abordar el análisis y la conceptualización de la actividad del profesor de historia. De eso precisamente se ocupa la didáctica profesional, una disciplina de reciente creación (1990) que ha hecho de la formación su objeto y cuyos marcos teóricos y metodológicos se inspiran ampliamente en la ergonomía y en la psicología del trabajo. Una investigación recién terminada nos ha permitido conceptualizar la actividad del profesor de manera que hemos producido una serie de modelos con la finalidad de adaptarlos al trabajo del profesor de historia. Posteriormente veremos qué relación puede establecerse entre esta actividad y la puesta en práctica de las situaciones problema.

## DE LA CONCEPTUALIZACIÓN DEL TRABAJO DEL ENSEÑANTE A LA DE LA ACTIVIDAD DEL PROFESOR DE HISTORIA

¿Cómo puede la didáctica profesional colaborar en que se entienda la actividad del profesor de historia? Lo primero que hay que decir es que la didáctica profesional, entendida como «el análisis del trabajo para la formación», se interesa ante todo por el trabajo de los actores

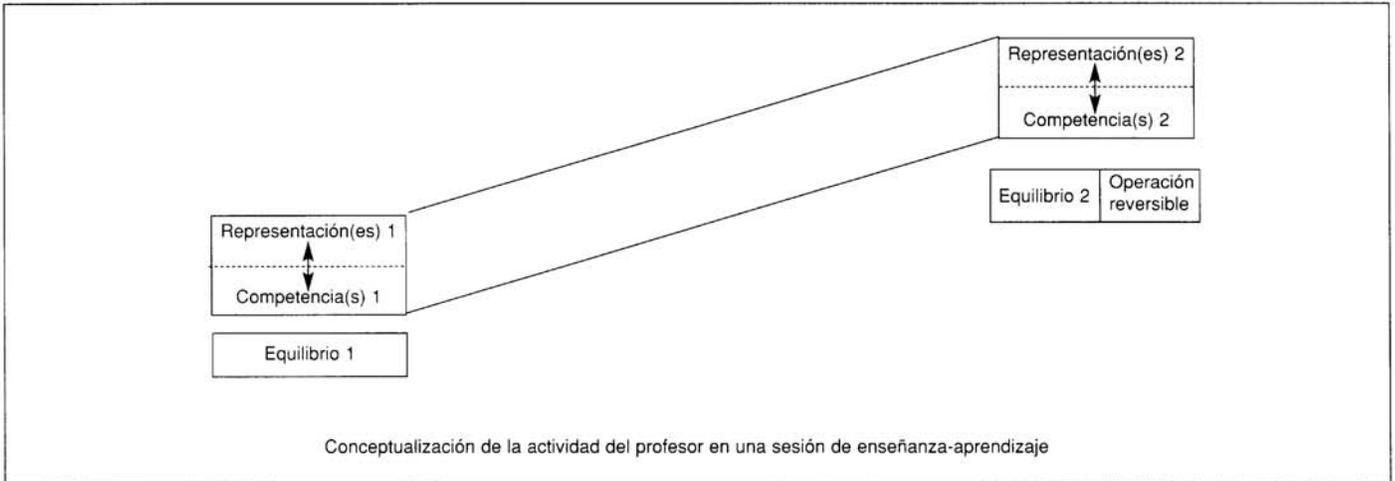
y no por los saberes, como hacen las didácticas disciplinares. La didáctica profesional ha convertido la conceptualización y la acción en su principal objeto (Pastré y Samurçay, 1997, tras Piaget, revisado por Vergnaud), puesto que la acción eficaz siempre tiene lugar en el plano conceptual. Cabe decir también que se inscribe en la línea de la concepción social del desarrollo (Vygotski, revisado por Clot, 1995 y Mayen, 2001).

## ¿Qué (debería) transforma(r) con su actividad el profesor de historia?

El trabajo del profesional, ¿qué transforma? Ésta es la primera pregunta, la cuestión fundamental a la que el investigador que aboga por la didáctica profesional debe dar respuesta. Los objetos que todo formador debe transformar no son otros que las representaciones y competencias de sus alumnos. Las representaciones se pueden evaluar después de haberlas formalizado. En cuanto a las competencias se refiere, se aprecian según el nivel de resultados obtenidos en una tarea determinada.

En la enseñanza general, los objetos que hay que transformar son, sobre todo, las representaciones organizadas en un sistema de pensamiento. Los especialistas en didáctica de las lenguas (Giordan y De Vecchi) prefieren hablar de concepciones. En la enseñanza profesional, lo

Esquema 1  
Objeto(s) a transformar.



que hay que desarrollar ante todo son las competencias. Sin embargo, hay una relación evidente entre representaciones y competencias. Nuevos conceptos y nuevas representaciones pueden reforzar algunas competencias y ciertas competencias concretas pueden ser activadas cuando se adquieren nuevas representaciones.

Sistema de representaciones y red de competencias dan lugar a un equilibrio inicial que el formador deberá romper y cuestionar para fomentar en el alumno un proceso de *reequilibrio mejorado*, en el sentido que Piaget le da al término, y para incentivar la construcción de un nuevo equilibrio más operativo que el anterior.

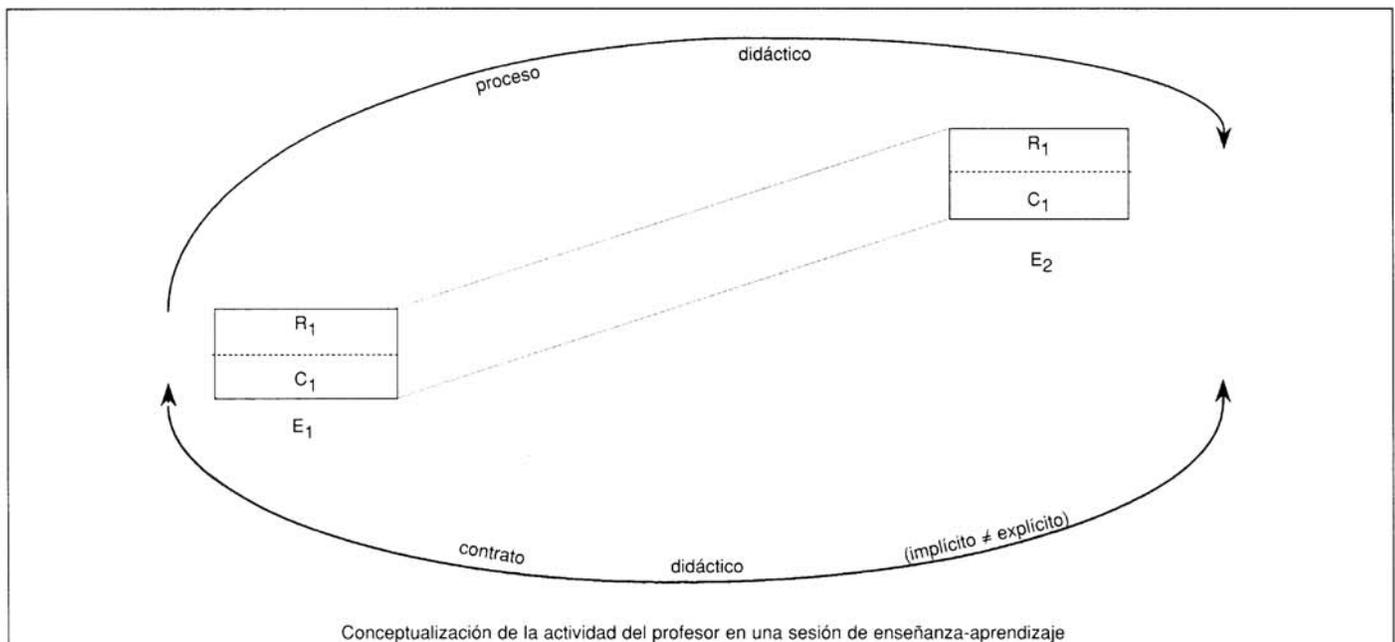
En cuanto a la historia se refiere, lo que hay que transformar básicamente son las representaciones (preferible

este concepto aquí al de *concepción* que emplean los científicos) de un hecho, de una civilización, de un grupo social, de un personaje histórico... Se trata de que emerjan auténticas imágenes mentales, casi como si de imágenes de Épinal se tratara. Dichas representaciones tienen una doble dimensión:

- «Social» por una parte (de ahí el concepto de *representación social*), en la medida en que los miembros de un mismo grupo social pueden tener representaciones parecidas. Se habla entonces de *representación dominante*.

- «Personal» por otra parte y, por lo tanto, relacionada con la historia única de cada sujeto. La influencia de la sociedad se ejerce en este caso de manera indirecta,

Esquema 2  
El entorno didáctico.



según la relación con determinadas personas, los acontecimientos vividos o las lecturas que se hayan podido hacer.

Estas representaciones se estructuran a partir de conceptos que se pueden afinar y enriquecer con otros. Están muy relacionadas con competencias (metodológicas) como la utilización de testigos y de documentos históricos, y con el dominio de medios de expresión como la escritura, el dibujo, el esquema... para poder formalizarlas.

### Establecimiento de un entorno didáctico

Para poder acceder a un nuevo equilibrio ( $E_2$ ) que dé mejores resultados, el profesor va a establecer un entorno didáctico que girará alrededor de dos ejes complementarios:

- el contrato didáctico;
- el proceso didáctico.

El contrato didáctico podría definirse así: «contrato implícito entre el maestro y sus alumnos que garantiza, siempre y cuando ambos respeten las cláusulas del contrato, que los intercambios en clase tendrán lugar sin que haya ninguna dificultad».

Este contrato implícito legitima los estados, los papeles y las expectativas de cada parte con relación a la otra, a condición de que no haya engaños referentes al producto o errores de interpretación (Raynal y Rieunier, 1997).

Se podría añadir que el contrato didáctico es «esa extraordinaria palanca que permite pasar de un mundo al otro, de una cultura profana a una cultura científica» (Joshua y Dupin, 1993).

El proceso didáctico puede ser definido como «el recorrido trazado por el profesor para alcanzar los objetivos (sobre todo cognitivos) que se ha marcado».

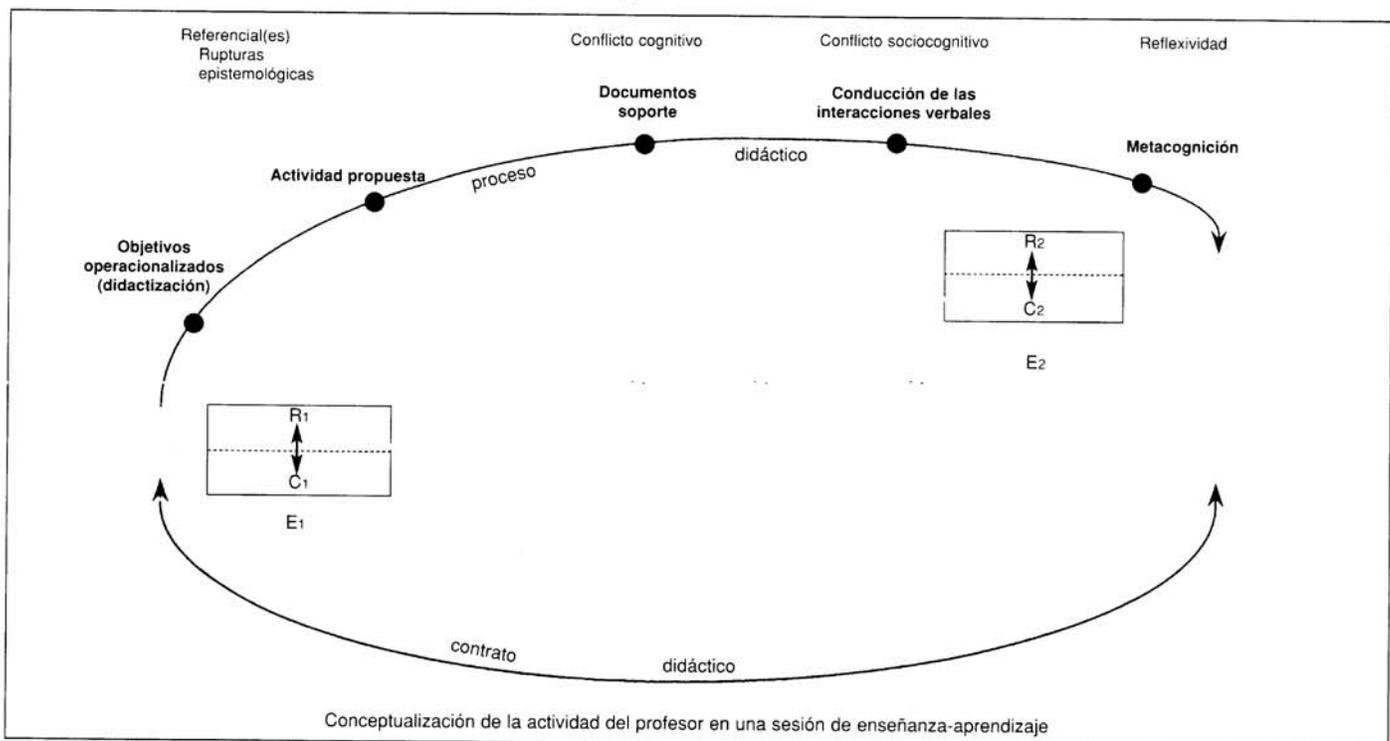
Se hace necesario precisar en este momento qué comprende cada uno de estos dos polos y cómo se aplican en la enseñanza de la historia.

### El proceso didáctico

Este proceso didáctico, al cual volveremos a hacer referencia en la segunda parte, cuando tratemos de su dinamización mediante las situaciones problema, supone:

- La definición de objetivos operacionales. A este trabajo lo denominaremos *didactización* (Raisky, 1999) en lugar de *transposición didáctica* (Chevallard, 1985), puesto que trasciende la simple transformación de los «saberes sabios» en «saberes a enseñar» gracias a que tiene en cuenta otros objetivos, además de los cognitivos. En cuanto a la historia se refiere, no se trata de convertir a los alumnos en pequeños historiadores o en enciclopedias vivas que puedan ganar cualquier concurso de televisión, sino más bien de contribuir al desarrollo de un espíritu crítico y a la formación de su ciudadanía. Desde este punto de vista, se reafirma la autonomía del especialista en didáctica, que se dota de unos objetivos educativos más amplios y básicos que los conteni-

Esquema 3  
El proceso didáctico.



dos disciplinares, con relación al historiador, más ocupado en la producción de nuevos conocimientos. La investigación proporcionará documentos e interpretaciones que puedan utilizar los pedagogos.

- La propuesta de una actividad concreta que fomentará la movilización de las representaciones y de las competencias.
- La elección de documentos apropiados, a ser posible contradictorios, que sirvan de soporte a dicha tarea. El necesario rigor epistemológico supone precisar la naturaleza de dichos documentos: fuente, documento contemporáneo de primera mano, documento posterior de segunda mano, documento didáctico...
- La conducción dinámica de los intercambios, maestro(s)-alumnos y alumnos-alumnos, cuando se pongan en común las producciones resultantes de las tareas.
- Y, como punto final, el retorno necesario a la actividad para reforzar los nuevos conocimientos y para verificar la relación de las nuevas representaciones con la «verdad histórica».

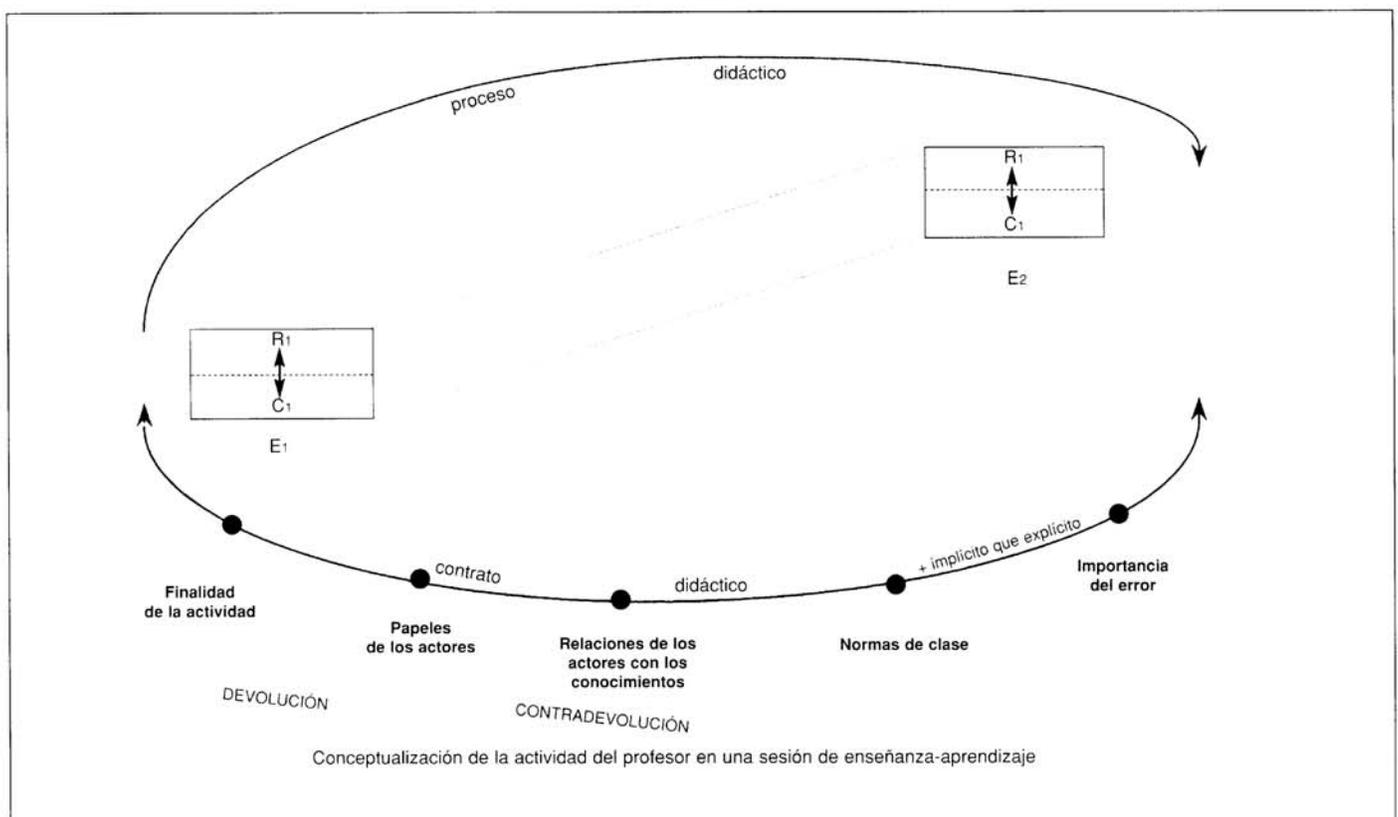
Algunos conceptos son indispensables en este recorrido: ruptura epistemológica, conflictos cognitivos y sociocognitivos, reflexividad...

### El contrato didáctico

En una sesión de enseñanza-aprendizaje (Esquema 4), «las relaciones del profesor y del alumno vienen condicionadas por un proyecto social exterior que se le impone tanto a uno como a otro... [se trata de] un juego en el que uno de los jugadores actúa abiertamente con los otros participantes para hacerlos cambiar durante la partida» (Jonnaert, 1999).

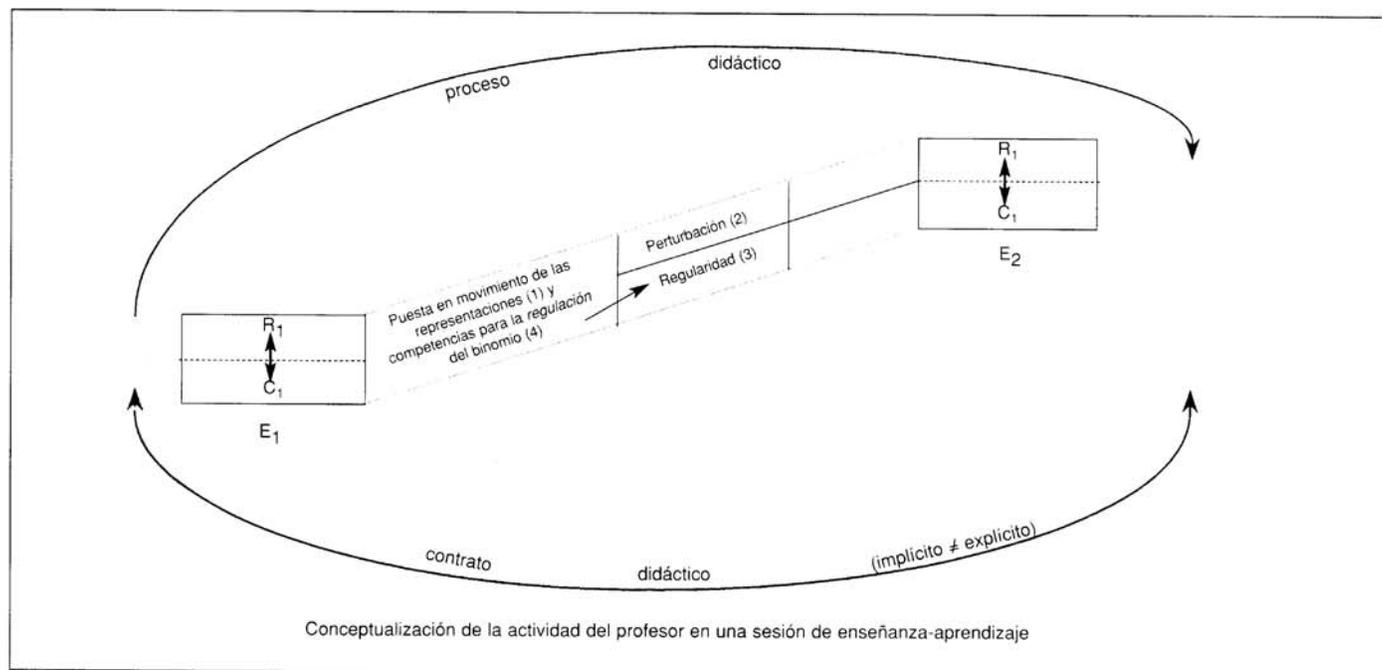
Las reglas del juego forman el «contrato didáctico», un contrato implícito la mayoría de las veces. La progresiva explicitación del mismo puede abrir espacios de desarrollo. Dicha explicitación debe permitir dar sentido a la actividad que se propone estableciendo una relación con un proyecto de aprendizaje. El contrato precisa el estatus y los papeles del profesor y de los alumnos. Todo ello está relacionado con los conceptos de *devolución* y de *contradevolución*. «Mediante la devolución didáctica, el profesor, voluntariamente, rechaza plantear actos de enseñanza (que el alumno tendría el derecho de esperar) para que el alumno desarrolle procesos de aprendizaje: «no acepto ejercer mi trabajo como profesor para que tú hagas tu trabajo como alumno» (Jonnaert). Cuando el alumno llega al límite de sus posibilidades, puede pedir que se rompa esta devolución y solicitar al formador que vuelva a adoptar el papel de «magister»: ésa es la contradevolu-

Esquema 4  
El contrato didáctico.



### Esquema 5

Estructura conceptual de la actividad: concepto organizador (1), variables de la acción (2, 3), competencia crítica (4).



ción. El contrato didáctico también constituye un espacio de confrontación de las relaciones respecto a los conocimientos. Estos últimos, en general, suelen ser asimétricos, ya no sólo entre el maestro y sus discípulos, sino también entre los propios alumnos. Sin embargo, Dalongeville muestra en su tesis que, sorprendentemente, profesores y alumnos tienen las mismas representaciones de los bárbaros, reforzadas por los propios libros de texto. En estas condiciones, ¿cómo convertir el contrato didáctico en un espacio real de diálogo y de confrontación entre diferentes puntos de vista?

El contrato didáctico también estipula las reglas de vida de la clase, que pueden diferir de una clase a otra, de ahí el interés por intentar conocer las razones que lo explican. El estatus del error ocupa un lugar particular. ¿El error será considerado como una «falta» o como un momento propicio para la búsqueda de un saber más complejo?

Cabría preguntarse si en la clase de historia se tendrá el derecho de decir lo que realmente se piensa de un hecho, de un personaje, incluso de aquéllos que no nos interesen, sin arriesgarse a recibir un castigo del maestro o las burlas de los compañeros. El compromiso con el aprendizaje se hará en la medida en que al inicio de la actividad se tenga la posibilidad de formalizar las propias representaciones previas. Por el contrario, cuando termine la sesión o la secuencia, será necesario comprobar que estas nuevas representaciones integren correctamente los hechos históricos constatados, de los cuales darán buena fe las fuentes a partir de las que se haya trabajado.

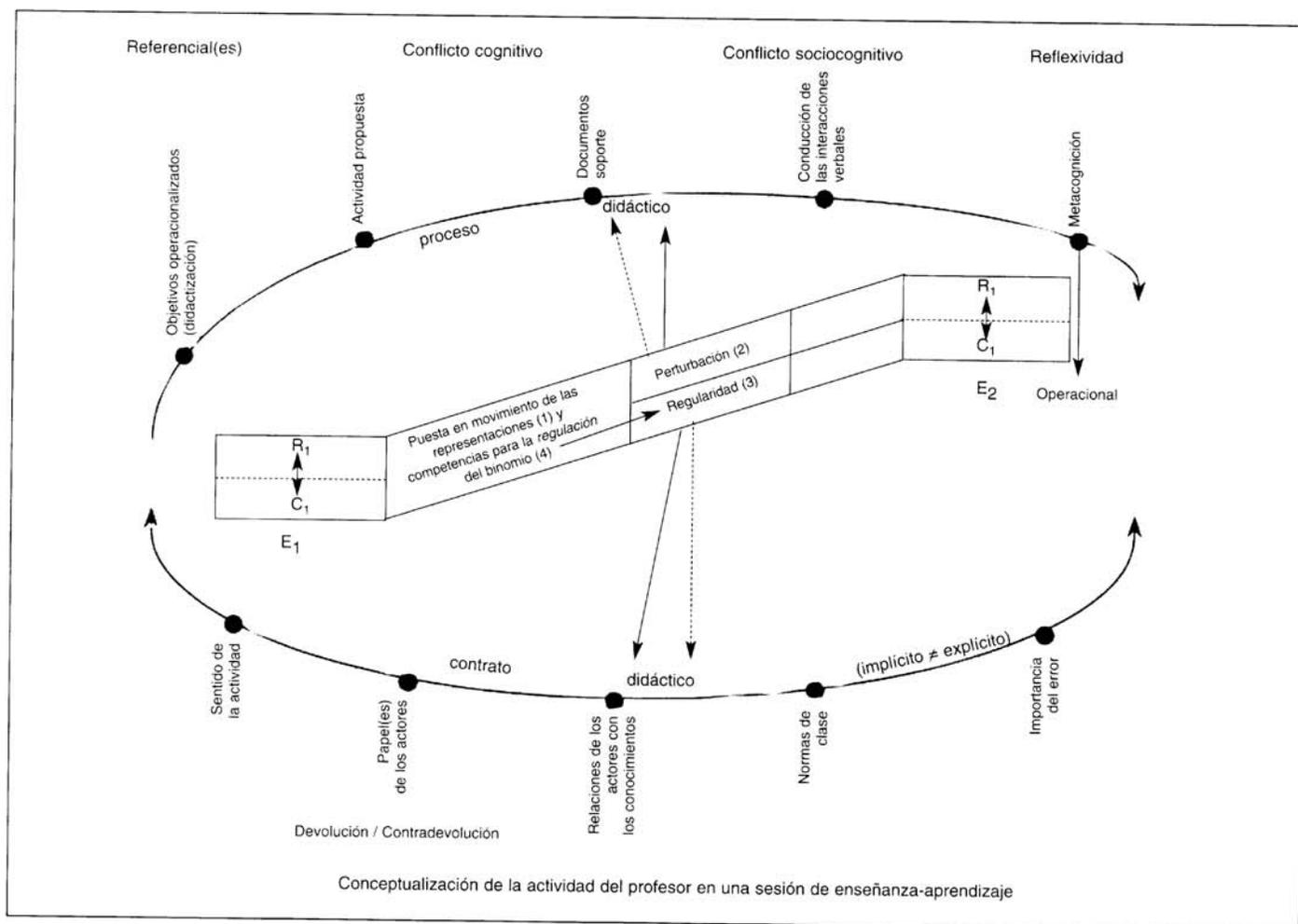
### La estructura conceptual de la actividad del profesor de historia

El objeto que habrá que transformar, que en la didáctica profesional determinará el «concepto organizador de la actividad», son las representaciones de los alumnos que el profesor deberá movilizar (Esquema 5). Precisamente poner en movimiento dichas representaciones constituye el concepto organizador de la actividad del profesor de historia. Para ello, debe manejar dos sistemas en tensión: las «variables de acción». Por una parte, debe organizar un marco que dé seguridad, con unas regularidades bien claras, que será lo que provoque que los alumnos se atrevan a expresarse, a emitir hipótesis, a intentar cosas distintas... Y, por otra parte, deberá recurrir a algunas perturbaciones o alteraciones, puesto que todo aprendizaje es fruto de una adaptación a algunos datos que van cambiando. La regulación de este binomio «regularidad / perturbación» da lugar a la «competencia crítica» del profesor, sobre todo de historia, en el bien entendido que, como acabamos de decir, regularidad y alteración son las «variables de acción». Si dicha regulación se decanta hacia la regularidad, la formación quedará simplemente reducida a una mera información. Si, por el contrario, la regulación se orienta demasiado hacia la alteración, podrá causar una angustia inhibitoria y bloquear el aprendizaje. El alumno reclamará la «contradevolución» y creará una nueva situación que habrá que gestionar.

Este modelo, resultado de algunas observaciones prácticas reales, se inscribe en el marco teórico de Piaget. En cierta medida, la regularidad estaría más relacionada con el proceso de «asimilación» y la alteración con el de «acomodación».

## Esquema 6

Estructura conceptual de la actividad: concepto organizador (1), variables de la acción (2, 3), competencia crítica (4).



Estas representaciones que habría que enriquecer y transformar están relacionadas con las competencias que habría que desarrollar en el alumno. En historia, el motor que mueve dichas representaciones es la confrontación con las fuentes, los documentos (a ser posible contradictorios) y su uso crítico. La regularidad en este modelo final hay que buscarla más bien en el contrato didáctico, que es donde se establece el marco, aunque es posible modificarlo jugando con el conjunto «devolución / contradevolución» (Jonnaert, 1999), que instituye una cooperación dinámica (Esquema 6).

La alteración estaría más relacionada con el proceso didáctico. Poner en práctica situaciones problema podría ser entonces un elemento facilitador para suscitar en los alumnos conductas de adaptación aprovechables.

Hay que admitir que, de las prácticas observadas, las que predominan son las que más se acercan al polo de la «regularidad». Introducir en las prácticas más alteraciones, sobre todo recurriendo a las situaciones problema, puede abrir un interesante espacio de desarrollo profesional.

## LA SITUACIÓN PROBLEMA COMO INSTRUMENTACIÓN DE LA ALTERACIÓN COGNITIVA

La puesta en práctica de situaciones problema puede fomentar una concepción dinámica del proceso didáctico.

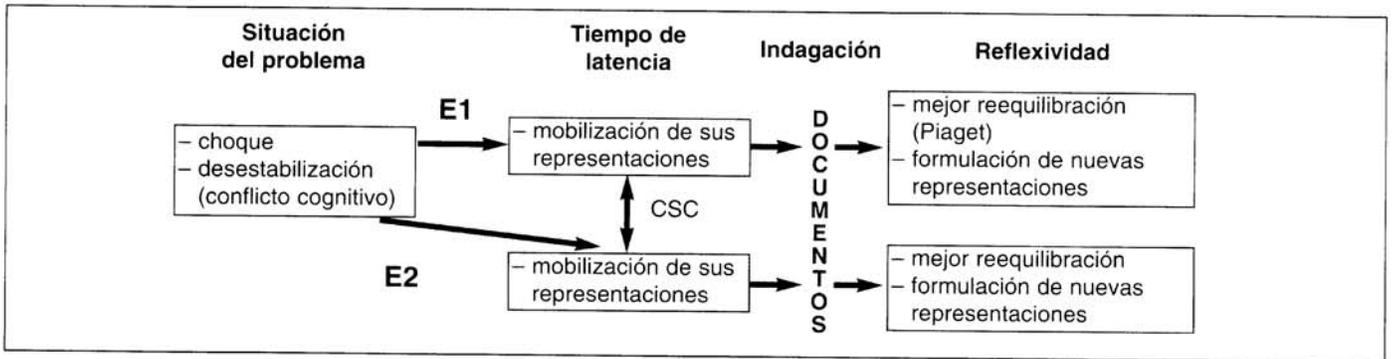
### ¿Qué definición?

Entre varias definiciones, nos hemos quedado con la que aparece en la *Revista Francesa de Pedagogía* (*Revue Française de Pédagogie*), núm. 106:

«La situación problema es una situación de aprendizaje en la que se propone al alumno un enigma que sólo podrá descifrar si es capaz de remodelar una representación que pueda identificar con precisión o si adquiere una competencia que le falte, es decir, si supera un obstáculo. La situación se construye en función de dicho progreso.»

Esta definición cuadra completamente con el objeto que

Esquema 7  
Dinámica de la situación problema.



hay que transformar en la enseñanza-aprendizaje; a saber, representaciones y resultados relacionados con las competencias.

### ¿Qué dinámica?

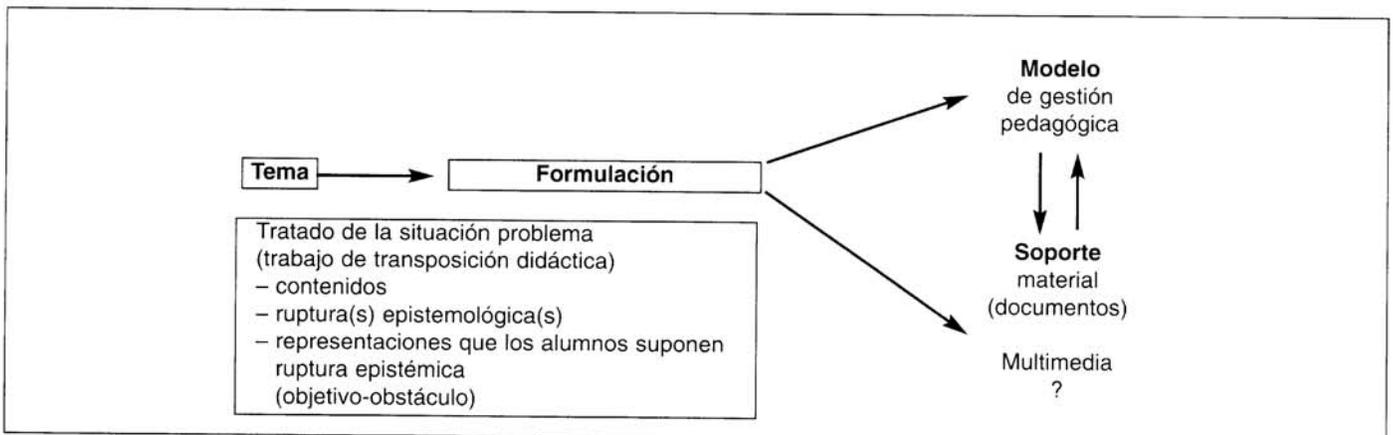
Este modelo pretende ilustrar la dinámica de una situación problema (Esquema 7). El punto de partida es que un «choque» en las concepciones de los alumnos provoque un conflicto cognitivo. Para salir de ese callejón sin salida, los alumnos van a tener que movilizar sus propios esquemas y representaciones. Para que dicho choque provoque un impulso, es imprescindible que la formalización de las representaciones iniciales se haga sin reservas, sin autocensura, sin temores a juicios negativos de los otros compañeros o del profesor. Ello permite establecer una relación con el error, que da pie al contrato didáctico, y con la necesidad de plantear regularidades que den facilidades. Dichas representaciones no serán necesariamente las mismas en un actor o en otro, de ahí la posibilidad de que surjan conflictos sociocognitivos (CSC). Buscar un nuevo equilibrio en historia pasará por

recurrir a documentos que se hayan encontrado en el CDI, en el libro de texto o que hayan sido seleccionados por el profesor. Será después cuando se dé forma a las nuevas representaciones y se las pueda comparar con las representaciones iniciales, cuando se tenga conciencia de la mejora resultante de integrar las informaciones que contienen los documentos y los hechos históricamente comprobados. La alteración será doble en este caso:

- El choque inicial que provocará una crisis en el sistema de representaciones. La metáfora deportiva del contrapié resulta aquí muy apropiada. Este desequilibrio originará una motivación natural.
- La identificación y la activación, por parte del alumno, de los conflictos sociocognitivos que han nacido de las divergencias en la apreciación de la situación problema y de la heterogeneidad de las representaciones que se han movilizado.

La regularidad hay que buscarla en los ritos que ha producido este tipo de escenificación y que constituyen uno de los componentes del contrato didáctico.

Esquema 8  
Construir una situación problema.



## **Reforzar la perturbación durante la construcción de la situación problema**

Todo empieza con la elección del objetivo concreto (los objetivos conceptuales son fundamentales) y su operatividad (Esquema 8). Para darle forma a una perturbación fructífera hay que tener una percepción creíble de las representaciones dominantes en el grupo de alumnos. Son éstas las que estarán en el punto de mira y las que serán objeto de un cuestionamiento («ruptura epistémica»).

Toda ciencia, a lo largo de su historia, ha conocido replanteamientos, cambios de paradigma (la historia no ha sido una excepción). Es lo que ha dado en llamarse una «ruptura epistemológica». Estos momentos son cruciales y merecen que nos detengamos en ellos, ya que proporcionan materiales determinantes para la construcción de situaciones problema.

En historia, la prioridad recayó en los hombres importantes. Ellos son los que «construían» la historia (grandes hombres, no grandes mujeres). Más tarde, la «escuela de los anales» confirma la primacía de lo social y de lo económico, relegando a estos «grandes hombres» a la categoría de lo accesorio. Hoy en día la historiografía es más mesurada. No niega la importancia de la economía y de la sociedad, pero también reconoce que una nueva idea puede encarnarse en un personaje que le dará vida. De este modo pueden plantearse preguntas como esta: Napoleón, Hitler, otros muchos... ¿arrastraron a sus pueblos movidos por una voluntad de poder fuera de lo común o fueron simplemente manipulados por una ola de inconscientes colectivos agresivos modelados a través de explosivas estructuras demoeconómicas?

Puede darse una relación entre ruptura epistemológica y ruptura epistémica, ya que las representaciones dominantes a menudo tienen un retraso de una revolución científica y a veces de hasta dos. Ello justifica que las «ciudades lacustres» –que los libros de texto hicieron famosas– perduren en la memoria de mucha gente.

La formulación de la situación problema reforzará la perturbación al igual que el uso de documentos seleccionados con criterio y la elección del soporte. Los multimedia actuales amplían mucho las posibilidades.

### **¿Qué tipo de gestión de la actividad?**

Movilizar las representaciones previas para poderlas transformar es el centro mismo de la actividad que se propone a los alumnos. Se recomienda el trabajo en grupos reducidos para ayudar a que emerjan los conflictos sociocognitivos.

El comentario, hecho en común, de las distintas producciones dará lugar a interacciones verbales que sería conveniente estructurar en la línea de profundizar en las contradicciones, de exigir una justificación, cada vez más específica, de los diferentes puntos de vista y de la

confrontación dinámica con las fuentes y los documentos clave.

Volver sobre la actividad (metacognición o análisis reflexivo) alimentará las regularidades. Poco a poco se va descubriendo que aprender supone modificar el punto de vista propio integrando conocimientos y nuevos conceptos que tengan en cuenta la opinión de otros compañeros o del profesor. Aprender también es producir competencias nuevas superando los problemas que hubieran podido encontrarse durante la actividad. Explicaciones como ésta se convierten en referentes útiles que abren nuevos espacios de desarrollo.

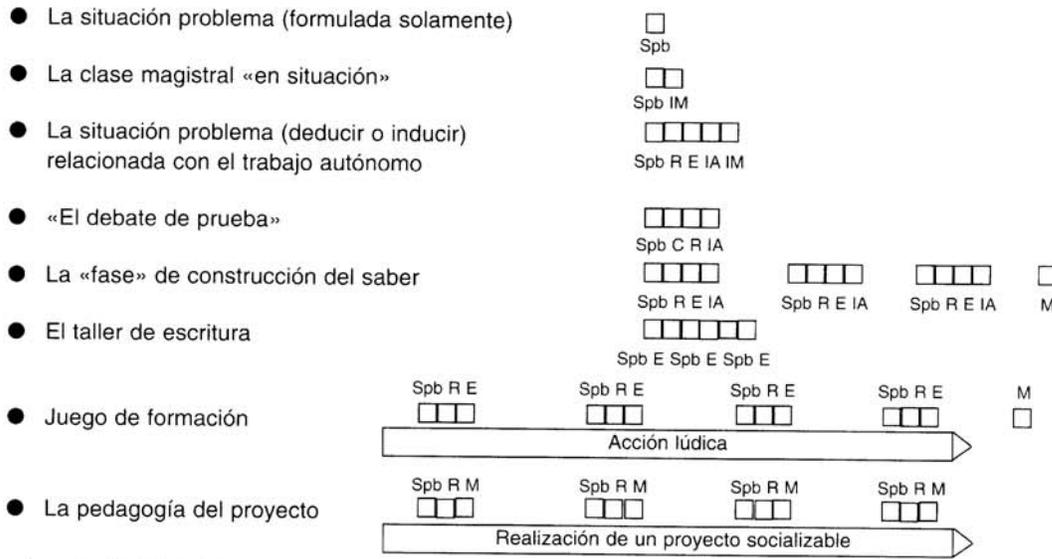
## **DIVERSAS MODALIDADES DE EJECUCIÓN DE LAS SITUACIONES PROBLEMA**

La didáctica profesional nos ha permitido conceptualizar diferentes modalidades de instrumentación de las situaciones problema a partir de la observación de la actividad de los alumnos. El esquema 9 presenta las modalidades que hemos encontrado y experimentado. Todas se pueden utilizar en la enseñanza de la historia, incluso el taller de escritura, el juego de formación, la pedagogía por proyectos... Todo dependerá de los objetivos, del público, del horario...

El taller de escritura en la clase de historia es un magnífico instrumento para celebrar los grandes acontecimientos del pasado, revivir los conocimientos históricos de cada cual, mantener la memoria colectiva... En tres o cuatro horas, distintas fases de la escritura (desbloqueo inicial, obligaciones del escrito), en definitiva, auténticas situaciones problema (con el soporte de un amplio corpus de documentos: textos, fotos, dibujos, caricaturas...) pueden dar lugar a la producción de una placa conmemorativa o incluso a un espectáculo improvisado. Un taller de este tipo puede ser anterior al estudio de un período. Fomentará que salgan a la luz las representaciones de cada cual, condición indispensable a la hora de despertar la motivación por el estudio. También puede ser el punto final de una secuencia y una invitación a formalizar de manera creativa las nuevas representaciones.

Según las circunstancias (acontecimiento que se vaya a conmemorar, iniciativa institucional, encargo de un municipio...), los alumnos pueden desarrollar proyectos de carácter histórico. A las clases implicadas se les plantea un auténtico desafío: dar a conocer entre la población un episodio de la historia de la comarca (sin perder de vista la relación con la historia nacional o incluso mundial). Dichas clases tienen la libertad de aceptar la idea o de rechazarla. Un proyecto así supone la creación de un pequeño equipo multidisciplinar que lo realice y lo relacione con los programas. De este modo se pueden utilizar películas, obras de teatro, novelas históricas, exposiciones... que animen la adquisición de nuevos conocimientos, de conceptos, de metodologías o incluso de nuevos comportamientos. Situaciones problema que den soporte al proyecto conducirán a profundizar en la conceptualización. Otros problemas que habrá que

**Posible declinación didáctica de las situaciones problema**



Leyendas: Actividad del alumno

- Spb: Situación-problema formulada (movilizar sus representaciones)
- IM: Intervención magistral (escuchar activamente)
- R: Indagación
- E: Expresión
- IA: Interacción (tomar la palabra)
- C: Conflicto sociocognitivo reparado (argumentar)
- M: Modelización

Fuente: Michel Huber (1999). *Apprendre en projets*. Lyon: Chronique sociale.

remontar durante la acción aderezarán la aventura y enriquecerán la paleta de lo aprendido.

Aunque todavía resulte excepcional en nuestros sistemas educativos, la práctica del juego de formación está llamado a desarrollarse a causa del interés que suscita y de su eficacia. La historia es un terreno propicio en el que poner en práctica juegos de simulación. Simulando actores del pasado, el jugador se adentra en el terreno histórico, al tiempo que se distancia de lo que vive en el presente para entenderlo mejor. Juegos con escenario o juegos con normas mueven públicos cada vez más numerosos y sitúan al jugador (solo o en grupos reducidos) ante problemas causados por las propias situaciones del juego, alimentadas mediante documentos o por el comportamiento de los actores. Representaciones, preguntas, hipótesis... se enriquecen en la mente de cada cual.

Los talleres de escritura, los proyectos de los alumnos o los juegos son situaciones, todas ellas, como tantas otras, inesperadas en la clase de historia. Pueden organizar una confrontación significativa con fuentes y documentos del pasado, condición indispensable a la hora de afinar en los conceptos.

**CONCLUSIÓN**

El análisis y la conceptualización de la actividad del profesor de historia en su clase, lejos de ser un elemento superfluo, le da más consistencia a la práctica de las situaciones problema. Se confirman como uno de los instrumentos de desarrollo de esa competencia crítica que debe tener todo formador, la de gestionar el binomio regularidad-perturbación, indispensable en la construcción de representaciones y de nuevas competencias.

**NOTA**

<sup>1</sup> Dicha práctica de la innovación se vio estimulada por mi compromiso con el Groupe Français d'Éducation Nouvelle.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASSIS, H. (1978). *Des maîtres pour une autre école: Former ou transformer?* Tournai: Casterman, Coll. E<sub>3</sub>.
- CLOT, Y. (1995). *Qu'est-ce que l'activité dans l'analyse du travail performances humaines et techniques.*
- DALONGEVILLE, A. y HUBER, M. (1989). *Situations-problèmes pour explorer l'histoire de France.* Casteilla.
- DALONGEVILLE A. y HUBER, M. (2000). *(Se) former par les situations-problèmes.* Lyon: Chronique Sociale.
- DALONGEVILLE, A. (1995). *Enseigner l'histoire à l'école.* Paris: Hachette Education.
- DALONGEVILLE, A. (2000). *Situations-problèmes pour enseigner l'histoire au Cycle 3.* Paris: Hachette Education.
- DALONGEVILLE, A. y HUBER, M. (2002). *Enseigner l'histoire autrement.* Lyon: Chronique Sociale.
- DE VECCHI, G. y CARMONA, N. (2002). *Construire de véritables situations-problèmes.* Paris: Hachette Education.
- HUBER, M. (1988). *L'histoire, indiscipline nouvelle.* Paris: Syros.
- HUBER M. (1999). *Apprendre en projets.* Lyon: Chronique Sociale.
- HUBER, M. y CHAUTARD, P. (2001). *Les savoirs cachés des enseignants.* Paris: L'Harmattan.
- MAYEN, P. (2001). *Développement professionnel et formation: Thèse pour l'habilitation à diriger des recherches en Sciences de l'Education.* Grenoble: Université P. Mendès-France.
- MEIRIEU, P. (1988). *Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème, en Annexe d'Apprendre... oui mais comment?* Paris: ESF.
- PASTRÉ, P. y SAMURÇAY, R. (1995). *La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences.* Education permanente.
- PERRENOUD, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner.* Paris: ESF.
- RAISKY, C. y CAILLOT, M. (1996). *Au-delà des didactiques, le didactique.* Bruselas: De Boeck, Université.