



# PARA UMA CIDADANIA CRÍTICA: o papel das competências histórico-digitais na Educação Histórica

## TOWARDS CRITICAL CITIZENSHIP: the role of historical-digital competences in History Education

Sara Dias-Trindade<sup>1</sup>

### CITATION

Dias-Trindade, S. (2025). Para uma cidadania crítica: o papel das competências histórico-digitais na Educação Histórica. *Video Journal of Social and Human Research*, 4(1), 16-24, <https://doi.org/10.18817/vjshr.v4i1.75>

---

### SUBMITTED

20/08/2025

---

### ACCEPTED

12/11/2025

---

### PUBLISHED

19/12/2025

---

### DOI

<https://doi.org/10.18817/vjshr.v4i1.75>

---

### AUTHOR

<sup>1</sup>Doutora em História e Ciências da Educação, com pós-doutorado em Tecnologias da Educação e Comunicação pela Universidade de Coimbra, e professora na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, onde dirige o Mestrado em Ensino de História. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5927-3957>.

### RESUMO

Num contexto marcado pela ubiquidade digital e pela superabundância de informação, este artigo apresenta o conceito “competências histórico-digitais” bem como a sua relevância no desenvolvimento do pensamento histórico dos jovens, através da mobilização de fontes digitais, da construção de narrativas históricas fundamentadas, da utilização do digital para autorregulação das aprendizagens e ainda da participação ética na esfera pública digital. Direcionado para alunos e baseado no referencial de competências digitais de Redecker (2017) e na adaptação desse referencial a nível da área da dimensão pedagógica por Moreira et al. (2024), este quadro integra quatro áreas estruturantes - Recursos Digitais para a História; Aprendizagem Histórica com o Digital; Avaliação Digital em História; e História e Cidadania Crítica Digital - e visa o desenvolvimento de uma educação histórica transformadora, capaz de responder aos desafios contemporâneos da historiografia, da educação e da cidadania digital, enquanto oportunidade epistemológica para fortalecer o pensamento histórico e a participação democrática dos jovens. Partindo da articulação entre consciência histórica, literacia histórica e pensamento histórico, defende-se que a integração crítica do digital na educação histórica é essencial para formar cidadãos capazes de interpretar, avaliar e comunicar o passado com o digital, nas duas diferentes dimensões.

**Palavras-chave:** ambientes digitais; pensamento histórico; pensamento crítico; aprendizagem de história.

### ABSTRACT

In a context marked by digital ubiquity and information overload, this article presents the concept of “historical-digital skills” and their relevance in the development



of young people's historical thinking through the mobilisation of digital sources, the construction of well-founded historical narratives, the use of digital technology for self-regulation of learning, and ethical participation in the digital public sphere. Aimed at students and based on Redecker (2017) digital skills framework and its adaptation to the pedagogical dimension by Moreira et al. (2024), this framework integrates four structural areas: Digital Resources for History; Historical Learning with Digital Technology; Digital Assessment in History; and History and Critical Digital Citizenship - and aims to develop a transformative historical education capable of responding to the contemporary challenges of historiography, education and digital citizenship, as an epistemological opportunity to strengthen historical thinking and democratic participation among young people. Based on the articulation between historical awareness, historical literacy and historical thinking, it is argued that the critical integration of digital technology in historical education is essential to train citizens capable of interpreting, evaluating and communicating the past with digital technology, in two different dimensions.

**Keywords:** digital environments; historical thinking; critical thinking; history learning.

## INTRODUÇÃO

Para que serve o ensino da História? Langlois (1902), questionava se este ensino não poderia "ser um dos instrumentos mais eficazes para a cultura da inteligência e do civismo" (p. 201) reconhecendo, ao mesmo tempo, que esta questão era alvo de um intenso debate entre professores. Na verdade, esse mesmo debate continua, ainda hoje, em diferentes países, sobressaindo, sobretudo, a concordância com uma visão de que a História serve para ligar as três dimensões de tempo: a memória do passado que auxilia na compreensão do presente e permite pensar sobre o futuro (Rüsen, 2013). Atualmente, e perante uma era cada vez mais digital, onde o acesso à informação "parece" cada vez mais simples, a construção do "pensamento

histórico dos jovens" desempenha um papel determinante na forma como esse acesso à informação pode e deve ser feito.

É neste contexto que o presente artigo propõe uma reflexão sobre a integração do digital na educação histórica, defendendo que esta integração é, hoje, essencial para pensar como preparar os alunos de História para o exercício de uma cidadania histórica crítica, considerando-se que o desenvolvimento de competências histórico-digitais pode ser um contributo relevante nesse processo.

## O PAPEL DA HISTÓRIA NA FORMAÇÃO DOS JOVENS

Apesar de, no sistema educativo português, o tempo dedicado à aprendizagem da História ser cada vez mais reduzido, continua a ser considerada a sua pertinência no currículo do ensino básico e secundário, e a educação histórica tem conseguido assumir-se enquanto pilar de uma formação cidadã crítica, capaz de interrogar narrativas, desconstruir evidências aparentes ou mesmo situar-se eticamente entre passado, presente e futuro. Veja-se, nas Aprendizagens Essenciais de História para o Ensino Secundário, que:

Recorrendo à multiperspetiva e a comparações entre realidades espaciotemporais distintas, o aluno adquire a compreensão do mundo em que vive e uma consciência histórica que lhe permite assumir uma posição informada e participativa na construção da sua identidade individual e coletiva, numa perspetiva humanista (Ministério da Educação, 2018, p. 2).



Ao colocar o foco nos processos de construção do conhecimento, e não apenas nos seus produtos, o ensino e a aprendizagem desta disciplina pode assumir-se como um espaço privilegiado para o exercício do pensamento crítico, exigindo que os estudantes avaliem fontes, ponderem intenções, reconheçam silêncios, e mobilizem categorias como evidência, causa, consequência, tempo, mudança e continuidade. No fundo, como Wineburg (2001) demonstrou, o “pensamento histórico” é um ato “contraintuitivo” que exige renunciar ao imediatismo, desconfiar do senso comum e praticar, constantemente, a contextualização e a corroboração. Trabalhando estas competências na aula de História, espera-se que os alunos as transportem, depois, para a sua vida.

A partir da conjugação destes conceitos metahistóricos considera-se que os alunos conseguirão compreender que a História é uma construção dinâmica, aberta a revisões e múltiplas interpretações, e que o passado serve de alicerce a decisões presentes e futuras, contribuindo para o reforço de uma cultura democrática na qual o aluno cidadão não recebe apenas narrativas pré-concebidas, mas atua de forma crítica e criativa na construção do seu entendimento do mundo, vendo aquilo que aprende na aula de História como um instrumento vivo de transformação social e de consolidação de uma cidadania comprometida com a diversidade e com a participação democrática (Banks, 2008).

Cruzando a capacidade hermenêutica de atribuição de sentido à temporalidade humana - consciência histórica - com a aprendizagem dos procedimentos epistêmicos específicos da disciplina enquanto forma de construção do conhecimento sobre o passado - pensamento

histórico - e a competência crítica de leitura e problematização das narrativas históricas que circulam na esfera sociocultural contemporânea - literacia histórica - pode-se perspetivar um ensino de história, como defendido por Langlois(1902), no início deste ponto, “eficaz para a cultura da inteligência e do civismo”. Porém, na sociedade cada vez mais digital em que vivemos, é necessário pensar como preparar os alunos para dar sentido à História com tecnologias e em ambientes digitais pois, como Wineburg (2016) escreve: “Being on the Web and searching for information is about being in a fundamentally new relationship to information from how anyone who learned to do research a generation ago went about it” (p. 14).

De facto, cada vez mais informação pode hoje ser encontrada no espaço digital, inclusivamente (e fruto da digitalização de muitos conteúdos) permitindo uma alargada acessibilidade a fontes primárias. Vivemos uma era de “abundância histórica nunca vista” (Rosenzweig, 2003, p. 738) e que se calcula que continuará a crescer a um ritmo bastante acelerado (Kelly, 2013).

Esta abundância de informação - concretamente, histórica - pode ser benéfica porque permite ao professor de história a promoção de diferentes atividades e mobilização de várias competências históricas, mas não está livre de problemas. Acesso, produção e circulação de informação têm sido profundamente afetados pela ubiquidade do digital trazendo também aos cidadãos a possibilidade de serem eles próprios produtores de narrativas e significados (Jenkins, 2009). Como constata Wineburg (2016), “we live in an age when going to the library means turning on our laptops and making sure that we have a



wireless connection." (p. 14).

Assim, mais do que "usar tecnologias e recursos digitais", importa reconfigurar o trabalho epistémico da História em ambientes digitais, ajudando os jovens a orientarem-se no tempo histórico (Lee, 2016) e a participarem de forma ativa e crítica na esfera pública. A utilização de documentação digital (seja ela de ordem primária ou secundária) acaba por contribuir trazendo para a sala de aula outros elementos que têm de ser analisados de forma diferente. Para além disso, o seu carácter multimédia, combinando o audiovisual com texto, a flexibilidade cognitiva permitida no seu acesso e também a possibilidade de aprofundamento da multiperspetiva histórica representam uma mais-valia no desenvolvimento de conhecimento histórico (Carretero et al., 2022).

No reverso da medalha encontra-se o elevado potencial de manipulação da informação disponível no espaço digital. As expressões "fakenews" ou "notícias falsas" têm vindo a ser muito utilizadas, nos mais diversos momentos e sobre as mais variadas temáticas, mas para quem trabalha com a História (seja o Historiador, seja o professor de História, seja o aluno) esta questão da interpretação do falso, da manipulação, ou da adulteração de documentos pode e deve fazer, sempre, parte das suas práticas (Dias-Trindade, no prelo). É por isso que a literacia histórica deve incluir a capacidade de analisar criticamente as narrativas que circulam nos meios digitais, uma vez que estes se tornaram espaços centrais de diálogo sobre o passado (Carretero et al., 2017; Carretero et al., 2022).

Trata-se, assim, de assumir que se deve auxiliar os alunos a tirar o melhor partido destes

recursos e destas tecnologias, e compreender como podem ser mobilizados, primeiro, na construção de conhecimento histórico, depois na preparação para a vida. Assim se concretiza a função do ensino de História referida e defendida anteriormente. E é preocupante a dificuldade que os jovens têm manifestado no que diz respeito ao desenvolvimento de um pensamento crítico em ambientes digitais.

## COMPETÊNCIAS HISTÓRICO-DIGITAIS

Todas as ideias até aqui desenvolvidas visam defender uma abordagem da educação histórica orientada para o desenvolvimento de uma formação histórica integral, com vista à preparação dos jovens para uma cidadania crítica, através da utilização reflexiva do digital. Nesse sentido considera-se importante uma visão integrada de competências históricas e de competências digitais. Da mesma forma que a investigação em cognição histórica tem demonstrado a importância de compreender como os alunos constroem sentido sobre o passado e desenvolvem competências históricas, também se considera importante compreender como usam e "vivenciam" o digital para desenvolver essas mesmas competências.

Lee (2016) refere que, para que os alunos se "orientem no tempo", precisam estar equipados de duas ferramentas:

Uma compreensão da disciplina de história e uma estrutura utilizável do passado. Os alunos que nunca vão além das concepções do senso comum da história acharão mais fácil aceitar versões prontas do passado, ou alternativamente rejeitar todo



o empreendimento como inherentemente fraudulento (p. 141).

Weller (2013) sublinha que o digital não muda só métodos, mas questiona fundamentos e abre espaço a uma historiografia participativa e inclusiva. Torna-se, assim, necessário compreender como proceder a leituras críticas de fontes digitais, compreender narrativas em redes sociais, vídeos ou jogos, por exemplo, e saber como participar na memória coletiva online a partir de critérios de autoria, autenticidade, intencionalidade e citação. Este trabalho pode e deve ser feito através da interação entre a história e o digital, mas torna fundamental que o professor conheça o nível de competência histórica e de competência digital dos seus alunos, para saber como introduzir o digital no ensino da História auxiliando os alunos a construir conhecimento histórico e a pensar historicamente num ecossistema ubíquo, veloz e fragmentado. Sem isso, os jovens falham na avaliação crítica de informação online. Assim, é preciso ensinar a ler como historiadores.

Então, introduzindo o digital na forma como os alunos podem, hoje, “orientar-se no tempo”, é necessário acrescentar novas ferramentas, ou novos recursos aos referidos por Lee (2016). Uma vez que entendemos que o digital não é apenas um meio, nem uma ferramenta, mas se pode constituir enquanto ambiente de conhecimento que reconfigura práticas de pesquisa, leitura e autoria (Jenkins, 2009; Kelly, 2013), apresenta-se o conceito de competências histórico-digitais, que consiste na capacidade de mobilizar saberes e práticas para atribuir sentido ao passado em espaços online, integrando a seleção crítica de

fontes, a construção de narrativas históricas fundamentadas, a avaliação mediada por tecnologias e a participação ética e reflexiva, de modo a reforçar tanto a literacia histórica como a digital. Compreender como cada aluno desenvolve estas competências poderá permitir ao professor de História desenvolver práticas pedagógicas mais ajustadas às exigências contemporâneas tanto da construção de conhecimento histórico como da própria literacia e cidadania digitais.

Tendo em conta que se entende estas competências como evolutivas, ou seja, que carecem de um trabalho continuado para que o aluno aprofunde e consiga complexificar o trabalho nesta área, toma-se por base o modelo de competências digitais da União Europeia (Redecker, 2017) - DigCompEdu – em conjunto com a sua versão adaptada, atualizada e focada nas competências pedagógico-digitais dos professores (Moreira et al., 2024). Para além disso, e tendo em conta que estes referenciais estão preparados, como referido, para professores, as áreas que compõem estes modelos foram, por um lado, articuladas com a incorporação de competências históricas e, por outro, adaptadas ao trabalho a desenvolver pelo estudante.

Nesse sentido, propõe-se, o referencial de competências histórico-digitais, com quatro áreas focadas numa vertente pedagógica, seis níveis de evolução (idênticos aos referenciais usados como fonte), cada uma delas com a identificação de competências que integram o digital no trabalho a desenvolver para construir conhecimento histórico (Tabela 1).



**Tabela 1 - Referencial de Competências Histórico-Digitais**

| Áreas   | Descriptor   | Adaptação  |
|---|--|--|
| Área 1 – Recursos digitais para a História    | Esta área centra-se na capacidade de identificar, selecionar, utilizar e criar, de forma crítica, recursos digitais (nomeadamente, fontes primárias e secundárias) que sejam pertinentes para a construção de conhecimento histórico.                                  | PED<br>DIGCOMPEDU<br>RED24<br>(Moreira et al., 2024) |
| Área 2 – Aprendizagem histórica com o digital | Esta área foca-se no desenvolvimento de atividades de aprendizagem ativa que integrem o desenvolvimento de um pensamento histórico através do digital.   |  |
| Área 3 – Avaliação digital em história        | Esta área visa explorar o potencial da avaliação digital para aferir competências históricas, promovendo momentos de acompanhamento e feedback, estimulando a melhoria contínua da capacidade de construir conhecimento histórico.                                     |  |
| Área 4 – História e cidadania crítica digital | Esta área visa capacitar os alunos para uma cidadania crítica, através da análise histórica de fenômenos sociais, económicos ou políticos em ambientes digitais, como, por exemplo, em redes sociais, focando-se na formação de cidadãos históricos ativos e críticos. | DigCompEdu<br>(Redecker, 2017)                       |

Nota. Autora (2025).

Enquanto as três primeiras áreas resultam de uma adaptação direta do referencial de Moreira et al. (2024), a área 4 proposta não deriva diretamente da área 4 presente nesse trabalho, uma vez que esta se destina à forma como os professores podem, através das suas práticas, auxiliar na capacitação digital dos estudantes. Assim, retiraram-se algumas ideias importantes da área 6 do referencial original (Redecker, 2017), assumindo-se que esta área se deve focar, sobretudo, numa capacitação, através da história, para uma cidadania crítica digital.

Para cada área, definiram-se itens que traduzem procedimentos históricos a adotar em ambientes digitais (avaliação de autoria, proveniência ou intencionalidade; triangulação de fontes e de informação; modelação narrativa; Inteligência Artificial como apoio).

Os seis níveis de progressão definidos procuram assinalar a evolução desde práticas digitais pontuais e assistidas até uma atuação autónoma, crítica e mesmo inovadora, que integra conceitos históricos, explicita critérios e assume responsabilidade ética e colaborativa não só na construção, mas também no uso do

conhecimento histórico em ambientes digitais.

Não se trata, assim, apenas de utilizar recursos digitais uma vez que, reiteramos, encontramo-nos perante uma mudança epistemológica e pedagógica que desafia os paradigmas tradicionais da historiografia e da educação histórica, exigindo novas linguagens, novas competências e uma ética da memória adequada a um ecossistema informacional ubíquo, veloz e fragmentado. Na verdade, se a digitalização ampliou o acesso a fontes primárias ou a repositórios colaborativos, e normalizou formatos multimodais (como, por exemplo, vídeo, áudio, realidade aumentada ou 3D), intensificou problemas de autenticidade, de autoria e de intencionalidade, vieses algorítmicos, obsolescência e capacidade de preservação da informação.

Torna-se também necessário incorporar as questões associadas à integração da Inteligência Artificial, que têm vindo a ser alvo de alguma discussão nos ambientes educativos. No processo de aprendizagem histórica, a sua integração tem potencial, desde que feita de forma ética e crítica. Para além de fornecer feedback personalizado, a IA pode apoiar os alunos na análise de fontes, na construção de narrativas fundamentadas e na avaliação da autenticidade e intencionalidade de conteúdos digitais, permitindo aos alunos desenvolver uma literacia crítica sobre os algoritmos, os processos de curadoria digital e os riscos de manipulação da memória coletiva.

## As áreas do referencial para as Competências Histórico-Digitais

Apresenta-se, de seguida, uma descrição detalhada das quatro áreas que compõem o



referencial proposto, explicitando-se os pressupostos que integram cada uma delas e o seu contributo para a estrutura global do referencial.

## Área 1 - Recursos digitais para a História

Centrada na capacidade de identificar, selecionar, utilizar e criar, de forma crítica, recursos digitais, esta área traduz a ideia de que não há conhecimento histórico sem fontes e sem critérios de evidência. Para além disso, em ambientes digitais, trabalhar com diferentes repositórios requer a capacidade para dominar diferentes tipologias, saber ler metadados (como, por exemplo, autoria, contexto de produção ou data de criação) e avaliar intencionalidades, tal como se deve saber fazê-lo para retirar evidência de uma dada fonte histórica ou historiográfica.

## Área 2 - Aprendizagem histórica em ambientes digitais

A área 2 foca-se na aprendizagem e na concretização de tarefas que mobilizam diferentes ambientes digitais para investigar, argumentar e produzir conhecimento histórico. Estes espaços podem favorecer o trabalho com diferentes conceitos de segunda ordem enquanto desloca a aprendizagem de uma mera memorização de factos ou acontecimentos históricos para o desenvolvimento de raciocínio histórico, enquanto promove, também, uma educação para um uso público da História: usar espaços digitais para apresentar informação histórica, apresentando evidência dessa mesma informação, através de fontes e pers-

petivas diversificadas, auxiliando o processo de construção de conhecimento histórico através de ambientes multimodais.

## Área 3 – Avaliação digital em História

A área 3 assume que o processo de avaliação deve passar também pelo aluno, enquanto forma de desenvolvimento e regulação da sua própria aprendizagem. O aluno ser capaz de se autorregular é fundamental para a sua autonomia na construção de conhecimento histórico. É nesse percurso que o digital pode apoiar o aluno, contribuindo com recursos digitais que lhe permitem acompanhar e validar a sua progressão. O aluno pode construir recursos digitais para avaliar as suas próprias competências e pode aceder a plataformas digitais que lhe fornecem feedback automático sobre as informações fornecidas ou a plataformas institucionais através das quais obtém apoio do seu próprio professor.

## Área 4 – História e cidadania crítica digital

Esta área explicita a dimensão pública e ética da História, procurando que o digital seja utilizado enquanto meio para o desenvolvimento de uma educação para a cidadania, procurando capacitar os alunos para saber ler e interpretar de forma crítica referências ao passado que circulam na esfera digital, detetar manipulações, e intervir de forma responsável e informada, com respeito por direitos, diversidade e comunidades.

Partilhar ou produzir conteúdos de informação histórica, participar de forma informada e ética em debates públicos com base histórica,



é também promover a competência digital e, tendo sempre presente o desenvolvimento de uma consciência histórica que dá sentido ao presente através da compreensão do passado, promover uma cidadania crítica digital.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tem sido consistente, ao longo do tempo, a visão que se tem sobre o papel da História na educação e também sobre o quanto complexo pode ser o desenvolvimento de conhecimento histórico por parte dos jovens, que precisam de ajuda para saber pensar historicamente, para ser capazes de dialogar com o passado e dar sentido crítico e contextualizado ao presente e ao futuro.

Perante isto, o digital pode dar o seu contributo, se houver a capacidade de integrar no processo de desenvolvimento de competências históricas. É nesse sentido que se considera a relevância da definição de competências histórico-digitais, como ponto de partida para uma eficaz integração do digital na aula de história, e mesmo desejando-se que este possa, posteriormente, ser extrapolado para a vida quotidiana dos jovens, usando o digital para potenciar o papel que pode ter o pensamento histórico numa cultura digital contemporânea.

Este texto pretende, assim, demonstrar que as competências histórico-digitais podem constituir não só uma resposta às exigências da contemporaneidade, mas também uma oportunidade para fortalecer o pensamento histórico dos jovens, promovendo uma cidadania crítica num mundo cada vez mais mediado pelo digital. Para além disso, e no âmbito de uma educação digital, será importante

que não se trate este conceito enquanto mera adaptação de métodos tradicionais a tecnologias emergentes, mas antes como uma estratégia para compreender como os jovens podem desenvolver o pensamento histórico e a consciência crítica num ambiente informational marcado pela sobreabundância e pela manipulação digital.

Considera-se que esta abordagem dialoga com o passado e com o presente, com uma visão que vê o potencial na ligação entre a história, a tecnologia digital e a formação cidadã, projetando-a para os desafios do tempo presente e assumindo, assim, a responsabilidade de auxiliar os alunos a lidar de forma crítica com a informação digital que encontram ao seu dispor nos diferentes espaços onde circula e se movimenta.

## REFERÊNCIAS

- Banks, J. A. (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37(3), 129–139. <https://doi.org/10.3102/0013189X08317501>
- Carretero, M., Berger, S., & Grever, M. (2017). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. Palgrave Macmillan.
- Carretero, M., Cantabrana, M., & Parellada, C. (2022). *History education in the digital age*. Springer.
- Carretero, M., Rodriguez-Moneo, M., Cantabrana, M., & Parellada, C. (2022). History Education in the Digital Age. In M. Carretero, M. Cantabrana, & C. Parellada (Eds.), *History education in the digital age* (pp. 1–26). Springer.
- Dias-Trindade, S. (no prelo). “O futuro do



passado está nos ecrãs e o seu destino nas nossas mãos": análise coetânea sobre a integração do digital nos Mestrados em Ensino de História no 3º CEB e no ES, In M. Monteiro, J. Pintassilgo, M. Melo, & M. B. Dávila (Eds). *Novos olhares sobre o ensino da História*. Centro de História da Universidade de Lisboa.

Jenkins, H. (2009). *Cultura da convergência*. Editora Aleph.

Kelly, T. M. (2013). *Teaching history in the digital age*. University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/dh.12146032.0001.001>.

Langlois, C. V. (1902). *Questions d'histoire et d'enseignement*. Hachette et cie.

Lee, P. (2016). Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*, 60, 107-146. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.45979>.

Lee, P. (2006). Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar*, n. especial, 131-150.

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais 10º, 11º e 12º anos*. Ministério da Educação.

Moreira, J. A., Dias-Trindade, S., Knuppel, M. A., & Serra, I. (2024). *Quadro de Referência das Competências Pedagógico-Digitais de Professores*. Whitebooks.

Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. EUR 28775 EN. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>.

Rosenzweig, R. (2003). Scarcity or Abundance? Preserving the Past in a Digital

Era. *American Historical Review*, 108(3), 738.

Rüsen, J. (2013). *Tiempo en ruptura* (C. Sperling, Trad.). Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.

Weller, T. (Ed.). (2013). *History in the Digital Age*. Routledge.

Wineburg, S. (2016). Why Historical Thinking is Not about History. *History News*, 71(2), 13–16.

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