



INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA Y NOTICIAS

TESIS DIDÁCTICAS

La formación inicial del profesorado de secundaria en didáctica de las ciencias sociales en la Universitat Autònoma de Barcelona: un estudio de caso

Autora: Liliana Bravo Pemjean

Director: Joan Pagès i Blanch

Lugar: Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura i les Ciències Socials. Universitat Autònoma de Barcelona

Fecha: 30 de mayo de 2002

Esta tesis doctoral del Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura i les Ciències Socials de la Universitat Autònoma de Barcelona se ubica en la línea de investigación que desde hace años se está llevando a cabo en la Unitat Departamental de Didàctica de les Ciències Socials (DCS), como es la formación inicial del profesorado, iniciada por la doctora Pilar Benejam i Arguimbau y continuada por el doctor Joan Pagès i Blanch, quien está dirigiendo varias tesis doctorales en esta línea. Esta investigación es de especial interés, ya que se cen-

tra en el análisis y la reflexión sobre la propia práctica de la DCS: el proceso de formación de los futuros docentes y su profesionalización, aspecto novedoso en el campo de la investigación didáctica en España, pero no así en el Reino Unido y Estados Unidos, que ya han conseguido consolidarla como demuestran las aportaciones hechas por Armento (1986, 1991, 1996, 2000), Adler (1984, 1991, 1993), Banks-Parker (1992), Evans (1989), Shaver (2001) y otros.

La tesis está organizada en cuatro partes. En la primera se presentan las finalidades de la investigación y la metodología utilizada (primer capítulo), y el marco teórico en que se ubica (segundo capítulo).

En la segunda parte se describen dos de las propuestas de formación inicial del profesorado de secundaria en DCS realizadas en la Universitat Autònoma de Barcelona durante los cursos 1998-1999 y 2000-2001, cursos en los que se desarrolla la investigación. Las propuestas son el Curs d'Aptitud Pedagògica (CAP) y el Curs de Qualificació Pedagògica

(CQP), que se realizó de manera experimental durante los cursos 1999-2001.

En la tercera se analizan los resultados obtenidos en la investigación en lo que se refiere a los tres temas centrales: las concepciones previas de los alumnos del CAP y del CQP sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales (capítulo sexto); el proceso de enseñanza y aprendizaje experimentado por los alumnos de ambos cursos (capítulo séptimo); y la reflexión del propio proceso de formación del alumnado (capítulo octavo).

En la cuarta y última parte se concretan las conclusiones finales de todo el proceso de análisis y de la investigación realizada. También incluye la bibliografía y los anexos, donde se ejemplifican algunos de los instrumentos utilizados en las diferentes fases en que se organizó la recogida de datos de la fase empírica.

Los temas tratados en la tesis doctoral por Liliana Bravo son tres: 1) Las ideas previas sobre el proceso de enseñanza y

INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA Y NOTICIAS

aprendizaje de las ciencias sociales (CCSS) del alumnado que ingresa en un programa de formación inicial de profesores de secundaria en el área de CCSS. 2) Las características y los logros de los procesos de formación inicial del profesorado y de la relación teoría-práctica. 3) La reflexión realizada por el alumnado al finalizar su formación sobre los programas de formación inicial del profesorado. Estos temas se justifican de manera rigurosa a partir de las aportaciones y las reflexiones de los expertos en este campo, como puede comprobarse en la extensa y actualizada bibliografía que se utiliza.

Para poder analizar con criterio científico los temas planteados, Liliana Bravo se propone comprobar tres hipótesis que evidentemente están en íntima relación:

1) La toma de conciencia de las imágenes particulares que se tiene de la enseñanza de las CCSS es el punto de partida de la formación como profesor. Los estudiantes que se preparan para enseñar CCSS lo hacen desde constructos personales que se han ido consolidando a través de los años y de su experiencia como alumnos en los distintos niveles educativos. 2) Los programas de formación inicial del profesorado proponen experiencias reflexivas de vinculación entre teoría y práctica en los cursos de DCS, para fomentar la formación de profesores capaces de reflexionar sobre su propia práctica y de revisar y modificar sus concepciones. 3) Los estudiantes de profesor que experimentan y cuentan con oportunidades de protagonizar alternativas de enseñanza y de reflexionar sobre ellas pueden cambiar sus conocimientos y sus prácticas como futuros profesores. En consecuencia, los resultados de los programas de formación inicial del profesorado de secundaria en CCSS alcanzarán los objetivos de formar un profesorado diferente y, por lo tanto, dejarán de ser los responsables de la reproducción y de la continuidad de prácticas docentes tradicionales.

Para asumir el reto que constituye dicha investigación y una vez planteadas de manera clara las finalidades, los objetivos, los supuestos y las hipótesis de trabajo, Liliana Bravo describe cada uno de los instrumentos que utiliza en cada una de las fases con enorme detalle y concreción, ya que es fundamental para poder desarrollar de manera rigurosa una investigación cualitativa e interpretativa planteada como un estudio de caso. Todos los instrumentos, que se aplican en las observaciones y el seguimiento de las diversas realidades educativas (los cuales por su naturaleza son singulares, concretas y complejas), fueron diseñados siguiendo las recomendaciones propuestas por los expertos en

investigación educativa. Éstos fueron: el diario de clases de la investigadora para recoger las observaciones; el texto de la programación de una clase elaborado por los estudiantes; el cuestionario de evocación y valoración de la enseñanza de las CCSS, la geografía y la historia; el diario de prácticas de la investigadora para recoger las observaciones; el texto de la reprogramación de la clase elaborado por los estudiantes del grupo de seguimiento; la entrevista personal a alumnos de los programas de formación, profesores tutores de IES y alumnos de secundaria; el diario de anotaciones de reuniones de coordinación en el IES (profesores tutores) y en la UAB (profesora de DCS); las unidades didácticas; las memorias de prácticas; y el examen o evaluación final del curso.

Las aportaciones de esta tesis podrían resumirse de la siguiente manera. En teoría, después de realizar los cursos de formación, el alumnado debería estar capacitado para enfrentarse a la tarea de enseñar; sin embargo, en la práctica no siempre se consigue, situación más evidente en el CAP (por su corta duración, un cuatrimestre, y mayor masificación de los cursos, hasta sesenta alumnos) que en el CQP (dos cuatrimestres y una docena de alumnos). Las causas que apunta Liliana Bravo son: a) la concepción que tienen los alumnos de la profesión de enseñar, basada fundamentalmente en el modelo tradicional; b) las pocas posibilidades de participar y actuar en experiencias educativas diferentes de ese modelo; c) el poco tiempo para la reflexión y la relación de la teoría con la práctica; d) la perdurabilidad de las ideas previas, a pesar del proceso de formación, dificulta la capacidad de reflexionar sobre la propia práctica; e) el escaso desarrollo de una actitud profesional, que podría facilitar la construcción de una actitud de revisión, de análisis y de actualización constante para mejorar permanentemente la labor docente; y f) la necesidad de plantear unos planes de formación de profesores integrales y coherentes que permitan establecer la reflexión como hábito profesional y método de toma de decisiones.

Neus González Monfort
Universitat Autònoma de Barcelona

La educación patrimonial: definición de un modelo integral y diseño de sensibilización

Autora: Olaia Fontal Merilla
Directora: Roser Calaf Masachs
Lugar: Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo
Fecha: 10 de julio de 2003

La tesis doctoral se ocupa de la educación patrimonial entendida como un cuerpo disciplinar autónomo. Los nueve capítulos de que consta se estructuran en cuatro grandes bloques. En primer lugar, la **introducción**, en la que se explican los antecedentes, el sentido y la orientación de la tesis doctoral. En segundo lugar, un **cuerpo teórico**, que parte de un análisis –desde la óptica educativa– de los referentes conceptuales de la educación patrimonial (cultura y patrimonio cultural), para llegar a definir el estado de la cuestión de este campo disciplinar. Para ello, se parte del análisis de las publicaciones, eventos científicos, tesis doctorales, legislaciones y propuestas empíricas que abordan la educación patrimonial. De todo este análisis se extraen una serie de concepciones y orientaciones sobre la educación patrimonial, que se concretan en cuatro modelos: instrumental, mediacionista, historicista y simbólico-social. La voluntad de integración de las potencialidades que cada uno de ellos presenta, así como la necesidad de crear un modelo localizado en el punto de mira de la educación, dan lugar a la enunciación del *modelo integral*.

Para definir el modelo integral, se abordan su genealogía, sus ejes fundamentales, sus claves teórico-conceptuales, los contextos de actuación y su especificidad. Se trata de un modelo que presenta una inercia integradora entre las dimensiones teórica y metodológica; mientras, por otra parte, coordina los ámbitos formal, no formal e informal de la educación patrimonial. Además, este modelo pretende la integración de lo contemporáneo dentro de las estructuras patrimoniales; busca la coordinación de las dimensiones individual y colectiva para la enseñanza-aprendizaje del patrimonio; y, por último, plantea la comprensión del patrimonio cultural como una realidad insoluble de la dimensión social.

Respecto a la genealogía del modelo, se parte de la educación como eje central, analizando una serie de concepciones generales referidas a la dimensión social y simbólica de la educación, al proceso de aprendizaje, al proceso de enseñanza, a la evaluación, a la construcción de la identidad y a la proyección del futuro desde la educación. Se adopta la psicología como disciplina que dimensiona el proceso de aprendizaje y desde la que se abordan algunas teorías cognitivas del aprendizaje como las de Ausubel y Vygotski, así como la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner. Por último, la educación artística actúa como referente integrador de la aplicación experimental y, dentro de ella, se abordan el modelo DBAE, la *educación para la cultura visual*, la *comprensión del arte como lenguaje abierto*, el *desarrollo de la capacidad creadora* y el *modelo*

INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA Y NOTICIAS

OIE. Esta genealogía plantea una serie de preguntas que van a ser respondidas para definir el *modelo integral* y que pueden entenderse como preguntas propiamente educativas: ¿Para qué enseñar y aprender? ¿Qué? ¿Cómo? ¿Dónde? ¿A quién? ¿Por quién?

En el *cuerpo experimental* se elabora un *diseño de sensibilización* que deriva del *modelo integral*, pensado para el contexto de Gijón, y en el que se proponen tres derivaciones, una para cada ámbito educativo (formal, no formal e informal). Esto se concreta en el diseño de una *unidad didáctica* para el ámbito formal, cuyo argumento consiste en partir desde el círculo personal de patrimonio para ir abriéndonos a círculos que impliquen otros individuos, como el patrimonio del aula y del barrio. Además, se pretende comprender la cultura contemporánea del entorno próximo e integrarla dentro de los presupuestos patrimoniales. Para el ámbito no formal se plantea un *taller para familias* que pretende la experimentación del museo como un espacio de vida y de relaciones humanas donde se trabaja la herencia y la construcción de patrimonio. Por último, para el ámbito informal, se plantea una *página web* dirigida a todos los usuarios potenciales, para que entiendan el patrimonio como lo que permite caracterizarnos, que además define un contexto y que se puede transmitir generacionalmente. El objetivo final del diseño en cada uno de los ámbitos de aplicación es lograr la sensibilización de los sujetos y grupos sometidos a la intervención; el conocimiento, la comprensión, el respeto y la valoración actuarían como indicadores de la sensibilización. Una vez se ha logrado que un individuo o colectivo estén sensibilizados con determinada realidad, —en este caso, el patrimonio cultural—, es previsible que se generen una serie de inercias hacia su cuidado, disfrute y transmisión. Así, la sensibilización permite la apropiación simbólica de los sujetos sensibles, la identificación con un elemento patrimonial que conocen, comprenden y valoran, y su caracterización a partir de él. Una ciudadanía sensibilizada ante su patrimonio es una ciudadanía implicada con aquello que le sucede a ese patrimonio y es de suponer que actuará en consecuencia. La implicación deriva necesariamente en inercias positivas. Éstas son el primer paso para concienciar, para centrar la atención en el patrimonio y para tener capacidad de prevención, pues tendemos a proteger aquello que valoramos, y proteger es, en definitiva, un modo de prevenir.

En cuanto al método utilizado para la aplicación, hablamos de la triangulación de métodos en los tres ámbitos y de la triangulación de niveles combinados para los ámbitos formal y no formal.

Respecto a la triangulación de métodos, se combina el empleo de una metodología empírico-analítica, mediante la realización de un *preexperimento*, y de la metodología sociocrítica, a partir de la *observación etnográfica*. La triangulación de niveles combinados afecta a las dimensiones individual, grupal y cultural. Los instrumentos elegidos para recoger los datos se caracterizan por la diversidad y derivan, como es lógico, de los diferentes métodos empleados. En los ámbitos formal y no formal, se realiza un cuestionario para determinar la situación previa a la intervención y posterior a la misma. También se trabaja desde la observación de la investigadora y desde la observación participante. En el ámbito informal, se plantean instrumentos de medida integrados en la propia web, como el cuestionario de evaluación, el registro de visitas, un foro de debate y un correo abierto a sugerencias. Finalmente, se realizan una serie de observaciones de navegaciones piloto.

La aplicación de este diseño, así como el análisis y la interpretación de los datos, abren paso al *cuerpo conclusivo*, donde se establecen una serie de conclusiones sobre la aplicación, que conducen a su vez a la reorientación del *diseño de sensibilización*, del *modelo integral* y, en última instancia, del propio *cuerpo teórico sobre la educación patrimonial*. Entre estas conclusiones, destaca la detección de una serie de inercias de comportamiento que derivan de la sensibilización: *inercia de difusión, de comportamiento, de transmisión, de proyección, de cohesión, de apropiación simbólica, de ampliación de esquemas, de aceptación de la diversidad y de identificación*. Por último, se cierra con un análisis de la proyección de la tesis doctoral en el ámbito teórico y también en el campo empírico, determinando ocho posibles líneas de investigación dentro de la educación patrimonial.

La interpretación del arte moderno como producción narrativa. Una investigación interdisciplinar desde la historia crítica del arte y la educación artística

Autora: Laura Trafí
Director: Fernando Hernández
Lugar: Universitat de Barcelona
Fecha: Julio de 2003

La tesis se plantea establecer relaciones entre la historia crítica del arte y la educación artística, con el fin de abordar la interpretación del arte moderno como una *producción narrativa de lectura y reescritura de la historia* a través de relaciones dialógicas entre los modos de

visión de los historiadores, los artistas y los visualizadores.

Está construida en dos partes y una conclusión; en la primera parte se establece el marco de fundamentación. En relación con la historia crítica del arte, se utilizan referentes de la historia social, la historia feminista y la historia discursiva, para perturbar las prácticas del Modernismo idealista, desde diferentes *modernismos críticos*, con la finalidad de entender a: a) los artistas como productores y producciones culturales (Pollock, 1996a, 1996b); b) los historiadores como política y subjetivamente identificados en sus formas de representar las historias del arte (Preziosi, 1989; Moxey, 1994; Foster, 1993, 1996); c) los visualizadores como sujetos enunciados por las formas visuales y artísticas del arte moderno y al mismo tiempo como lectores resistentes y productores de *otros modos de visión* (Pollock, 1999; Duncan, 1997; Bal, 1991). En relación con la educación artística para la comprensión crítica, se lleva a cabo un análisis arqueológico (Foucault, 1967) en el que se muestra cómo diferentes formaciones discursivas de la educación artística, desde los años cuarenta hasta la actualidad, han dejado fuera a formaciones discursivas de la historia del arte que han emergido contemporáneamente y que han planteado cuestiones relevantes sobre la interpretación y la comprensión del arte moderno.

La segunda parte se centra en el análisis narrativo de las historias, colecciones y exposiciones de picassos como producciones discursivas, desde *tres procesos diferentes* en la perturbación de las narrativas hegemónicas del Modernismo como versión dominante de lo moderno:

1) *Análisis discursivo*. Donde se aborda el *modernismo como ideología e institución*, tal como lo ha descrito la sociología de la cultura de Williams (1989) y la historia social y feminista del arte, tomando como referente principal el MOMA de Nueva York (la institución que creó la primera visión *canónica* del artista y su obra). Se lleva a cabo una reconstrucción de la musealización de los picassos, a través de un análisis histórico de cómo el MOMA y Alfred Barr regularon el discurso sobre Picasso y los picassos a través de diferentes fases del museo y de su colección. La escritura del mismo se basa en una investigación histórica realizada a partir de los papeles personales que Alfred Barr escribió sobre Picasso y que se encuentran actualmente en el archivo de la mencionada institución.

2) *Perturbación del positivismo visual del Modernismo*. Se practica una subversión de la *narrativa realista* con la que los historiadores modernistas textualizan

INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA Y NOTICIAS

la figura y la obra de Picasso, a través de yuxtaponer las prácticas curatoriales de éstos con la escritura de textos académicos de historiadores críticos del arte que han planteado *otros modos de visión* de los picassos. El objetivo que persigue el capítulo es analizar los textos desde el concepto de *focalización*; es decir, cómo el punto de vista desde el que se narra la obra de Picasso se diferencia o no de lo que es visible en la obra y la apertura de espacios para otros puntos de vista y posiciones que puedan incorporar a otros visualizadores (Bal, 1990, 1991, 1996). Diferentes momentos y obras del período cubista de Picasso constituyen los objetos de la narración, mientras que los sujetos son William Rubin (1991), Michael Baxandall (1991), T. J. Clark (1999) y Rosalind Krauss (1985, 1989, 1994).

3) *Producción de otras narrativas para el arte moderno*. Se analiza la narrativa realista de la colección del MPB de Picasso de Barcelona desde la problemática de la *inscripción de género* siguiendo el planteamiento de la historia feminista del arte de subvertir las narrativas edípicas de las historias modernistas del arte con una lectura indirecta de la identidad de género a través de las historias de las otras que la colección del MPB no representa. La producción narrativa se centra en uno de los temas fundamentales de la colección, la formación del artista, y en su representación en una exposición –*La fábrica de dibujos. Picasso, la formación de un genio 1896-1904*–, y mezcla autobiografía y ficción con teoría, siguiendo el planteamiento de *lectura conectada* de Shoshana Felman (1996), que Griselda Pollock (1999) ha puesto en práctica en la escritura de textos de historia del arte.

Finalmente en las conclusiones se conectan conceptos y estrategias interpretativas y narrativas de la historia crítica del arte con conceptos de la educación artística para visibilizar las herramientas teóricas disponibles para construir y reconstruir las posiciones que los sujetos ocupamos en la historia del arte, con el fin de examinar los discursos estéticos que nos enuncian como tales y poder transformarlos.

La didattica della storia nella Spagna Contemporanea: riflessioni ed esperienze

Autora: Valeria Quirico
Directora: Silvia Pizzetti
Lugar: Dipartimento di Scienze della Storia e della Documentazione Storica, Università degli Studi di Milano.
Fecha: Noviembre de 2002

Cada vez es más frecuente en didáctica

de la historia y de las ciencias sociales el intercambio de conocimientos y de experiencias entre profesionales de distintos países europeos y latinoamericanos. Lo que no es tan frecuente es, sin embargo, participar en investigaciones internacionales o investigar lo que ocurre en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y de la historia en países distintos al que uno vive y trabaja. Por esta razón, hemos de felicitarnos de la tesis doctoral de la joven investigadora italiana Valeria Quirico.

Quirico propone un viaje a la evolución de la didáctica de la historia en España desde la década de los años setenta hasta las últimas polémicas fomentadas por el gobierno del Partido Popular en relación con la mayor o menor presencia de la historia de España en el currículo de la enseñanza secundaria obligatoria. Su trabajo consta de tres capítulos (*La evolución del sistema educativo español de 1970 a la actualidad*, *La didáctica de la historia en España*, y *El archipiélago Icaria y la Insula Barataria*), presididos por una introducción, de unas breves conclusiones finales, dos anexos y bibliografía.

En el primer capítulo, la autora presenta las líneas generales de la evolución del sistema educativo español desde la Ley General de Educación hasta los cambios introducidos por el PP al currículo de la LOGSE. Este capítulo enmarca la situación y la evolución de la didáctica y de la enseñanza de la historia. En el análisis del Diseño Curricular Básico y de la LOGSE, la autora comparte la valoración crítica, y negativa, del grupo Fedicaria y de los autores que dan soporte a la LOGSE. De la lectura de su texto parece desprenderse que las reformas auspiciadas por los socialistas no satisficieron prácticamente a nadie. En cambio, la crítica a la política educativa del gobierno popular viene avalada por autores que estuvieron implicados en las reformas socialistas (Coll, Marchesi...) y, paradójicamente, ninguno de los críticos a la labor de los socialistas es requerido por la autora para analizar la política regresiva del partido popular (con la excepción del foro Jabalquinto).

El segundo capítulo, el más largo, denso y ambicioso, está dedicado a la evolución de la didáctica de la historia en España. Está dividido en cinco apartados. El primero trata de la evolución de la enseñanza de la historia desde 1970 a 2002. El segundo está dedicado a las propuestas de renovación de la didáctica de la historia, el tercero al diseño curricular base de ciencias sociales, geografía e historia y la autora dedica los dos últimos apartados a los debates recientes sobre la enseñanza de la historia y a la práctica pedagógica. La autora analiza esta larga y compleja

evolución a partir de las aportaciones al campo de dos insignes fedecarianos –Cuesta y Luis– de quienes toma sus tesis. Este hecho condiciona en buena parte su «mirada» a la realidad de la didáctica de la historia en España. Al menos por tres razones: Una, porque parece que la didáctica de la historia es, y ha sido, competencia exclusiva del profesorado de secundaria y del antiguo bachillerato obviando el papel que han tenido y tienen los maestros y las maestras de la antigua EGB –en especial de la segunda etapa– y de la actual enseñanza primaria o el profesorado universitario de didáctica de las ciencias sociales. Dos, porque parece que más allá de Fedicaria no existe la didáctica de la historia, o la que existe es marginal. Tres, porque la autora asume acríticamente las teorías, los supuestos, los conceptos, las afirmaciones y las valoraciones de los teóricos fedecarianos –fundamentalmente Cuesta, Mainer y Luis– sin más, sin someterlos a la crítica, repitiendo algunos de los tópicos que más gustan a los pensadores fedecarianos. Como ejemplo de ello, se puede citar desde el análisis que realiza la autora de la obra del Movimiento de Renovación Rosa Sensat hasta el escaso papel que otorga a los grupos de secundaria que no convergieron en Fedicaria, pasando por el trato que da a la psicología, a la pedagogía y al diseño curricular base de ciencias sociales, geografía e historia de secundaria.

La autora dedica el tercer, y último, capítulo a la Federación Icaria y al grupo Insula Barataria, que la acogió en Huesca durante su estancia en España. En primer lugar, presenta la evolución, las ideas y las publicaciones de Fedicaria. En segundo lugar, y como ejemplo, presenta el proyecto y los materiales de Insula Barataria así como el contenido de la unidad didáctica «La gran ilusión» dedicada a las formas de ejercer el poder político. De nuevo, la autora recoge las palabras y las ideas de este colectivo y sin someterlas a ninguna crítica ni sin analizar el valor de su puesta en práctica las consagra como las mejores existentes en el panorama de la didáctica de la historia y de las ciencias sociales en la España actual.

El trabajo de Quirico es una investigación teórica, bien documentada, no sobre la realidad de la didáctica de la historia en España sino sobre Fedicaria, y en particular sobre Insula Barataria. El trabajo podía haber sido una interesante mirada «desde fuera», espontánea y lúcida. Y probablemente así fue en sus inicios. Pero pronto esta mirada de una joven investigadora italiana motivada por conocer y comprender qué sucedía en España en la didáctica de la historia fue tan orientada por las lentes fedecarianas

INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA Y NOTICIAS

que, en mi opinión, coartaron la espontaneidad de Quirico y la guiaron por las luces de una teoría en la que todo cuadra pero le impidieron ver: qué ocurre en la práctica de la enseñanza de la historia fedicariana—si es que alguien aplica tales ideas a la práctica—; investigar sobre ello; y contrastar sus resultados con lo que ocurre en la realidad de la enseñanza de la historia en España. Esta realidad no puede, sin duda, limitarse al ámbito fedicariano; no pueden quedar ausentes realidades cuyo peso ha sido, y es, tan importante en este campo como, por ejemplo, la realidad educativa catalana.

El viaje de «ida y vuelta» de Quirico a la realidad educativa española debe valorarse como un intento serio, riguroso, de ir acercando nuestra realidad a Europa de la misma manera que realidades europeas se acercan a nosotros por otras vías. Ésta es su principal aportación aun a pesar de que sólo retrate una parcela de la realidad, por muy respetable que sea, y su retrato no haya sido lo espontáneo que a uno le hubiese gustado. ¡Enhorabuena a Quirico por su trabajo, que considero una aportación muy valiosa para comprender la naturaleza fedicariana!

Joan Pagès Blanch
Universitat Autònoma de Barcelona

Les activitats d'aprenentatge. Catàleg i aplicació a l'ensenyament de la història a primària

Autor: Josep Antoni Serra Santallusia
Director: Francesc X. Hernández
Lugar: Departament de Didàctica de les Ciències Socials. Universitat de Barcelona
Fecha: 13 de mayo de 2003

Como se deduce del título de la tesis, este trabajo es una investigación educativa que gira alrededor de dos puntos claves: a) las actividades de aprendizaje (a. de a., de ahora en adelante)¹; y b) la enseñanza de la historia en la educación primaria y más concretamente en el primer ciclo de esta etapa. El interés del autor por las a. de a., entendidas como aquellas acciones planificadas y propuestas por el profesorado para que generen situaciones que faciliten la construcción del conocimiento y desarrollen las capacidades del alumnado, proviene del hecho de considerar que las a. de a. tienen uno de los papeles mas cruciales del proceso educativo, especialmente si se trata de mejorar el rendimiento de los escolares y agilizar y perfeccionar la actuación del docente. Sobre este punto, en la tesis se recuerda, de una parte, el papel que se otorga a las a. de a. en la estructura curricular actual—una función, en opinión del investiga-

dor, más bien escasa o secundaria— y, de otra, se exponen también una serie de consideraciones sobre el papel específico de aquéllas en el proceso general de la instrucción.

Sobre el segundo punto de atención, la enseñanza de la historia en la primaria, el investigador reconoce que cada vez menos gente discute la importancia de esta área del conocimiento como una rama fundamental del saber humanístico, pero que todavía muchos discuten la necesidad de integrarla, como disciplina académica, en la educación primaria, y menos aún en los primeros cursos de ésta. Prueba de ello es la «desertización» tan aguda que ha padecido el tratamiento de la temporalidad en los primeros niveles de la enseñanza obligatoria. Una parte importante del trabajo se dedica a analizar las características de esta precariedad y comprender las causas del fenómeno con el fin de presentar las correspondientes propuestas para intentar enderezar la situación.

Sobre esta cuestión, el autor identifica tres factores principales que han favorecido este retraimiento. Por un lado, los *factores académicos*, aquéllos que provienen de una fracción de la psicología educativa que considera la historia una asignatura especialmente abstracta, lejos del alcance intelectual de los escolares de menos edad. En este punto se analizan las implicaciones negativas del paradigma piagetiano en la enseñanza de la historia en los primeros niveles; al menos las consecuencias que se derivan de las simplificaciones que, en demasiadas ocasiones, se han hecho de las teorías del líder de la Escuela de Ginebra. Por otro lado, se hace referencia a las implicaciones negativas de los *factores institucionales*, aquéllos que provienen de las decisiones que en su momento ha tomado la Administración: a) El mantenimiento, desde la Ley General de Educación de 1970, de una macroasignatura, llámese Ciencias Sociales, Experiencias, Conocimiento del Medio, etc., en cuyo magma se han disuelto asignaturas como la Historia y la Geografía que tienen por ellas mismas unos valores educativos vertebradores muy importantes. Y todo ello porque hay quien se empecina en confundir la globalización, entendida como método, con la necesaria y imprescindible articulación de todos los conocimientos curriculares en el momento de trabajar un tema en el aula. b) La escasa y desequilibrada participación de elementos de aprendizaje sobre el conocimiento histórico que incorpora el currículo oficial, especialmente en los primeros cursos.

Por último, se analizan los *factores docentes*, aquéllos que también repercu-

ten en la exigüidad de la enseñanza de la historia, que son responsabilidad directa del mismo profesorado y que se deben a una falta de reformulación del pensamiento y la práctica educativa, por lo que respecta a su tratamiento escolar.

Ante esta situación, el investigador expone, en el capítulo correspondiente a la hipótesis, que difícilmente pueda incidir en cambiar o variar los dos primeros factores anteriormente citados, pero sí que lo puede intentar en lo que se refiere al tercero, el que hace referencia a los docentes, entre otras razones porque él mismo forma parte de este colectivo. Así pues, se propuso estudiar y clasificar las a. de a. porque estaba convencido de que, si se dispusiera de un catálogo de éstas, secuenciadas y verificadas experimentalmente, se facilitaría la labor del profesorado en el momento de diseñar las estrategias didácticas para enseñar historia. Además, como se favorecería la inclusión de actividades variadas y sugerentes en los proyectos didácticos, consecuentemente repercutiría en un mejor aprendizaje por parte del alumnado.

El catálogo de actividades de aprendizaje, entendido como una lista ordenada de éstas que se obtuvo a partir de un proceso clasificador, se puede considerar el meollo del trabajo. En diferentes subcapítulos se analizan los trece modelos que componen el catálogo, a saber: 1) Anotación. 2) Relación. 3) Compleción. 4) Clasificación. 5) Dibujo. 6) Coloración. 7) Señalización. 8) Respuesta a un cuestionario. 9) Explicación y descripción. 10) Ordenación. 11) Búsqueda de información y documentación. 12) Situación. 13) Actividades esporádicas (construcciones, representaciones empáticas, etc.).

La tesis también incluye el correspondiente apartado dedicado a los aspectos metodológicos, donde se describe el proceso general de la investigación. En particular, se hace mención de los instrumentos para obtener información, además de la clásica lectura de obras y documentos relacionados con el tema: a) el análisis específico de libros de texto del área de conocimiento del medio, del primer ciclo de primaria; y b) la encuesta a diferentes profesores de estos niveles sobre el tratamiento que dan al conocimiento histórico en su actividad docente cotidiana.

También se incluye un capítulo dedicado a la contrastación de la hipótesis que se efectuó gracias a la colaboración de once equipos de profesores del primer ciclo y del parvulario de 5 años, los cuales aceptaron experimentar el uso del catálogo en el momento de diseñar unidades didácticas relacionadas con la enseñanza de la temporalidad y estuvieron dispuestos, a

INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA Y NOTICIAS

posteriori, a reflexionar y exponer los resultados de la experimentación.

Por último, el autor expone las conclusiones y recapitaciones finales sobre la problemática que provocó la investigación. Consecuentemente hace referencia a la valoración social actual alrededor de la historia, compara los libros de texto actuales con los de la década de los años noventa y analiza la evolución de los tres factores causantes, según él, de la precariedad de su enseñanza en los primeros cursos de la escolaridad obligatoria. De estas últimas reflexiones, el investigador constata ciertos indicios de mejora de la situación pero no suficientes para equiparar, en la temática que nos preocupa, nuestro currículo al de otros países europeos de reconocido prestigio en el campo

educativo (Gran Bretaña, Francia e Italia, entre otros). Según él, «puede ser que se aprecie cierta atenuación de la influencia restrictiva provocada por la vulgarización d' algunas teorías piagetianas; puede que se publiquen cada vez más libros y artículos que consideren normal la inclusión del conocimiento histórico en los primeros cursos; puede que se realicen más investigaciones con el fin de estimular la inclusión de la enseñanza de la historia en el trabajo cotidiano del aula; se puede apreciar un cierto interés, entre algún sector del colectivo docente, por experimentar acciones formativas sobre las categorías temporales. Todo ello se pueden considerar elementos positivos a tener en cuenta. Pero, si desde la Administración educativa no se produce una pronunciación y una acción explícita y

tangible en el sentido de considerar la historia (sola o acompañada por la geografía) como una disciplina del currículo, ya desde los primeros cursos, no habrá –según su opinión– una mejora perceptible en la enseñanza del conocimiento histórico».

Nota

¹ De forma voluntaria se ha prescindido en el texto de la doble expresión *enseñanza-aprendizaje*. Aunque se es consciente de que en todo proceso educativo existen dos fases: la enseñanza o transmisión y el aprendizaje o recepción, se ha optado por la frase más simple de *actividades de aprendizaje*, referidas globalmente a las acciones que tienen que realizar tanto los docentes (los que las proponen y diseñan) como los discentes (los que las resuelven significativamente).

RESEÑAS DE LIBROS

Youth and History, a Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents

Magne Angvyk y Bodo von Borries (eds.)
Hamburg: Körber-Stiftung, 1997. Vol. A 485 pp., Vol B, 397 pp.
Incluye CD-ROM (datos en SPSS)

Esta obra nace como producto de una investigación realizada los años 1995-96 y dirigida por los investigadores Magne Angvyk y Bodo Von Vorries. Este último, profesor de didáctica de la historia en la Universidad de Hamburgo, ha desarrollado diversas investigaciones interculturales sobre las valoraciones de la historia que tienen los jóvenes de distintos países.

El objetivo de esta investigación es ambicioso y parte de preguntas recurrentes entre historiadores y didactas de la historia. ¿Qué relación existe entre la historia que se enseña en las escuelas y las actitudes políticas de los jóvenes? ¿Existen relaciones entre la enseñanza de las particularidades nacionales y las europeas? ¿Cómo valoran los jóvenes estas diferencias o similitudes? Los actuales procesos de integración europea invitan a revisar las valoraciones de los jóvenes sobre la historia, tanto en su dimensión europea como en su dimensión nacional. A su vez exige interrogarse de qué forma los jóvenes europeos

utilizan la historia como herramienta para analizar su presente y su futuro. Este cuestionamiento parte de una múltiple pertenencia identitaria, entre la cual destacan la individual y la colectiva.

La investigación se aplicó sobre una muestra de 31.016 jóvenes de 15 años (como promedio) en 27 entidades nacionales: 12 países miembros de la Unión Europea, 10 países de Europa Central y del Este –incluida Rusia– y Noruega, Islandia, Turquía, Israel y Palestina. Asimismo, se interrogó a 1.252 profesores de los respectivos países. El formato metodológico se estructuró sobre un cuestionario de 48 preguntas predeterminadas (con una escala de valoración tipo Lickert de cinco valoraciones). Los ámbitos temáticos en los que se centró la investigación fueron cuatro: a) la relevancia y la motivación para la historia, y la socialización político-histórica; b) el conocimiento cronológico, las asociaciones históricas y los conceptos históricos y políticos; c) las actitudes políticas y las decisiones basadas en experiencias históricas; d) las relaciones establecidas entre el pasado, presente y futuro.

La estructura de la obra permite resolver de manera eficaz los objetivos señalados en la investigación. Ésta se divide en dos volúmenes, más un anexo estadístico en formato CD-ROM (en SPSS). El primer volumen consta de cinco capítulos, y es el que presenta la investigación; el segundo volumen reúne todos los datos

estadísticos en los que se ha basado dicha investigación.

En el primer capítulo se describe el marco teórico en el que se inscribe el estudio. La apuesta por una investigación intercultural planteó diferentes desafíos metodológicos a la hora de establecer criterios comunes sobre conceptos como *nación*, *Europa* y *democracia*. Destaca la contextualización del cuestionario general a las diferentes realidades culturales que tuvo que hacer cada coordinador nacional (incluida la traducción del original en inglés). Cabe señalar que, tanto en la definición de los objetivos como en el marco teórico, se utilizó el bagaje teórico desplegado por la filosofía de la historia de los últimos cincuenta años en Alemania. El término *conciencia histórica* se empezó a desarrollar en didáctica de la historia a partir de las pioneras investigaciones de Karl-Ernest Jeismann y Jörn Rüsen a fines de los años setenta y durante la década de los ochenta. La investigación *Youth and History* utilizó la noción de conciencia histórica en cuanto da pie al establecimiento de relaciones de temporalidad entre las interpretaciones del pasado, la comprensión del presente y las perspectivas de futuro. El desarrollo de la conciencia histórica permite comprender que el pasado modela la sociedad actual así como los distintos proyectos e interrogantes que existen sobre el futuro. Para los autores, la conciencia histórica participa en la conformación de los juicios y