

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

USO REFLEXIVO DE LOS MANUALES ESCOLARES DE HISTORIA: RESULTADOS DE UNA ENCUESTA REALIZADA A DOCENTES, ALUMNOS Y UNIVERSITARIOS¹

BORRIES, BODO VON y KÖRBER, ANDREAS y MEYER-HAMME, JOHANNES (colaboradores)
Hamburgo

Resumen. Este estudio forma parte de un amplio proyecto, «PARA la conciencia histórica», y se centra en los manuales escolares. Los autores se preguntan: ¿Qué esperan los alumnos de los libros de texto? ¿Cómo se utilizan realmente? ¿Hasta qué punto se comprenden e introducen una concepción adecuada de la historia? Como resultado de reunir diversos materiales, rigurosamente contruidos y analizados, los autores llegan a conclusiones poco satisfactorias respecto a la posible construcción de la «conciencia histórica» a través de los libros de texto.

Palabras clave. Manuales escolares, conciencia histórica, fuentes y relatos, competencias lectoras.

Summary. This paper is part of a wide project «FOR historical consciousness» and focuses on school manuals. The authors ask the following questions: What do students expect from textbooks? How are they really used? How far are they understood and up to what point do they introduce an adequate concept of history? After having gathered different materials and rigorously built and analysed them, the authors reach not very satisfactory conclusions with respect to a possible building of a «historical consciousness» through textbooks.

Keywords. School manuals, historical consciousness, sources and narrations, reading competence.

RETOS Y USO DE LOS MANUALES ESCOLARES

Si nos basamos en la opinión general y en el resultado de diferentes encuestas, los manuales escolares

son el recurso básico para la enseñanza, aunque no gozan de una gran simpatía ni aprecio (Von Borries 1995, 1999). Pero: ¿Qué esperan los alumnos de ellos? ¿Cómo se utilizan realmente? ¿Hasta qué punto se comprenden y utilizan adecuadamente? Ini-

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

ciamos a continuación el estudio abordando una primera serie de cuestiones relativas a la pregunta: ¿Qué características debe tener –según el alumnado y el profesorado– un manual escolar?²

Características del manual ideal según alumnos y docentes

Después de pasar el cuestionario que aparece en la tabla 1 a alumnos de 6º, 9º, 12º curso, a alumnos universitarios y a profesores, se llegó a las conclusiones siguientes: los alumnos están claramente *a favor* y los docentes y los universitarios, *en contra* de: que el manual suministre los datos para proceder a la «evaluación», que den «una valoración clara» de la historia y que hagan una reflexión sobre la historia «desde la óptica correcta». Este desacuerdo entre alumnos y profesores se repite –con unos valores algo más bajos– en la aceptación de que los manuales den «una única interpretación (inequívoca)», y también

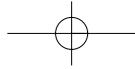
–con valores algo más elevados– en la forma de mostrar «cómo ocurrió realmente». Incluso las características de «amenidad e interés» son más importantes para los alumnos que para los docentes.

El conjunto de todos estas respuestas ofrece una medida o escala suficientemente fiable³ acerca del enunciado «*manual escolar ideal como una reproducción de la realidad*», un concepto del todo ilusorio, más presente en el alumnado ($M_{6^{\circ} \text{ curso}} = 4,22$; $M_{9^{\circ} \text{ curso}} = 4,08$; $M_{12^{\circ} \text{ curso}} = 3,83$) que en los universitarios ($M_{\text{universitarios}} = 2,90$) y los docentes ($M_{\text{docentes}} = 2,93$). Esta manera de entender los manuales se va debilitando a lo largo de la escolaridad, pero realmente no desaparece hasta más allá del bachillerato, a nivel de estudios especializados.

En cambio, alumnos y docentes están de acuerdo en algunos puntos, por ejemplo: todos están conformes en que debería garantizarse la multiperspectiva y la ponderación, exponerse los motivos que guían la

Tabla 1
El manual ideal.
($N_{\text{alumnos}} = 838$, $N_{\text{docentes}} = 70$, valores medios en una escala de 1 a 5).

El manual escolar debe:	6º - 7º curso	9º curso	11º - 12º curso	Universitarios	Docentes
Ser fácilmente inteligible	4,75	4,67	4,50	4,09	4,14
Contener historias emocionantes e ilustraciones expresivas, además de contenidos variados	4,56	4,49	4,19	3,80	4,90
Mostrar con claridad y de forma inequívoca lo que aconteció	4,68	4,69	4,62	3,23	2,97
Dejar claros los nombres, datos, hechos y conceptos que se tendrán en cuenta realmente en la evaluación	4,01	3,91	3,52	2,44	2,48
Permitir únicamente una interpretación de materiales y textos del autor (inequívoca)	3,44	3,23	2,90	1,76	1,84
Ofrecer una valoración clara	4,07	3,75	3,32	2,36	2,21
Considerar los acontecimientos desde el punto de vista correcto	4,04	3,79	3,74	2,57	2,56
En los materiales, indicar su origen y que punto de vista reflejan	3,86	3,86	4,07	4,67	4,52
Exponer los motivos y la forma de selección de las informaciones	3,46	3,38	3,51	4,19	3,52
En las fuentes adjuntas no limitarse a los textos del autor, para así permitir la crítica y la reflexión	3,60	3,63	3,98	4,59	4,37
Sopesar los aspectos positivos y negativos de los hechos y acontecimientos	3,90	3,87	4,25	4,34	4,09
Hacer referencia por igual a los vencidos y sin poder, como a los vencedores y gobernantes	4,04	4,02	4,05	4,19	4,28
Capacitar y animar a los/las lectores/as a formarse su propio juicio	4,14	4,00	4,37	4,84	4,79
Plantear elevadas exigencias de comprensión del lenguaje y conceptos	3,29	3,09	3,09	2,89	2,97



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

selección de los contenidos y de las interpretaciones y permitir una reflexión y un razonamiento propio. Parece ser que actualmente éste es el objetivo válido. Los resultados obtenidos en el enunciado «*el manual escolar ideal como materia para la reflexión metódico-plural*» también pueden agruparse en una escala bastante indicativa⁴. Esta convicción, tal y como muestran los valores medios de los alumnos ($M_{6^{\circ}\text{ curso}} = 3,83$; $M_{9^{\circ}\text{ curso}} = 3,80$; $M_{12^{\circ}\text{ curso}} = 4,03$), de los universitarios ($M_{\text{universitarios}} = 4,47$) y de los docentes ($M_{\text{docentes}} = 4,26$), continúa arraigándose durante la etapa de socialización, aunque desde los inicios se evidencia que está bastante consolidada.

En conjunto, el resultado fue sorprendente: sin perjuicio de algunos acuerdos, en general, los jóvenes tienen una concepción del manual muy distinta a la del profesorado porque su visión no implica reflexión, dado que tienen una representación ingenua de la realidad. ¿Dónde y cómo transmite el profesorado al alumnado lo que le parece bien y lo que encuentra ilusorio de los manuales? Y, ¿cómo puede un/una alumno/a reflexionar sobre las interpretaciones implícitas en la «reconstrucción» y la «deconstrucción» del conocimiento histórico, cuando todavía se tiene, de la historia, un conocimiento ilusorio e ingenuo?

Tanto para el proyecto general «Fomento y desarrollo de la conciencia histórica reflexiva y autoreflexiva a partir de la enseñanza de la historia» («PARA la conciencia histórica») como para este proyecto parcial «Análisis de los manuales escolares» (dirección: Waltraud Schreiber), conviene no limitarse únicamente al estudio de los manuales, sino conocer su aceptación y relevancia para el profesorado y el alumnado a partir de las respuestas obtenidas en la encuesta. Por otra parte, también se debe saber a qué tipo o tipos de manuales hacen referencia las opiniones y los dictámenes de los encuestados de la muestra realizada en el 2002, y cómo deben clasificarse los textos seleccionados extraídos de los libros de texto habituales.

Uso real de los manuales desde la perspectiva del alumnado y el profesorado

Los análisis de la enseñanza de la historia son, desde el punto de vista metodológico, más complejos que los proyectos parciales dedicados al análisis de directrices y manuales escolares; por este motivo se han convertido en algo excepcional (últimos análisis: Klose, 1994; Schmidt/Keuffer, 2000; Hollstein, entre otros, 2002). De ahí que las informaciones obtenidas del profesorado y alumnado (Von Borries, entre otros, 1995, 1999) adquieren mayor importancia. Así pues, en este punto tiene interés comentar un grupo de preguntas (Tabla 2) de la encuesta del 2002, planteadas tanto al profesorado como al alumnado sobre el ítem «¿Qué uso se hace efectivamente del manual?»⁵

Según alumnos y docentes, el manual se utiliza más en el aula que en casa; parece que los deberes ya no son habituales en la asignatura de historia. El trabajo realizado durante la clase –también en este punto están relativamente de acuerdo profesorado y alumnos– se basa más bien en la comprensión de las fuentes del texto y las ilustraciones que en la discusión sobre «las dificultades y contradicciones» y en «la crítica y verificación». Incluso el uso de los textos del autor y el establecimiento de relaciones se orientan a la simple obtención de información. Dicho de otra forma: en la gran mayoría de los casos no se produce –según declaración del propio profesorado y alumnado– un tratamiento de la historia marcadamente reflexivo.

Los datos pueden resumirse así: a) del «*uso del manual en casa*» surge esta escala⁶: $M_{6^{\circ}\text{ curso}} = 3,05$; $M_{9^{\circ}\text{ curso}} = 2,56$; $M_{12^{\circ}\text{ curso}} = 2,62$; $M_{\text{profesorado}} = 2,32$. b) Del «*uso del manual en clase*», aunque incluye el trabajo con fuentes, el uso del relato y la crítica del manual, se obtiene un resultado⁷ aún más consistente: $M_{6^{\circ}\text{ curso}} = 3,32$; $M_{9^{\circ}\text{ curso}} = 3,09$; $M_{12^{\circ}\text{ curso}} = 2,73$; $M_{\text{profesorado}} = 3,08$.

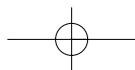
Según estos datos, el uso del manual es, en general, muy bajo, en especial durante el trabajo en casa. El profesorado insiste mayormente en su uso en clase más que en casa, al contrario que el alumnado. Este hecho debe estar relacionado con la «respuesta deseada socialmente»⁸.

Lógica cognitiva de la historia. Comprensión de fuentes y relatos por parte de los jóvenes

El manual de historia ideal, según los jóvenes, podría compararse con los manuales existentes y su valoración, aunque sería muy costoso. Así, pues, analizaremos aquí el concepto de *fuentes* y *relato*, que también ofrece información sobre la conciencia de las «funciones de reconstrucción y deconstrucción» de la historia, puesto que, para la lógica cognitiva de la asignatura de historia –sin perjuicio de cualquier coincidencia de detalles y según el planteamiento–, la diferenciación entre «fuentes» y «relatos» es fundamental.

Desde hace tiempo existen motivos suficientes para temer que los alumnos alemanes (¿sólo los alemanes?) se estén formando la idea errónea, a causa de una enseñanza «orientada a las fuentes», de que las fuentes son «objetivas» –y de que, por el contrario, los relatos son «tendenciosos» (compare Von Borries, entre otros, 1995, 1999). Precisamente, esta tesis se ve reforzada por la encuesta piloto para la cual hemos formulado dos aseveraciones «descriptivo-incuestionables», dos «objetivas», dos «constructivas» y dos «erráticas» respectivamente.

Desde el punto de vista cuantitativo las argumenta-



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Tabla 2
 Uso de los manuales desde la perspectiva del profesorado y el alumnado.
 ($N_{\text{alumnos}} = 838$, $N_{\text{docentes}} = 70$, valores medios en una escala de 1 a 5).

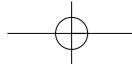
	6º - 7º curso	9º curso	11º - 12º curso	Docentes
Antes de la clase debemos / deben leerlos / leer algunas de las páginas siguientes como preparación	2,88	2,37	2,51	1,95
Tras la clase deberíamos / deberían volver / volverse a leer en casa las últimas páginas como repaso	3,19	2,60	2,57	2,27
Con el manual obtenemos / obtienen sobretodo una idea general para el próximo examen	3,32	2,73	2,82	2,67
Durante la clase trabajamos / trabajan algunos fragmentos conjuntamente	3,98	3,70	3,11	3,05
Profundizamos / profundizan en los acontecimientos y su clasificación a partir de los textos conexos de los autores del manual	3,18	3,00	2,57	2,66
Durante las clases discutimos / discuten sobre las dificultades y las contradicciones en el manual	3,32	2,71	2,35	2,58
Verificamos / verifican y reseñamos / reseñan el contenido del manual con la ayuda de otros materiales	2,68	2,21	2,02	2,52
Trabajamos / trabajan con las fuentes escritas para reconstruir hechos pasados y formas de pensar	3,60	3,33	3,24	3,72
Analizamos / analizan las ilustraciones de los objetos / imágenes de la época, así como mapas, tablas y gráficos	3,30	3,59	3,09	3,96
En lugar de un manual de historia utilizamos / utilizan hojas de ejercicios, fotocopias, películas, etc.	3,14	3,36	3,52	4,03
Leo / leen en casa voluntariamente grandes párrafos de mi / su manual de historia	2,30	2,06	2,17	2,44

ciones del todo correctas («materia prima», «coetáneo») obtienen la mayor aprobación ($M_{\text{total}} = 3,80$), pero les siguen muy de cerca las «objetivistas» («objetivo», «íntegro») ($M_{\text{total}} = 3,45$) y las «constructivistas» («necesidad de comprobación», «lagunas») ($M_{\text{total}} = 3,50$). Los más jóvenes aceptan antes las aportaciones de las fuentes ($M_{\text{total}} = 3,15$) que la de los relatos ($M_{\text{total}} = 2,66$). Se trata de un resultado bastante claro. Por cierto, los universitarios –como jóvenes expertos– destacan considerablemente más los ítems «descriptivo-argumentativos» y «constructivos» que la media. Por lo contrario, se mantienen más al margen en las opiniones «objetivistas» y «erráticas».

También los alumnos de 6º están de acuerdo con las argumentaciones «constructivistas» ($M = 3,70$ y $3,28$), pero también en la misma medida con las «objetivistas» ($M = 3,87$ y $3,77$). Los ítems descriptivo-argumentativos tan sólo se encuentran a unos pocas décimas de ventaja ($M = 3,87$ y $3,77$); la contradicción interna tampoco parece ser apreciada ni

por los aspirantes al bachillerato. ¿Cómo es posible atribuir a las fuentes «todos los hechos importantes» y a la vez aceptar, a pesar de ello, la existencia de «lagunas»? ¿Cómo es posible considerar las fuentes «objetivas» y aun así exigir su «verificación» por parte de científicos con sus «arbitrarias» interpretaciones? Lo más grave: la «verificación de lo que puede extraerse de forma fiable de las fuentes» goza de una baja aceptación incluso en el 12º curso⁹. Los conceptos «correctos» de *fuentes* –sobretudo la variante método crítico– no se adquieren de una forma continuada¹⁰. Existe un auténtico contraste entre los universitarios y el resto. Hasta el 9º curso, los alumnos no se desprenden apenas de las ilusiones, los juicios se desarrollan con lentitud y la capacidad crítica incluso disminuye. Para la famosa «orientación consistente en ir a las fuentes» y «orientación consistente en iniciar a los alumnos en el método histórico», esto supone un fuerte revés.

¿Cómo es posible, aunque se tenga tan sólo una idea vaga de la historia, sobretudo en las argumentaciones



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Tabla 3
Concepto de *fuentes y relato*.
(N_{alumnos} = 838, valores medios en una escala de 1 a 5).

	6º - 7º curso	9º curso	11º - 12º curso	Universi- tarios
Las fuentes son la materia prima; los relatos, el resultado de la historiografía	3,69	3,71	3,77	4,13
Las fuentes proceden de la época en que acontecen los hechos (o sustituyen documentos anteriores perdidos); sólo de esta forma es posible descubrir algo más	3,72	3,81	3,87	4,01
Las fuentes son los únicos elementos objetivos que poseemos. Los relatos ofrecen pensamientos subjetivos e interpretaciones	3,67	3,68	3,59	3,29
Las fuentes contienen todos los hechos importantes; el resto es interpretación y bastante arbitrario	3,62	3,55	3,17	2,50
Las fuentes a menudo se han inventado, falsificado o son falsedades; la ciencia de la historia es la responsable de seleccionar lo fidedigno	3,47	3,25	3,28	3,87
Las fuentes son incompletas; los relatos deben tenerlo en cuenta y compensarlo	3,45	3,31	3,70	4,24
Las fuentes son ilustrativas, variadas y emocionantes –al contrario que las aburridas argumentaciones de científicos y autores de manuales	3,32	3,26	3,09	2,76
Las fuentes se componen mayoritariamente de viejos escritos inanimados, aburridos; es el relato del historiador el que los convierte en «historias» emocionantes	3,06	2,82	2,49	2,00

«descriptivo-explicativas» y «constructivistas», marcar con una cruz otra cosa que no sea la respuesta máxima «sí, exacto» (5)? ¿Cómo es posible en el caso de los más jóvenes (tan amigos como enemigos de las fuentes) no exceder de un valor medio (3)? Pero además estas opiniones se dan masivamente en los resultados del 12º curso e incluso de forma generalizada entre los universitarios. Tampoco en el bachillerato se ha alcanzado la comprensión de la lógica cognitiva de la asignatura de historia –a pesar del entusiasmo superficial y convencional que demuestran por las fuentes desde 6º curso.

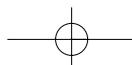
La confrontación entre la frase absurda adversa a las fuentes y la favorable a las fuentes sobre aburrimiento y animación es muy reveladora: efectivamente desde 1970 se ha impuesto, por parte de los docentes, una aceptación de la inevitabilidad de las fuentes, así como una desconfianza (más bien hipercrítica) contra el relato («claro recelo ideológico»). De este modo se limita la función de la historia científica a la «edición de fuentes», se niega su carácter de «tarea de interpretación» (también selección, retrosección, perspectiva, contextualización y formación de síntesis). Incluso tiende a un «malentendido neopositivista»¹¹.

SOBRE EL MÉTODO DE LA CONSULTA Y EL ESTADO DE LA VALORACIÓN

Se empezó trabajando con los resultados prácticos obtenidos en la consulta del 2002, que, aunque no son espectaculares, sí son bastante interesantes, hacen referencia directa al fundamento teórico del proyecto «Fomento y desarrollo de una conciencia histórica reflexiva y (auto)reflexiva a partir de la enseñanza de historia (“PARA la conciencia histórica”))» y pueden vincularse con el resto de proyectos parciales. Lamentablemente no puede afirmarse que los resultados obtenidos sean tan satisfactorios como interesantes: se hace precisa una cierta disposición a la investigación para estudiar hechos que invalidan las propias ideas e ilusiones más apreciadas. El empirismo puede ser cruel.

Muestra no representativa 2002 (N_{alumnos} = 1.250, N_{docentes} = 70)

En primer lugar debemos mencionar algunos aspectos referentes al método. El estudio se realizó durante el verano, otoño e invierno del 2002 en los cursos escolares de 6º a 12º en países de lengua alemana, así



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

como en seminarios de escuelas superiores. Participaron aproximadamente 1.240 alumnos y universitarios (N = 838 en el cuestionario cerrado¹² y N = 413 en el abierto), así como 70 docentes. Cerca de 180 alumnos participantes provenían de Austria y 120 de Hungría. Dentro de Alemania se consideraron en igual medida los («nuevos») länder del este, Baviera y los länder noroeste (gobernados en aquel momento o hasta entonces por el SPD)¹³.

Se hace preciso comentar la inclusión de estudiantes de magisterio de la asignatura de historia como cuarto grupo de alumnos, mientras que, en anteriores estudios –al igual que ahora–, sólo se había considerado 6º, 9º y 12º curso¹⁴ (compare Von Borries, entre otros, 1995; Von Borries, entre otros, 1999). Este hecho se produjo casi por azar –algo así como un deseo vivo–, aunque rápidamente pudo evidenciarse que se ganaba un instrumento de análisis de elevada utilidad, que podía servir sobre todo para la estimación de grados de dificultad. Los universitarios realizan otros progresos de aprendizaje –más allá del nivel de los estudiantes de bachillerato– y a la vez representan, de forma ya bastante precisa, las opiniones del profesorado; o sea, que su inclusión en el sentido de una «investigación sobre un proceso de capacitación» psicológica es del todo imprescindible.

La muestra no es significativa (¡por desgracia algo inevitable!). Los docentes se captaron en los grupos de trabajo de profesores de «PARA la conciencia histórica» y en actividades de formación continuada del profesorado. Se trata, naturalmente, de voluntarios que, con toda probabilidad, por término medio, están más comprometidos y calificados que la media. Resulta difícil valorar la distancia real de esta ventaja¹⁵, aunque no debe ser insignificante.

Los docentes escogieron a los alumnos; su participación ya no fue –sí se puede decir así– tan voluntaria. Aquí, pues, no se produce el efecto positivo propio del autoreclutamiento; sin embargo, probablemente, sí se produzca un efecto positivo en el caso de profesores y profesoras más interesados y capacitados que el promedio. No obstante, no se valora este efecto como algo demasiado importante –tras experiencias anteriores todavía menos, debido a las cuotas de varianza definidas por tipos de enseñanza (compare Von Borries, entre otros, 1995, 1999). Tiene una mayor relevancia el hecho de que no se encuentren representados los diferentes centros educativos de forma proporcional. Ahora bien, la mayoría de datos proceden de un tipo de escuela mayoritario. O sea, que en conjunto se considera que, tanto respecto al profesorado como al alumnado, en *general o por término medio*, las capacidades para la problematización temática y la reflexión histórica seguramente no serán mayores, sino incluso algo inferiores o quizás considerablemente inferiores que en nuestra muestra.

Tipo y aceptación del instrumento

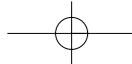
Un punto esencial del cuestionario cerrado que hemos utilizado eran las opiniones sobre el manual escolar ideal, su uso y su valoración (de las obras utilizadas realmente en clase); además se añadieron aseveraciones sobre la comprensión de los términos *fuentes* y *relatos*, que –a raíz de la tendencia «orientada a las fuentes» de todos los manuales nuevos– resulta decisiva. El segundo punto se basaba en el análisis y la comparación detallada de tres manuales –bastante divergentes– y se trabajaron fragmentos de dichos manuales sobre Bonifatus.

El libro A (*Zeiten und Menschen*, vol. 2; Paderborn [Schöningh] 2001, p. 28) representa el tipo moderno del manual de historia «orientado a la metodología» con detalles sobre las formas de interpretación y comprensión, aunque prácticamente sin un texto descriptivo del autor del manual. Además contiene un grave error en la información sobre las fuentes, ya que –pasando por alto las cartas de Bonifatus– afirma que únicamente existe una biografía y dos miniaturas, datadas erróneamente.

El libro B (*Geschichte für morgen*. Manual de ejercicios para la enseñanza de la historia en secundaria I, vol. 1; Frankfurt/M. [Hirschgraben]² 1979, p. 184, 206) debe considerarse un manual de ejercicios de los años setenta, clásico «orientado a las fuentes», que –a pesar de no ser para la escuela superior– presupone conocimientos previos sobre el contexto, sin mencionarlo, pero prácticamente no deja apreciar el enfoque ideológicamente crítico en el fragmento escogido. El libro B rebate, mediante la cita de una carta y una miniatura adicional, la afirmación del libro A respecto a las fuentes.

El libro C (*Weltgeschichte im Bild* 6º material de enseñanza de la historia mundial y suiza para el 5º y 6º curso; Buchs [Editorial de material de enseñanza del cantón Aargau] 7a. ed., 2000, p. 99) se presenta como un «libro de relatos» todavía muy popular «con orientación en la materia», pero de fácil lectura para niños, sin una diferenciación real entre «la parte de las fuentes» y la «parte del relato». Es la única obra que se esfuerza en compensar la falta de fuentes sobre los «paganos», forzando un intento de empatía y con ello hacer comprensivo el conflicto.

A pesar de que se trataba de la investigación de capacidades reflexivas en el sentido de «PARA la conciencia histórica», los conceptos centrales del fundamento de la teoría de esta unión de proyectos, por ejemplo, *competencia comunicativa*, *contextualización*, *narratividad* o *deconstrucción* no pudieron ser incorporados literalmente en las preguntas a alumnos o docentes. Esto hubiera sido sencillamente incomprendible. Por tanto, se hizo imprescindible una cuidadosa conversión en términos de cotidianidad. Es



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Tabla 4
Escala de competencias lectora según PISA 2000.

Tarea lectora: «Extraer información»	Tarea lectora: «Interpretación del texto»	Tarea lectora: «Reflexionar y evaluar»
V Ubicar múltiples informaciones no destacadas e inferir qué información es relevante –con forma y contenido desconocidos	Comprensión completa y específica de un texto con tema y forma desconocidas	Evaluación crítica o construcción de hipótesis con la ayuda de conocimientos especializados, manejo de conceptos que difieren de las expectativas
IV Ubicar múltiples informaciones implícitas en un texto de forma desconocida	Interpretar las sutilezas del lenguaje en fragmentos del texto considerando el texto completo para la interpretación o la comprensión y aplicación de categorías en un contexto desconocido	Valorar un texto de forma crítica y formular hipótesis sobre informaciones, con la ayuda de conocimientos explícitos y generales; comprensión precisa de textos largos y complejos
III Ubicar informaciones dispersas y reconocer sus relaciones, que deben cumplir varios criterios; con la dificultad de informaciones posiblemente correctas y en competencia	Contrastar e integrar diferentes fragmentos del texto, para identificar una idea principal, comprender una relación y poder sacar conclusiones; comparar, contrastar o clasificar en categorías y todo ello con informaciones relevantes que compiten entre sí	Establecer relaciones, comparaciones y argumentos o evaluar características del texto, comprensión detallada del texto relacionándolo con la experiencia de la vida cotidiana o la relación con conocimientos cotidianos más específicos, deducción de los factores relevantes
II Ubicar informaciones que deben cumplir múltiples criterios o que deben ser razonadas; selección dificultada por informaciones en competencia	Identificar la idea principal formulada con discreción, comprender relaciones y categorías simples; detectar comparaciones y contrastes propios de una sola categoría del texto	Comparar varias relaciones entre el texto y sus conocimientos externos o realizar asociaciones basándose en su experiencia y actitudes personales para explicar una característica del texto, ampliar su comprensión
I Ubicar una información explícita, con un único criterio a cumplir, entre poca información en competencia	Identificar la idea principal del texto o el propósito del autor, con tema conocido y relevante	Establecer una conexión simple entre la información del texto y la vida cotidiana, a partir de una indicación precisa

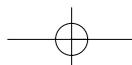
(Según: Artelt 2001, p. 89)

válido tanto para los grupos de preguntas referentes a los «manuales escolares» y al «concepto de fuente»; aunque, en ambos, prácticamente no pueda distinguirse «reconstrucción» y «deconstrucción», como para los ítems referentes a los fragmentos de los manuales. En este caso, las capacidades analíticas de deconstrucción se incluyen, consecuentemente, a través de preguntas separadas para las tres versiones; pero los actos sintéticos de reconstrucción se comprueban mediante ejercicios comunes para las tres variantes.

La versión de cuestionario utilizada –con cuatro variantes según los grupos de edades– lamentablemente no es ideal ni perfecta. Resultó ser excesivamente larga y demasiado compleja, no únicamente para 6º y 7º curso, que podían saltarse la última parte, aunque menos de la mitad así lo hicieron. A pesar de que este hecho representa una señal alentadora de la aceptación, la disposición y las ganas de participar, éstas fueron inferiores a las de 1992 (compare Von Borries, entre otros, 1995, p. 29 y ss.) y a las de 1994 (compare Von Borries, entre otros, 1999, p. 34), sien-

do también especialmente válido para la encuesta realizada al profesorado. ¿Es una muestra ya –según TIMSS y PISA– de fatiga empírica, de aversión a ser objeto de ensayo?

Como defensa del instrumento excesivamente largo y complejo, podemos añadir que, de hecho, habíamos planificado un proyecto piloto y no pretendíamos proceder a una extensa recogida de datos; por ello se intenta probar un número de ítems mayor del que se va a utilizar finalmente. No pudimos realizar una supresión, un acortamiento, ni una simplificación del cuestionario en medio del proceso, cuando los problemas financieros eran palpables, aunque existe una excepción importante. Tenemos la impresión de que el estudio de los tres fragmentos de los manuales sobre la misión y el martirio de Bonifatus, el «apóstol de los alemanes», basado en marcar con una cruz, no ha sido ni fácil, ni motivador para los alumnos. Durante la valoración –y en las entrevistas posteriores– daba la impresión de mucha arbitrariedad al situar la cruz.



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Por ese motivo sustituimos en el último tercio de los encuestados la versión «cerrada» por una «abierta», la cual no se basaba en introducir «pasivamente» reacciones, juicios, intentos de empatía propios, etc. en categorías preestablecidas, sino que se trataba de un ensayo escrito, corto, «activo», en el cual se debía escribir con relación a preguntas concretas. Este cambio causó, entre otras cosas, la esperada y elevada pérdida de datos propia de un procedimiento de este tipo. Sin embargo, este material adicional cualitativo (N = 413) complementa y ilustra los resultados de la muestra parcial «cerrada» (N = 838), pero no la sustituye ni la devalúa. Al contrario, incluso bajo el molesto ruido de una grabación puede escucharse con claridad la melodía básica de la pieza musical (en este caso, la limitada capacidad de reflexión y el notorio sobreesfuerzo hecho procurando textos e ilustraciones).

La relativamente escasa aceptación de los cuestionarios por parte de alumnos y docentes y su repercusión sobre el resultado no debería sobrevalorarse. Estudios especiales en relación con PISA han dado, entre otras cosas, como resultado, que el anuncio de dar al cuestionario el valor de un examen e, incluso, la promesa de un premio por los resultados no produce ningún efecto positivo notable (Baumert, entre otros, 2001, pp. 57-61) comparado con el simple anuncio en relación con otros países. Dicho de otro modo: la escuela no deja de ser la escuela; como alumno se hace lo que se espera y lo que se considera que se puede exigir, manteniéndose emocionalmente a distancia y sin realizar un esfuerzo cognitivo. No existen datos que hagan pensar que los encuestados se hayan tomado el test menos en serio y hayan realizado el trabajo con menor atención que durante dos horas de clase normales –¡más bien al contrario!

Calidad de los datos

¿Qué influencia tiene todo ello en la calidad de los datos? Naturalmente no se debe quitar importancia a la excesiva longitud y complejidad del instrumento de investigación. Por otra parte, sería del todo injustificable rehuir que los resultados empíricos –de tres métodos: marcar con una cruz, entrevistas y ensayos cortos– son resultado de un método que no es suficientemente fiable. Este tipo de «huída de la realidad» y «castigo del mensajero con malas noticias» tiene tradición entre los didactas y practicantes, pero no por ello deja de ser ilegítimo.

Si se trata de hacer una crítica y supervisión metodológica, debe realizarse –¡por favor!– únicamente de forma concreta y en detalle, mejor aun con un método más elaborado y exacto (pues cualquier método de ciencias sociales está limitado y tiene sus costes). Por lo demás, los resultados no son satisfactorios ni libres de sorpresas, pero –justamente por ello– son

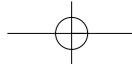
altamente impresionantes y consistentes. La influencia de la edad, el sexo, los ítems de control directos y las relaciones correlativas hablan reiteradamente a su favor.

La relación de personas, también jóvenes, con la historia no es un puro proceso racional, sin fines, sino un proceso de utilidad para la vida bajo necesidades mentales específicas. Las contradicciones entre diferentes enfoques o entre suposiciones y conclusiones no son un argumento contra el procedimiento de medición, sino –en caso de poder ser puesto en claro de forma teórica– un punto importante a favor de la investigación y su método. Que las afirmaciones e ítems aislados sean ambiguos o sugestivos no puede rebatirse en cada caso. Las observaciones y comentarios favorables a ello de los participantes no son menos frecuentes que las críticas. Y de cuando en cuando se alaban los mismos ítems como habilidosos, aunque otros los encuentren primitivos o sugestivos incluso cuando las «trampas» deliberadas tampoco están prohibidas si se encuentran aseguradas por ítems paralelos formulados de forma menos llamativa.

Para dar un ejemplo: naturalmente existen «listillos» aislados (también entre los universitarios) que, en el cuestionario sobre el ideal de manual, en la pregunta sobre el «punto de vista correcto», añaden un interrogante, no rellenan ni un sólo ítem de todo el cuestionario (en lugar de marcar la respuesta del «no» de forma clara) y se quejan al final de que el instrumento contiene deliberadamente ítems totalmente diferentes y de que una formulación «provocativa» de este tipo se controla mediante otras informaciones (p. e., correlaciones). Estos sabelotodos caen en la trampa de la provocación; o sea, que se comportan igual que aquéllos que exigen explícitamente, en el manual, el «punto de vista correcto».

Se trata, pues, de un resultado interesante, que no se hubiera descubierto nunca sin un cuestionario tan «tonto» y «sugestivo». Dicho de otra forma: algunos puntos críticos aislados meditados pueden ser perfectamente justificados y deberían tenerse en cuenta en caso de una réplica mayor para su mejora. No existe una base cognitivamente consistente para un rechazo global de la encuesta –o de los resultados– a causa de supuestas carencias del método.

Los materiales adicionales cualitativos (entrevistas posteriores, muestra de control con ensayos cortos) se han consultado a nivel comparativo aunque –por razones económicas, como de tiempo– no se han tenido en cuenta sistemáticamente en esta valoración. A continuación se argumenta, básicamente, con valores medios clasificados por grupos de edades y de forma aislada con correlaciones, aunque la presentación de porcentajes resulta más sencilla de comprender y precisa más espacio y dedicación de tiempo para su representación. Aún no hemos tenido suficiente tiempo para elaborar gráficos, así que los/las lectores/as



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

deberán contentarse con las tablas. Se sobreentiende que aquí sólo pueda presentarse una pequeña selección de las respuestas. Se tratará de ilustrar con exactitud microprocesos de aprendizaje y obstáculos de aprendizaje en el campo de la historia.

CAPACIDAD LECTORA, USO Y REFLEXIÓN DE LA LECTURA (READING LITERACY IN HISTORY)

Como ya es sabido, PISA 2000 ha realizado un exhaustivo estudio de la capacidad lectora de jóvenes alemanes (de 15 años, o sea, básicamente en el 9º curso, como nuestro grupo central de alumnos). Para nosotros, este estudio tiene una gran importancia; puede servirnos como ejemplo, como suministrador de teoría y como ratificación, pero también como una alerta de esfuerzos excesivos. Una especial importancia adquiere el hecho de que PISA Reading Literacy ha realizado su investigación en cinco niveles de competencia y tres ámbitos de comprensión (Tabla 6), como «obtención de información», «interpretación del texto» y «reflexión y evaluación del texto». Aunque con métodos de medición muy distintos, hemos intentado, más bien aspirado a, realizar algo parecido: incluir, en la medición¹⁶, la reflexión explícita, metódica como lectura profundizada.

Extracción de información como «reconstrucción y deconstrucción» con foco en el «pasado»

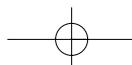
A partir de los tres fragmentos de los manuales puede realizarse un análisis diferenciado de la comprensión del texto. Se trata de marcar con una cruz

si unas frases concretas son «ciertas», «erróneas» o «dudosas», según el libro. La afirmación «Bonifatius sólo es conocido por una única imagen (miniatura) y por un único relato de su vida (biografía)» debe ser, por ejemplo, respondida: *a*) según el libro A (cierta) (6º curso, 33%; 12º curso, 44%); *b*) según el libro B –a causa de la cita extraída de una colección de cartas– (falsa) (6º curso, 52%; 12º curso, 69%); y *c*) según el libro C (dudosa) (6º curso, 47%; 12º curso, 54%). Por el contrario, la afirmación «Bonifatius escribió cartas, que se han conservado hasta el día de hoy» debe considerarse falsa según el libro A (6º curso, 9%; 12º curso, 25%), correcta según libro B –a causa de la cita– (6º curso, 24%; 12º curso, 29%) y dudosa, según libro C (6º curso, 44%; 12º curso, 54%). La cuota de éxito –en este caso eminentemente unívoco (de los ítems c y f)– es del 46% (6º curso, 35%; 9º curso, 41%; 12º curso, 46%; universitarios 75%). El resultado resulta aún más lamentable, si se tiene en cuenta que existe una tasa de probabilidad del 33%¹⁷.

La medición de la capacidad de obtención de información es, desde el punto de vista estadístico, convincente, puesto que la fiabilidad es satisfactoria (alfa de Cronbach = .88, en los tres manuales individuales: alfa de Cronbach.70 respectivamente). Naturalmente resulta tranquilizador que la comprensión mejore a medida que aumenta el nivel del curso. También las elevadas correlaciones con una medición igualmente convincente del «Conocimiento de los diez mandamientos» ($r = .40$) y del «Conocimiento cronológico general» ($r = .49$), que además se encuentran estrechamente relacionadas entre sí ($r = .46$), contribuyen a aceptar que las capacidades cognitivas se determinan de forma bastante válida y

Tabla 5
Comprensión lectora (soluciones correctas en %).
N_{alumnos} = 838.

	6º - 7º curso	9º curso	11º - 12º curso	Universitarios
Fuentes sólo vida de Bonifatius y miniaturas (libro A: +)	33	34	44	82
Fuentes sólo vida de Bonifatius y miniaturas (libro B: -)	52	71	69	93
Fuentes sólo vida de Bonifatius y miniaturas (libro C: 0)	47	47	54	81
Existencia de cartas de Bonifatius (libro A: -)	09	18	25	70
Existencia de cartas de Bonifatius (libro B: +)	24	25	29	43
Existencia de cartas de Bonifatius (libro C: 0)	44	49	54	81
Comprensión correcta del libro (? de 6 ítems)	35	41	46	75
Comprensión correcta del libro (? de 24 ítems)	43	49	55	75
Comprensión correcta del libro (libro A: ? de 8 ítems)	39	46	52	73
Comprensión correcta del libro (libro B: ? de 8 ítems)	39	48	54	74
Comprensión correcta del libro (libro C: ? de 8 ítems)	51	52	58	78



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

segura mediante el cuestionario: aunque sólo es válido para el aspecto metodológico de la medición.

En relación con la didáctica de la historia, los resultados son inquietantes. Los/las escolares de los cursos de 6º y 7º únicamente son capaces, cuando se les pregunta de forma bastante concreta, de reproducir informaciones de los manuales de sus cursos, aunque esta constatación no es nueva, sino que simplemente replica los resultados obtenidos en 1990 (compare Von Borries, entre otros, 1995, p. 120, 123 y ss. y 127). Tampoco puede detectarse con total seguridad una interpretación correcta de los manuales de 6º y 7º curso por escolares del 9º, 11º y 12º curso. Hablando claro: incluso el 12º curso debe esforzarse excesivamente para entender los manuales de los cursos 6º y 7º (sobretudo si no se ha realizado una introducción previa y una contextualización exacta)¹⁸.

El crecimiento brusco de la comprensión entre el 12º curso y los estudiantes universitarios merece nuestra atención. Representa prácticamente el doble del incremento que se produce a partir del 6º curso. Aunque para los jóvenes expertos tampoco se trata de un ejercicio trivial (apenas una cuarta parte responde erróneamente), sí que se produce, como mínimo, un análisis importante. Las respuestas de los estudiantes universitarios también ponen de manifiesto que el problema planteado es razonable, tratable y claramente resoluble (también es muestra de ello la consistencia de la escala resultante de las respuestas «correctas»). Dicho de otra forma: a partir de una lectura detenida y reflexiva pueden –incluso se deberían– comprender los textos; pero la lectura entre los cursos 6º y 12º se realiza mayoritariamente sin atención y sin reflexión...

Aparentemente, con la lectura de manuales escolares –según los niveles I a III de la competencia lectora del informe PISA–, se obtiene hasta cierto punto una visión general –además de la ilusión generada por la comprensión. Pero no se produce una profundización analítica y, consecuentemente, tampoco una reflexión. Nuestro ejemplo experimental con una comparación triple de textos aumenta claramente la complejidad e incrementa las respuestas alternativas falsas (en PISA no aparecen hasta el nivel 2); probablemente la comparación doble típica de las escuelas hubiera sido mucho más sencilla –tal y como conjeturaron experimentados colegas. Lamentablemente este hecho no cambia nada respecto a la actual ausencia de condiciones y formas elementales de «reflexión y autoreflexión» en las clases de historia hasta el 12º curso –y que seguramente no se practican suficientemente.

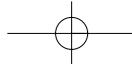
Por este motivo adquiere una gran importancia la comparación de los resultados con la valoración del grado de dificultad hecha por los propios alumnos. Tal y como ya se comprobó en estudios anteriores, los alumnos consideran que sus manuales escolares

son relativamente sencillos y asequibles. La frase «*Los textos en mis manuales son difíciles de entender*» provoca una respuesta neutra entre los alumnos del 6º al 12º curso (como pregunta retrospectiva, por término medio, los universitarios incluso la niegan). Y a la afirmación «*Los textos del autor en mis manuales los encuentro abstractos y demasiado complicados*» tan sólo se responde afirmativamente en el 6º y 7º curso. Los otros tres grupos la rechazan con firmeza, a pesar de que una gran parte de los alumnos fracasa en nuestro experimento de interpretación de textos semejantes a los de los manuales. Según PISA sorprende en todos los casos la disposición al estímulo; entre los hallazgos de PISA se encuentra que el profesorado alemán, así como los expertos (y entre ellos también los autores de manuales escolares), se equivocan masivamente en la estimación de tasas de éxito –y con ello en la posibilidad de resolución de tareas (compare Artelt, entre otros, 2001, p. 99 y ss.). ¿Por qué no puede ocurrirles lo mismo a los alumnos? Aunque aún puede irse más allá. Según PISA, el 23% de los alumnos de 15 años alcanza el nivel I de capacidad lectora, que permite únicamente la comprensión de informaciones simples sin interferencias. El nivel 2 se sitúa en un 22% (compare Artelt, entre otros, 2001, pp. 96, 103 y ss.).

A este tipo de alumnos «poco capacitados para la lectura», naturalmente mucho más numerosos en 6º curso que en 9º (¡probablemente una gran mayoría!), estas tareas de comparación y ponderación deben producirles inevitablemente un gran sobreesfuerzo. Así pues, nuestra obtención de información ya encierra cierta reflexión concluyente, por ejemplo, «si se citan las cartas de Bonifatius, deben existir cartas de Bonifatius» y «si existen cartas y otra imagen (en el libro B), las fuentes no pueden basarse únicamente en la vida y las miniaturas (como afirma el libro A)». Por ese motivo pasamos –omitiendo las capacidades de interpretación explícitas– directamente a la tercera capacidad lectora: la reflexión.

La práctica de la empatía como reconstrucción con foco en «historia»

En estudios anteriores (compare Von Borries, entre otros, 1992, 1995, 1999) no ha dado buenos resultados la inmersión en las lógicas de actuación de épocas pasadas («*Ver con los ojos de otro, caminar con los zapatos de otro, cantar las canciones de otro, hacer los sacrificios de otro.*»). Naturalmente, en el caso de Bonifatius, podría ser distinto. En ese caso, únicamente se dispone de fuentes directas, pertenecientes a seguidores y alumnos de Bonifatius, lo cual hacía prácticamente forzosa una tarea concreta de empatía: «*Ponte en el lugar de un/a joven frisón/a de aquella época que escuchaba predicar a Bonifatius. ¿Qué pueden haber pensado, o no pensado?*» Como alternativas de acción se habían previsto diferentes



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Tabla 6
Pruebas de empatía con relación a la lectura del manual escolar «Bonifatius».
(N_{alumnos} = 838, valores medios en una escala de 1 a 5).

	6º - 7º curso	9º curso	11º - 12º curso	Universi- tarios
«Qué se ha creído Bonifatius. ¡Que nos deje en paz de una vez o le mataremos!»	2,88	2,99	2,76	3,08
«Habla de Dios –pero en realidad quiere dominar Franconia; vamos pues a matarle– por la libertad!»	2,74	2,72	2,58	2,87
«Ya veremos si su supuesto Dios «todopoderoso» le ayuda, si le atacamos ahora y le matamos»	2,88	2,88	2,69	2,87
«Yo me mantengo fiel a los dioses de mis antepasados –prefiero el infierno con ellos que el cielo con Bonifatius. ¡Vamos a matarle!»	2,79	2,96	2,72	2,72
«El cristianismo nos aporta escritura, cultura y progreso. ¡Por ello voy a bautizarme!»	3,46	3,24	2,95	2,26
«Si puede demostrar que su Dios realmente es más fuerte, me dejaré bautizar»	3,52	3,46	3,30	3,38
«El más inteligente cede –puede continuar creyendo en lo que quiera; en caso necesario me dejaré bautizar»	3,32	3,10	2,96	2,52
«No se sabe nunca; Cristo junto al resto de los dioses no puede ser perjudicial. ¡Voy a bautizarme!»	2,96	2,80	2,63	2,61
«Bonifatius muestra mucho valor, debe estar seguro de lo que dice –¡voy a bautizarme!»	3,31	3,00	2,84	2,45
«Bautizo o resistencia –ambas sólo darán problemas. Me voy del país»	2,84	2,68	2,46	1,88
«Desprecio la sangre y el asesinato –huyo de la violencia»	3,88	3,32	3,52	2,88
«No creo ni en Wodan ni en Cristo. Sólo me interesa quién me da más beneficios»	2,74	2,64	2,44	1,86

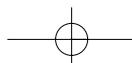
argumentos para bautizo, homicidio o evasivas. Lo importante es no preguntar: «¿Qué hubieras pensado y decidido tú?». Por el contrario, se utiliza la tercera persona para facilitar el distanciamiento y reforzar la no-presencia. A pesar de ello, en las respuestas, se ha utilizado la forma del «yo», aunque se ha destacado el carácter de cita y de rol mediante el entrecomillado.

El número de «argumentos» a favor del homicidio en el cuestionario es inferior. Sorprendentemente –o comprensiblemente–, porque aquí –al contrario que en el bautizo– faltan reflexiones pragmáticas (ceder por sensatez, protegerse sin credo) –las respuestas coinciden muy a menudo; los seis coeficientes de correlación ($r = .40$) son suficientes para un indicador fiable «*decisión contemporánea a favor del homicidio*» (alfa de Cronbach = .78).

No resulta sorprendente que las cinco respuestas «a favor del bautizo» obtengan resultados bastante parecidos; los diez coeficientes de correlación son eleva-

dos ($r = .30$ a $.35$), de forma que resulta un indicador representativo «*decisión contemporánea a favor del bautizo*» (alfa de Cronbach = .68). Probablemente la fiabilidad es tan modesta porque se mezclan argumentos de principios («convicción») y pragmáticos («ceder»), más que de solidez histórica («juicio de Dios como prueba», «protección complementaria») y de actualidad anacrónica («progreso»).

Las tres respuestas últimas huyen de una forma u otra del conflicto, a modo de emigración, retirada y expectativa. Tan sólo la primera y la tercera respuesta, «emigración» y «cálculo de los beneficios», tienen una relación notable ($r = .27$); «huir del campo de batalla», en cambio, tiene una relación relativamente próxima con tres de los cinco argumentos a favor del bautizo («cultura y progreso», «ceder por inteligencia», «admiración por el valor»). Efectivamente, se insinúa aquí una diferenciación interna, un tercer indicado¹⁹, que puede denominarse «*decisión contemporánea a favor de una retirada pragmática*».



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Los jóvenes expertos (estudiantes de magisterio) consideran la «evasión» y el «cálculo de beneficios» como inadmisibles, lo cual no se corresponde precisamente con las fuentes (en los noruegos e islandeses y en los francos y bávaros). Tendencialmente son los únicos que pueden comprender realmente los argumentos a favor del homicidio (sorprendentemente excepto el deseo explícito de Ratbod –en un caso muy similar– de encontrarse, en el más allá, con sus antepasados, en lugar de con los cristianos). Ni siquiera los pensamientos de los universitarios se aproximan a las fuentes. Incluso a los expertos les resulta más difícil entender los argumentos de bautizo. En el resto de grupos de edades se rechaza débilmente el homicidio, y el bautizo (con pocas excepciones) tiene poca aceptación. Se tiene la impresión de que la tarea –más bien no entendida– se ha resuelto sin ganas.

Tabla 7
Prueba de empatía hacia la lectura
del manual escolar «Bonifatius».
(N_{alumnos} = 838, valores medios en una escala de 1 a 5).

	6º-7º curso	9º curso	11º-12º curso	Univer- sitarios
Decisión empática por el homicidio	2,82	2,89	2,68	2,89
Decisión empática por el bautizo	3,32	3,13	2,94	2,65
Decisión empática por el homicidio	-.01	.10	-.13	.15
Decisión empática por el bautizo	.25	.06	-.15	-.31
Decisión empática por la evasión pragmática	.32	.06	-.04	-.73

Al igual que, en las emociones, debe considerarse que las decisiones empáticas se realizan sin una gran fuerza de voluntad ni pasión, también aquí es válida la constatación de que el problema, a la mayoría de los jóvenes actuales, les resulta distante, ajeno e indiferente. La *experiencia de la alteridad* a través de la historia tampoco parece dar resultado. La ponderación empática de la propia violencia es mediana y prácticamente independiente de la edad; la aceptación del cambio de religión –por convencimiento o resignación– disminuye considerablemente, aunque en menor medida que la alternativa de una retirada pragmática.

La interpretación no resulta fácil porque, de hecho, no es fácil decir qué significado tiene una decisión «contemporánea-convincente» y una decisión «anacrónica - contra fáctica». En la situación real, Bonifatius fue asesinado en 755 en Frisia, lo cual con-

vierte el «homicidio» en histórico y el «bautizo» en contra fáctica. Pero otras personas y otras tribus se convirtieron al cristianismo a lo largo de los siglos, así pues podría considerarse también el «bautizo» como real y el «homicidio» como «anacrónico». Una retirada también podría haberse producido de varias formas (incluso una mezcla de «paganismo» y «cristianismo») y se encuentra documentado tanto cronológica como arqueológicamente.

No obstante, llama la atención que todos los grupos de alumnos –incluso el 12º curso– opten más bien por la actuación, que los coetáneos no realizaron («bautizo»), y rechacen el desenlace real («homicidio»). En el caso de los universitarios –como expertos pensadores en clave histórica–, ocurre precisamente lo contrario. Se trata, aunque la magnitud del efecto no destaque de forma eminente, de un hecho importante y significativo. Al contrario que en las «masacres de las cruzadas», la «persecución de brujas», las «guerras de expansión» y el «nacionalsocialismo» (compare Von Borries, entre otros, 1992, 1995, 1999), no se puede afirmar que se aprendiera de forma evidente una moralidad contra fáctica en la medida de los derechos del hombre y los ciudadanos. Más bien los jóvenes mayores perfeccionan la capacidad de considerar la historia no importante y ajena (o sea, evitar «la comprensión de lo ajeno» y la propia «reconstrucción»).

Tabla 8
Deconstrucción de propósitos, perspectivas y métodos
de los manuales escolares.
(N_{alumnos} = 838, valores medios en una escala de -1 a +1).

	6º-7º curso	9º curso	11º-12º curso	Univer- sitarios
Propósito: Recordar al «Apóstol de los alemanes»				
Libro A (-)	.30	.19	.09	.10
Libro B (+)	.28	.25	.26	.44
Libro C (0)	.27	.14	.18	.24
Perspectiva: Visión de los «paganos»				
Libro A (-)	-.18	-.15	-.35	-.78
Libro B (-)	-.08	-.20	-.35	-.85
Libro C (+)	-.05	-.13	-.21	-.07
Método: Exposición de los «motivos de selección»				
Libro A (+)	-.14	-.11	.06	-.09
Libro B (-)	-.12	-.21	-.19	-.55
Libro C (-)	-.03	-.23	-.35	-.76

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Reflexión y comparación del texto como «deconstrucción» con foco en «historia» y «presente»

Las intenciones, las perspectivas y la metodología de los tres manuales escolares deberían sintetizarse en una serie de preguntas. Evidentemente, en estas tareas analíticas de revisión y toma de decisión respecto a historias pasadas dentro del contexto de «PARA la conciencia histórica», se trata de «deconstrucción» con foco en la historia (perspectivas, métodos) y en el presente (intenciones). Este punto se refleja en un ejemplo, en el cual la diferenciación entre los tres manuales escolares resulta claramente reconocible, como mínimo es identificada por los encuestados de mayor edad.

El objetivo de aprendizaje tradicional de recordar al «Apóstol de los alemanes» (en el libro suizo C «Apóstol de los germanos») no se detecta automáticamente (en menor medida su ausencia en el libro A). La especial insistencia en el libro B llama la atención a pocos alumnos del 12º curso y algo más a los universitarios. Desde el punto de vista metodológico y como defensa ante una posible crítica, debemos destacar en este punto que el procedimiento de la comparación de varios libros, efectivamente, aumenta las tareas de lectura y la irritación a causa de la complejidad, pero no es posible alcanzar una reflexión explícita tan buena o mejor de otra forma²⁰.

La perspectiva de los «paganos» coetáneos en Hesse y Frisia –dado que en aquel entonces este grupo no escribía, tan sólo puede realizarse una investigación indirecta– únicamente queda explícita en el libro C, aunque sólo se menciona brevemente. En 6º, 7º y 9º curso prácticamente no se aprecia, e incluso en 11º y 12º curso tan sólo se detecta vagamente. Únicamente los universitarios se dan cuenta de la gran diferencia, aunque lo interpretan más bien como un fallo en los libros A y B, y un acierto del libro C.

Como puede verse, la argumentación de la selección (fuentes) del libro A finalmente sólo es utilizada como criterio de diferenciación, de forma tímida, a partir del 12º curso y, de forma intensiva, por los universitarios, aunque parece ser que finalmente la referencia –por cierto perceptiblemente falsa– a las fuentes tampoco es suficiente para alabar el libro B. Por otra parte, la ausencia de justificación de la selección de los libros B y C prácticamente no se aprecia hasta el 12º curso, siendo entonces la crítica mucho más energética.

Sólo pueden elaborarse dictámenes generales comparativos de los alumnos y universitarios en referencia a los tres fragmentos extraídos de los manuales si se agrupan los tres grupos de preguntas sobre «legitimación», «perspectivas» y «métodos». De alguna forma resulta defendible, puesto que se trata de diferentes visiones de problemas similares (a pesar de

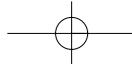
que la deconstrucción concierna en primer lugar al tercero y luego al segundo foco)²¹. En los tres manuales es posible concebir un constructo más o menos consistente y según criterios análogos. Se trata de «un diseño de manuales escolares diferenciado con multiperspectiva» (nuevos ítems, alfa de Cronbach = .75 [libro A], .74 [libro B], .71 [libro C]). Una segunda medida tan sólo está vagamente (de forma indefinida) insinuada: «diseño de manuales escolares tradicional-afirmativo» (ocho ítems, alfa de Cronbach = .65 [libro A], .54 [libro B] y .63 [libro C])²². En teoría es tan convincente, incluso evidente, que también aquí debe ser considerada suficientemente fiable.

Tabla 9
Deconstrucción de las versiones «Bonifatius»
en los manuales escolares.

(N_{alumnos} = 838, valores medios en una escala de -1 a +1).

	6º-7º curso	9º curso	11º-12º curso	Univer- sitarios
Diseño de manuales diferenciado con multiperspectiva				
Libro A	-.10	-.04	-.18	-.46
Libro B	-.04	-.12	-.25	-.64
Libro C	.01	-.11	-.23	-.38
Diseño de manuales escolares tradicional-afirmativo				
Libro A	.07	.01	-.06	-.33
Libro B	.07	-.03	-.09	-.09
Libro C	.04	-.09	-.12	-.25

Como puede apreciarse, no se produce una auténtica relación ni diferenciación en los tres grupos de alumnos. Los más jóvenes evalúan los tres libros en ambas escalas de forma completamente neutral; precisamente el libro A (una pura edición de fuentes) es el único que se percibe como un poco menos «multiperspectivo». Probablemente, los alumnos de 6º no entienden muy bien de qué se trata. En el 9º curso sí que se considera –con diferencias mínimas y una neutralidad fundamental– el libro A, el más moderno, como el «más diferenciado» (por cierto, ¡apuntado al mismo tiempo como el «más tradicional!»); pero la obra C, la más antigua, también es interpretada, erróneamente, como la menos tradicional. Las diferencias permanecen tan marginales, que la tarea propuesta tampoco parece haberse entendido del todo. A partir del 12º curso, tanto el tradicionalismo como también –sobre todo– la diferenciación bajan de forma insignificante. Precisamente el libro A se continúa considerando –aunque con diferencias mínimas– como el más antiguo, aunque a la vez



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

como el más moderno. Los alumnos no consiguen, pues, la aplicación de las categorías –formuladas por ellos mismos– de manuales ideales a los tres ejemplos, tampoco poco antes del bachillerato.

Los universitarios critican la ausencia masiva de «multiperspectiva» de las tres obras, aunque son mucho más severos con el libro B²³. En el libro A parecen detectar las referencias abiertas a las fuentes unilaterales; en el libro C, el intento de comprensión del opuesto. Con respecto al (inexistente) «tradicionalismo», el libro A es el que sale mejor parado –con razón. Pero sigue sin aclararse por qué el libro C, que podría haber sido publicado efectivamente antes del año 1968, se sitúa (y se considera como el más «moderno») por delante del libro B; o sea, el tipo de manual de los años setenta y ochenta. Incluso los futuros profesores de historia sitúan las diferencias bastante en la dirección «correcta», pero siguen sin conseguir una valoración del todo consistente y competente.

MARGEN DE LIBERTAD DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL PROFESORADO

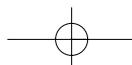
De la encuesta complementaria al profesorado con enfoque en directrices y aplicación de las directrices –probablemente desde Hug (1977) no se había consultado al profesorado de historia sobre este tema–, sólo se tratará un único ítem²⁴. Resulta altamente interesante la pregunta referente a hasta qué punto el profesorado se siente dirigido y limitado. Por ello

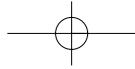
hemos preguntado sobre el margen de libertad deseado y el real en diferentes dimensiones y tareas parciales de la enseñanza. Esto permite apreciar tanto la comprensión de rol como la experiencia diferencial y de conflicto del profesorado.

Métodos y materiales de enseñanza y –moderadamente– las referencias al presente deben ser, según la opinión del profesorado, de selección totalmente libre –y lo son porque los planes de estudio y las directrices se formulan de manera tan amplia, que no se genera un conflicto importante entre el deseo y la realidad. Mayor relevancia adquiere la discrepancia entre la «evaluación» y los «objetivos de enseñanza», para los cuales se reclama un margen de libertad considerablemente más amplio del otorgado. La valoración de los «periodos de aprendizaje» (distribución del tiempo) y los contenidos de las materias resulta algo insegura (¡tutelaje no deseado!), a pesar de que el profesorado ha renunciado voluntariamente a una gran autonomía en este aspecto. Éste es tradicionalmente el verdadero punto crítico: los «planes de distribución de la materia» –para resumirlo en una sola palabra– forman el núcleo de las directrices. En este punto, el profesorado –en cualquier caso, los encuestados por nosotros– se siente, en la actualidad masivamente presionado, o sea que acusan la falta de la autonomía deseada (más de medio punto de distancia de la escala). Aunque, en suma, también hay que reconocer que la muestra no evidencia, de ningún modo, una atadura demasiado fuerte (que sería -1,0), sino que incluso en «materia» y «tiempo de aprendizaje» arroja unos valores negativos modera-

Tabla 10
Margen de libertad deseado y real de los planes de estudio/directrices.
N_{docentes} = 70, en una escala de -1 a +1).

	Austria		Sur y este de Alemania		Noroeste de Alemania		Todos	
	Ideal	Real	Ideal	Real	Ideal	Real	Ideal	Real
Objetivos de enseñanza («finalidad»)	+58	+16	+20	-53	-18	-05	+17	-13
Contenido de enseñanza («materias»)	+42	+05	+55	-74	+27	.00	+40	-18
Métodos de enseñanza («procedimiento»)	+89	+68	+37	+72	+64	+62	+68	+67
Materiales de enseñanza («medios»)	+95	+74	+84	+71	+77	+67	+86	+67
Distribución del tiempo («periodo de aprendizaje»)	+63	+22	+11	-33	+41	-19	+41	-06
Controles y evaluación	+63	+42	+63	-06	+23	+24	+42	+18
Referencias al presente y argumentación política	+68	+53	+32	+25	+41	+71	+51	+48





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

dos. ¿Hacia donde nos llevará el viaje –bajo el título «Control de la calidad y estándares de aprendizaje»– en el futuro?

Naturalmente que los valores medios conjuntos ocultan grandes diferencias regionales. Los encuestados –¿en qué medida son típicos de su región de procedencia?– de Baviera y Sajonia (también de Mecklenburg) se sienten bajo la tutela de directrices o planes de estudio (pero no en los métodos, ni los medios); o sea, que consideran el margen de libertad fáctico sobre todo en cuanto a objetivos, contenidos y tiempos de aprendizaje más estrecho de lo deseado (¡más de un punto de discrepancia en los contenidos!). En el noroeste de Alemania (especialmente Renania del Norte-Westfalia y Hamburgo) incluso se produce lo contrario, aunque las diferencias sean menores. Aquí el margen de libertad didáctico real se considera en parte (en objetivos y referencias actuales) más amplio que el ideal. ¿Se ha producido una arbitrariedad de gran alcance, que el propio profesorado no tan sólo soportaría, sino que incluso llegaría a agradecer una mayor obligatoriedad en directrices o planes de estudio? Los encuestados provenientes de Austria desean mayor libertad en los métodos y medios y consideran tener garantizado el margen de libertad en los objetivos y contenidos; el abismo entre deseo y realidad es más pequeño que en el sur y el este de Alemania.

EPÍLOGO EN REFERENCIA A LOS CAMPOS PROBLEMÁTICOS DE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

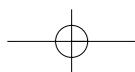
¿Cuál es el resultado? No es necesario resumir la aportación didáctica de la asignatura para la microestructura de procesos y obstáculos del aprendizaje, ya que resulta evidente. Sí debemos referirnos, como cuestiones principales, a clarificar el futuro vistas las sin duda decepcionantes respuestas de los alumnos:

- ¿Se encuentran los alumnos –también en los últimos cursos– mentalmente capacitados para la reflexión sobre la historia y la conciencia histórica, tal y como la reivindica la didáctica histórica y la analiza empírica y teóricamente el proyecto «PARA la conciencia histórica» o se les exige *demasiado tanto emocional como cognitivamente* –al menos teniendo en cuenta la hasta ahora socialización²⁵ histórica convencional? Dicho de otro modo: ¿Pueden y deben alcanzar todos los ciudadanos y ciudadanas el nivel superior de una taxonomía de conciencia histórica reflexionada y (auto) reflexiva (compare, Noack, 1994)?
- ¿Los manuales escolares de historia –indagando más de cerca y examinando con franqueza– están pensados para la lectura individual y el uso de los alumnos o para la laboriosa descodificación colectiva y el estudio en clase? ¿Por qué motivo son difi-

les e inaccesibles? ¿A causa de sus características lingüísticas (léxicas, sintácticas), a causa de la poca capacidad lectora generalizada (compare Artel, 2001), a causa de su estructura de lógica histórica (p. e., cambio de enfoque, combinación de fuentes, relatos y conclusiones, saltos entre reconstrucción y deconstrucción) o a causa de hábitos de lectura superficiales?

- ¿La reflexión voluntaria sobre historia y la búsqueda de identidad histórica son realmente deseos y objetivos político-sociales o sólo representan una fórmula de «deseo social» sin el compromiso de la sociedad «plural»? ¿Se considera la «afirmación» o la «autoaprobación» política –y mental– como objetivo principal inevitable de las clases de historia (evitando a la vez una relación realmente comprometida y un pensamiento histórico competente) –o existe una posibilidad de avanzar a través de la «imaginación» y la «irritación» hasta la «reflexión» (compare Veit, 1996)?
- ¿Es la escuela –en vistas de su comunicación altamente ritualizada (juego de la pregunta-respuesta, tácticas de alumnos, mentalidad de empleado) y su estructura masivamente asimétrica (puntuación del rendimiento, sugestividad, beneficios para expertos)– un lugar adecuado de aprendizaje de la reflexión histórica o es la singularidad de la institución, la que ya se ocupa de la adaptación llana y superficial a las convenciones sociales (compare Hollstein entre otros, 2002)? ¿Puede la didáctica de la historia huir de la trampa entre la (indeseada) «colonización del entorno de los alumnos» y la relevancia biográfica (necesaria) y la involucración («tua res agitur») o es prácticamente imposible alcanzar el estrecho filo a pesar del «tacto pedagógico», de los «diálogos auténticos» y de una «elaborada orientación del método»?

Ante preguntas de investigación fundamentales como éstas, el estudio debería continuar mediante proyectos asociados. De hecho, no se trata de investigaciones representativas, a pesar de que algún día también esto será necesario en el proceso de seguimiento PISA. Precisamente se ha podido comprobar la utilidad especial de pequeñas investigaciones en el límite entre la captación de la realidad ejemplarmente detallada y las implantaciones (o intervenciones) previsibles con la ayuda de grupos de trabajo de profesores y cursos de ampliación de estudios. Las posibilidades de fomento de la reflexión en la clase de historia y la adquisición de capacidad de reflexión de los jóvenes sólo pueden valorarse si se inicia con seriedad una orientación a la «reflexión» como mínimo en clases experimentales. Un programa de este tipo precisa una evaluación cuantitativa y cualitativa sin un despliegue enorme, pero con agudización y competencia didáctica. Las experiencias están a la vista gracias a la encuesta hecha al alumnado y al profesorado en 2002.



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

NOTAS

• El texto ha sido ligeramente retocado para su mejor comprensión y adaptación al castellano por Pilar Benejam.

• Este artículo forma parte de un proyecto de investigación internacional didáctico-histórico para la enseñanza de la historia «PARA la conciencia histórica», coordinado por Waltraud Schreiber y con la colaboración de Wolfgang Hasberg, Andreas Körber, Michael Erber, Sibylla Leutner-Ramme, Bodo von Borries, Reinhard Krammer, Franz Melichar, Irmgard Plattner, Sylvia Mebus, Barbara Dmytrasz, Barbara Jedliczka, Friedrich Öhl, Guido Havenith, Janos Flodung, Alexandra Binnenkade, Peter Gautschi, Oliver Näpel, Manfred Seidenfuss.

¹ En primer lugar, es nuestro deseo dar las gracias a todos los docentes y alumnos que durante el año 2002 han rellenado con paciencia los cuestionarios –seguramente demasiado largos y en parte demasiado complejos. Invertir de forma voluntaria dos horas de trabajo no es cualquier cosa. Como gratificación sólo podemos comprometernos a intentar realimentar la discusión didáctica y político-educativa con opiniones e intereses de los mayormente afectados e intentar –de acuerdo con los resultados empíricos– un contexto más realista o cercano a la práctica.

² Los detalles del método se discuten más adelante. Al igual que en 1992 y 1994-95, la mayoría de ejercicios precisan valoraciones simples del 1 al 5 en escala tipo Likert desde «no, en absoluto» (1) hasta «sí mucho» (5), de forma que los valores medios por encima de 3,25 indican una aprobación tendenciosa y definitiva, y aquéllos por debajo de 2,75, un rechazo más o menos sólido. Una pequeña cantidad de ítems debe marcarse únicamente con una cruz en una escala tipo Likert con 3 valoraciones, o sea «no» (-1), «abstención» (±0) y «sí» (+1). Finalmente existen ejercicios de clasificación aislados para la confección de una serie cronológicamente correcta.

³ Con siete ítems se da para los alumnos y universitarios una fiabilidad medida con el coeficiente alfa de Cronbach = .79, para los docentes un coeficiente alfa de Cronbach = .64. Los docentes se dejan engañar menos por las «preguntas trampa» que los alumnos. Por su capacidad comparativa se mantiene en la escala el ítem «punto de vista correcto».

⁴ La fiabilidad (seis ítems) es, para los docentes, en el alfa de Cronbach = .73 y para los alumnos, el alfa de Cronbach = .76.

⁵ Para una simplificación se ha prescindido de los datos de los/las estudiantes de historia, que hacen referencia al último manual de historia.

⁶ Tres ítems (preparar, repasar, examinar) se han suprimido, el coeficiente alfa de Cronbach es .64 para los alumnos y sólo .48 para los docentes.

⁷ Participan seis ítems (estudio conjunto, dificultades y contradicciones, textos descriptivos, fuentes escritas, ilustraciones, control y crítica). La fiabilidad es elevada (alfa de Cronbach = .78 para los alumnos, y .78 para los docentes).

⁸ Ejemplos semejantes para relacionar con los proyectos parciales «Análisis de directrices» (dirección: Wolfgang Hasberg) e «Implantación e intervención a partir de la formación del profesorado» (dirección: Reinhard Krammer) se detectan fácilmente, son evidentes. No se amplían aquí por motivos de espacio.

⁹ El valor medio en los universitarios ($M = 3,87$) tampoco resulta alentador. ¿No saben que la mayoría de las actas medievales son falsificadas o falseadas?

¹⁰ Los ítems «descriptivos-concluyentes» no varían según la edad, los «objetivistas» prácticamente no «caen en el olvido» (de todos modos se generan fuertes dudas sobre «*todos los hechos importantes*»), los «constructivistas» prácticamente no se «aprenden». Sólo la disposición de aceptación de los más jóvenes «*fuentes inanimadas*», «*relatos animados*» disminuye considerablemente.

¹¹ El ítem no es demasiado adecuado para la creación de una escala. Ahora bien, se generan tres factores que pueden interpretarse con facilidad (57% varianza definida). El primer factor incluye las caracterizaciones «objetivistas-ilusionistas» e ingenuas (también equívocas) de las fuentes (como «objetivo», «completo», «emocionante» e «inanimado / aburrido»); el segundo, las medidas de precaución concluyentes, metódicas («necesidad de comprobación», «lagunas», «aburrimiento»); y el tercero, la mayoría de caracterizaciones concluyentes fiables («materia», «proximidad al acontecimiento», «objetividad» y «sin aburrimiento»).

¹² Aproximadamente 240 provienen de los cursos de 6º-7º, 9º y 11º-12º; 120 son estudiantes de magisterio de historia.

¹³ Sobre las diferencias nacionales y regionales no puede afirmarse nada con seguridad, porque no es casualidad que la muestra sea demasiado pequeña y poco equilibrada (como cuotas correspondientes a edades y tipos de centros de enseñanza). Entretanto se han calculado los efectos de las diferencias de edad, por ejemplo, a partir de correlaciones parcializadas, y se detectan, en parte, diferencias considerables, atractivas para las interpretaciones. No obstante, en este campo sólo pueden realizarse hipótesis plausibles (carácter explorativo del estudio).

¹⁴ Por motivos prácticos se ha preguntado al 7º curso en lugar de al 6º y al 11º en lugar de al 12º. No se ha considerado el efecto producido por la disminución de la edad.

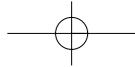
¹⁵ A raíz de la réplica de algunos grupos de ítems de consultas anteriores al profesorado (compare von Borries entre otros, 1995, 1999) existen posibilidades para análisis especiales.

¹⁶ En el futuro, la importancia de PISA para la didáctica de la historia seguro que aumentará, porque también se ha presentado un modelo de competencia lectora de cinco niveles, en el cual deberán medirse otros estudios específicos. Se considera que cada alumno ha alcanzado el nivel cuando se da una probabilidad de acierto de como mínimo el 62% (¿En ningún caso una seguridad del 100%!). Quizás debería añadirse que los ejercicios de PISA no se habían hecho públicos cuando se planificó el estudio de historia 2002.

¹⁷ En general, o sea para todos los ítems, la cuota aún es algo superior, ya que esporádicamente –en casos extremos– se han considerado correctas dos respuestas, por ejemplo, «correcto» e «indeciso».

¹⁸ Aquí debe recordarse que más de cuatrocientos entrevistados adicionales han realizado ensayos breves en referencia a los fragmentos de los manuales. Éstos confirman, sin poder entrar en detalles, el resultado. Los cursos de 6º se mantienen parcos en palabras –en ningún caso por pereza–; los cursos de 12º ya entregan textos bastante elaborados y absolutamente ingenuos.

¹⁹ El análisis de los factores produce efectivamente un tercer factor (con cargas en «emigración», «salir del paso», «ceder de forma inteligente y creer lo que uno quiere», «mayores beneficios»).



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

²⁰ Esto con mayor razón tiene validez, ya que no pudo encontrarse un capítulo de manual –como mínimo de temas religiosos– adecuado y explícitamente «multiperspectivo», «controvertido» y «plural» para la interpretación en una consulta.

²¹ Los factores no servirían de nada, porque se configurarían estructuralmente de forma diferente para cada uno de los tres libros; o sea, que no podrían ser comparables de forma estricta. Para las escalas, en cambio, se precisa una cantidad concreta de ítems contestados de forma bastante semejante (o sea, paralelos). Entonces, seguro que puede realizarse una comparación de los valores.

²² Desde un punto de vista metódico no pueden tolerarse inconsistencias, especialmente en el libro B. Es evidente que hay más de una dimensión en juego. Esto aún resulta más sorprendente, teniendo en cuenta que, en otras partes de nuestro estudio, se evidencia precisamente la posición tradicional como especialmente compacta.

²³ Probablemente se trata de la observación en referencia a la «sumisión al Papa» de la iglesia franca por Bonifatius, que el libro B muestra como relativamente «tradicional», según el lema: «*Una declaración neutra, plausible, y ya se te considera conservador.*»

²⁴ Naturalmente la baja cifra total (N = 70) y la selección no casual no permiten una clasificación por länder o regiones. Las diferencias de los tres grandes grupos (N = 20 respectivamente) son tan grandes, que precisamente la agrupación ofrecería una imagen falsa. Los resultados del estudio explorativo deben considerarse hipótesis interesantes, no resultados fiables.

²⁵ ¿La incapacidad de reflexión detectada en una gran mayoría se debe a que el objetivo de «conciencia histórica» –a pesar de Jeismann y Rüsen– no se haya tomado realmente en serio durante los últimos veinticinco años en la práctica de la enseñanza?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARTELT, C. et al. (2001). Lesekompetenz. Testkonstruktion und Ergebnisse, en *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Opladen, pp. 69-137.

BAUMERT, J. et al. (2001). PISA 2000. Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie, en *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Opladen, pp. 15-68.

BORRIES, B. (con la colaboración de Dähn, S., Körber, A. y Lehmann, R.H.) (1992). *Kindlich-jugendliche Geschichtsverarbeitung in West- und Ostdeutschland 1990. Ein empirischer Vergleich*, Pfaffenweiler.

BORRIES, B.V. (con la colaboración de Weidemann, S., Baeck, O., Grzeskowiak, S. y Körber, A.) (1995). *Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen in Ost- und Westdeutschland*, Weinheim, entre otros.

BORRIES, B. (con la colaboración de Körber, A., Baeck, O. y Kindervater, A.) (1999). *Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht*, Opladen.

HASBERG, W. y KÖRBER, A. (2003). *Geschichtsbewusstsein dynamisch*, en Körber, A. (ed.). *Geschichte – Leben – Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag*, Schwalbach/Ts.

HOLLSTEIN, O. et al. (2002). *Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht. Beobachtungen unterrichtlicher Kommunikation. Bericht zu einer Pilotstudie*, Frankfurt/M.

HUG, W. (1977, 1980). *Geschichtsunterricht in der Praxis der Sekundarstufe I*, Frankfurt/M.

KLOSE, D. (1994). Die Entwicklung von Sinnbildungsniveaus des historischen Lebens bei elf- bis zwölfjährigen Kindern, en Borries, B. y Pandel, H.J. (eds.). *Zur Genese historischer Denkformen. Qualitative und quantitative empirische Zugänge*, Pfaffenweiler, pp. 47-97.

NOACK, C. (1994). Stufen der Ich-Entwicklung und Geschichtsbewusstsein, en Borries B. y Pandel, H.J. (eds.). *Zur Genese historischer Denkformen. Qualitative und quantitative empirische Zugänge*, Pfaffenweiler, pp. 9-46.

SCHMIDT, R. y KEUFFER, J. (2000). Musteranalyse einer Unterrichtssequenz im Fach Geschichte, en Meyer, M.A. y Schmidt, R.(eds.). *Schülermitbeteiligung im Fachunterricht. Englisch, Geschichte, Physik und Chemie im Blickfeld von Lehrern, Schülern und Unterrichtsforschern*, Opladen, pp. 143-176.

SCHREIBER, W. (2002). Reflektiertes und (selbst-) reflexives Geschichtsbewusstsein durch Geschichtsunterricht fördern – ein vielschichtiges Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik, en *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, vol. 1, pp. 18-43.

SCHREIBER, W. (2003). Elementarisierungs-Zumutung? – Elementarisierungs-Zumutung! Ein Baustein zur Entwicklung einer Theorie der Lernprogression im Geschichtsunterricht. Die Perspektive “historisches Lernen mit Grundschulern”, en Körber, A. (ed.). *Geschichte – Leben – Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag*, Schwalbach/Ts.

SEIDENFUß, M. (2002). Was denken erfolgreiche Geschichtslerner bei der Unterrichtsplanung? Expertenansatz und empirische Forschung in der Didaktik der Geschichte, en Handro, S. y Schönemann, B. (eds.). *Methoden geschichtsdidaktischer Forschung*, Münster, entre otros, pp. 61-71.

VEIT, G. (1996). *Von der Imagination zur Irritation*, en *Geschichte lernen*, 9, H. 52, pp. 9-12.

