



# INFORMACI?N BIBLIOGR?FICA Y NOTICIAS

## TESIS DID?CTICAS

### **Los profesores y la historia argentina reciente. Saberes y pr?cticas de docentes de secundaria de Buenos Aires**

*Autora:* Mar?a Paula Gonz?lez Amorena  
*Directores:* Joan Pag?s Blanch y Silvia Finocchio

*Departamento:* Did?ctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ci?ncies Socials

*Lugar:* Universitat Aut?noma de Barcelona

*Fecha:* 2008

Todas las tesis hacen aportaciones a las ?reas de conocimiento en las que se ubican; unas con m?s impacto y otras con menos. Pero todas plantean el reto de seguir reflexionando y proponer nuevos o diferentes retos.

La tesis doctoral que aqu? se presenta aporta nuevos enfoques y aproximaciones a un tema que ha sido objeto de estudio: el pensamiento de los docentes sobre la ense?anza de la historia en general y

sobre la manera de abordar la ense?anza y el aprendizaje de la historia reciente. El planteamiento es sugerente e innovador ya que se hace teniendo en cuenta los contextos con los que interact?an los docentes en: *a)* el amplio espacio social y pol?tico de construcci?n de la memoria y de procesamiento p?blico del pasado reciente; *b)* la escuela como objeto cultural, en las instituciones escolares particulares; y *c)* el espacio de las disciplinas escolares y sus cambios en el tiempo.

Pero adem?s se a?ade un elemento que no siempre se trata en las investigaciones, y es la aproximaci?n a la «historia personal», a partir de las biograf?as, los saberes, las memorias, las lecturas, las pr?cticas, las tensiones existentes, los olvidos y los silencios, del profesorado. Como se afirma en la tesis, se centra la mirada en los profesores para «reconstruir qu? sienten, conocen, viven, padecen, creen, dudan y piensan respecto a la historia argentina reciente y c?mo todo ello es parte de su oficio».

Esta aproximaci?n se hace a partir de entrevistas en profundidad, que adem?s se triangulan con textos curriculares, legislativos e institucionales. El objetivo es interpretar, desde el mayor n?mero de puntos de vista, los saberes y las pr?cticas de un conjunto de profesores en un contexto de m?ltiples dimensiones. Se trata de «traer a superficie, reconstruir e interpretar los saberes y pr?cticas de los profesores en relaci?n con la historia argentina reciente».

En la tesis, se evidencia que, para la autora, los docentes no son un «actor» m?s de la educaci?n y el cambio educativo. Para ella, el profesorado encarna el curr?culo y la pedagog?a, porque sus creencias, saberes, valores, competencias y actuaciones son m?s definitorias sobre qu? y c?mo se ense?a y aprende en el aula y en la instituci?n escolar que el propio curr?culo prescrito.

Por lo tanto, el objeto de estudio de esta tesis ha sido «intentar reconstruir saberes

## INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA Y NOTICIAS

y prácticas docentes en relación con la historia reciente; identificar y analizar las tensiones y problemas que los profesores manifiestan en torno al pasado cercano y su tratamiento escolar indagando las perspectivas y posicionamientos de los docentes, considerando que su oficio se construye entre el currículo y el contexto».

Respecto de la propuesta metodológica, se podría destacar que esta tesis se ubica en la propuesta de Connelly y Clandini, ya que no pretende seguir los criterios de validez, fiabilidad y generalización, sino que se ciñe a los de claridad, verosimilitud y transferibilidad; es decir, no pretende construir modelos o producir generalizaciones sino reconocer y explorar las múltiples facetas que tiene la profesión docente.

Por todo ello, y utilizando el mismo símil y palabras de la autora, esta tesis se aproxima a un «concierto polifónico». Es polifónico porque incluye sonidos simultáneos que expresan cada uno su idea musical dentro de una armonía. En la tesis se «escuchan» diversas voces –con sus variaciones y matices– (oficiales, editoriales, de profesores en formación, de alumnos, etc.), y las entrevistas realizadas a docentes en activo son el principal «instrumento musical». En este sentido, el desafío del análisis y la redacción ha sido entramar y articular las subjetividades de los docentes entrevistados con otras voces provenientes de otros testimonios (de docentes en activo y en formación, de alumnos) y con las voces de las escrituras oficiales (curriculares, legislativas), institucionales (calendarios, normativas) y editoriales (libros de textos, materiales didácticos, etc.).

El uso de la narración es uno de los aspectos importantes de esta investigación. La elección no ha sido casual ni banal, ya que la propia autora justifica la opción del estilo narrativo, porque le permite construir una mirada nueva hacia las vidas y experiencias de los profesores dotándolas de sentido y valor para el mundo educativo. Afirma que, «al pensar y documentar las experiencias de los docentes, se reconstruye, se rescata y se comunica buena parte de aquello que usualmente queda relegado en un lugar marginal de la historia de los docentes. Generalmente, ese saber, nutrido de reflexiones y vivencias que se acumulan en la experiencia educativa, se pierde en la cotidianidad escolar, es considerado como un conjunto de anécdotas de escaso valor, y no parece ser parte importante del hacer docente. Sin embargo, la reflexión de los profesores sobre su oficio, sobre los contenidos que enseñan, lo que deciden, lo que planifican, lo que eluden, lo que eligen, lo que adaptan, etc.

–la mayoría de las veces implícita, pocas veces compartible– forma parte de lo que sucede en las escuelas».

Uno de los argumentos más potentes que se usa para defender el uso de la narración se encuentra en la siguiente frase: «al documentar qué es lo que los profesores sienten, deciden, entienden, leen, interpretan, traducen, podemos convertir todo eso en un saber. Y como saber es potencialmente transformador para los propios profesores y virtualmente transferible para otros docentes: a través de los relatos, testimonios e historias de profesores podemos pensar los problemas de la enseñanza, podemos hacernos preguntas, podemos imaginar caminos alternativos. [...] Acercarse a los relatos, las experiencias, las historias de los profesores no es sólo una cuestión metodológica, no es meramente un modo de recolectar datos acerca de los docentes, la enseñanza y la escuela. Es un posicionamiento teórico y político: implica realzar la vida de los profesores y no separarlos de lo que enseñan y en qué contexto, en qué historia, en qué condiciones lo hacen. Es intentar subrayar e incluir aquello que los profesores sienten, viven, padecen y piensan sin ponerlo en cuestión o juzgarlo como causa de aciertos o desaciertos».

Algunas de las conclusiones que presenta la tesis nos acercan a cómo se enseña la historia reciente argentina en Argentina, pero las valoraciones son transferibles (que no generalizables) a otros contextos, que también han vivido un pasado reciente traumático. Destaco las siguientes ideas:

– El pasado reciente es aun una historia abierta y presente. Normalmente, ha pasado poco tiempo para digerirla. Y esto es una dificultad para la escuela, una institución lenta para adaptarse a los cambios y donde no es fácil abordar las controversias. Y además, es particularmente difícil para la enseñanza de la historia, más acostumbrada a los «pasados remotos y gloriosos» que a los pasados recientes y dolorosos.

– Los relatos de los profesores muestran que «este» pasado no resulta indiferente: a todos les genera incomodidad, y unos lo trabajan y otros no, unos lo eluden y otros lo afrontan. Parece obvio afirmar que las experiencias, recuerdos y memorias personales afectan a los profesores y se evidencian en los modos de tratar el tema, de posicionarse frente a los alumnos, de recortar los contenidos, de pensar estrategias, etc.

– Las estrategias usadas por el profesorado para tratar «este» pasado polémico son diversas. Pero sean cuales sean, la

autora afirma con rotundidad que los «alumnos no pueden ser esclavos de nuestra historia, pero tampoco podemos dejarlos huérfanos de referencias. En este sentido, resulta relevante recordar que educar es un acto político (porque transmite valores, porque forma para una ciudadanía democrática) y que mantener una posición neutral (por ejemplo, omitiendo nuestros juicios de valor) no implica no intervenir». La autora insta a trabajar «la historia reciente» en la escuela, aun cuando sea traumática y polémica.

Finalmente, las últimas palabras de la investigación vinculan historia y memoria, afirmando que es una relación tensa en el ámbito escolar, igual que lo es entre la construcción de la memoria social y la propia historiografía. Por ello, la autora nos invita a plantearnos el tratamiento del pasado reciente –y más si es polémico–, ya que ello nos lleva a revisar los modos en que pensamos la historia como elaboración del pasado y el sentido que le damos a su enseñanza. Para ella, evidenciar que la memoria y la historia se solapan o se confunden en el espacio escolar impulsa a reflexionar y replantear la finalidad de la enseñanza de la historia en general.

*Neus González Monfort*  
*Universitat Autònoma de Barcelona*

### Un enfoque activo para el tratamiento de la información cartográfica en el 2º ciclo de la ESO

*Autor:* Miguel Ángel Sandoya Hernández

*Directora:* María Francisca Álvarez Orellana

*Lugar:* Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Complutense de Madrid

*Fecha:* 8 de junio de 2008

Estamos ante una tesis doctoral que supone una gran aportación a la didáctica de las ciencias sociales, en general, y a la didáctica de la geografía, en particular, por enfrentarse a la situación rutinaria de utilizar los mapas como ilustradores o como recursos de localización, por elaborar una innovadora propuesta metodológica y por diseñar fichas de trabajo que ayudan a desarrollar las capacidades generales y cartográficas y mejoran el proceso de conceptualización geográfica.

El tema de investigación presentado por Miguel Ángel Sandoya Hernández como tesis doctoral es resultado de la reflexión sobre la necesidad de innovar la enseñanza de la geografía en la educación secun-

## INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA Y NOTICIAS

daria obligatoria, etapa en la que el autor tiene una larga experiencia. Su incorporación al departamento y al doctorado de didáctica de las ciencias sociales le proporcionó algunas claves para la investigación didáctica. Su amplia formación como maestro y licenciado en geografía y en pedagogía y su gran interés por mejorar el aprendizaje de sus alumnos siempre se ha plasmado en proyectos educativos que le han servido de antesa-lia en la elaboración de esta tesis doctoral.

Su preocupación por la conceptualización espacial, entendida como un complejo proceso en el que intervienen de manera significativa tanto el desarrollo evolutivo del alumnado como la organización de las actividades de enseñanza, hace que focalice su investigación educativa en este segundo apartado, con el empleo de la cartografía. Sus propuestas enlazan con la idea de una escuela centrada en el pensamiento, «donde se potencie el uso de los mecanismos de la inteligencia y el razonamiento, sin olvidar la presencia de ciertos valores socialmente admitidos» y con un objetivo prioritario de la educación: que el alumno aprenda a operar con la mente, en el sentido definido por Stenhouse (1998). Los resultados en la validación de la alternativa presentada, altamente positivos, hacen que merezca ser conocida y aplicada para superar muchas de las dificultades en el aprendizaje geográfico.

La tesis se organiza en cuatro capítulos más la introducción y los anexos. En la *introducción*, el autor justifica el modelo de investigación-acción que dirige su trabajo, destacando la importancia y la necesidad del profesor investigador para detectar los problemas que aparecen en el aula; enmarca su trabajo en el ámbito de la investigación de didáctica de las ciencias sociales y, tras argumentar la importancia del trabajo con mapas para potenciar la conceptualización espacial, presenta su hipótesis: el uso que actualmente se hace de la cartografía no ayuda a crear un razonamiento geográfico, es necesario utilizar el mapa como generador de conocimientos y como recurso que desarrolla habilidades de comprensión y razonamiento, siendo necesario utilizar una metodología más sugerente y eficaz, apoyada en un modelo cognitivo de aprendizaje.

El primer capítulo aborda la *fundamentación teórica* centrándose en el significado de los núcleos conceptuales o conceptos clave de la geografía y resalta cuatro conjuntos de conceptos: localización/distribución, relaciones hombre-medio, interacción/relaciones espaciales y organización espacial, de los que analiza los cambios experimentados en su interpretación según los distintos enfo-

ques geográficos. Por otra parte, compara los modelos de pensamiento social y los modelos educativos de la segunda mitad del siglo xx y trata de forma novedosa el valor educativo y los contenidos de la geografía escolar en los planes de estudio elaborados desde 1970. Identifica las características comunes y las diferencias en el planteamiento de los contenidos y analiza, exhaustivamente, el tratamiento dado al conocimiento cartográfico, muchas veces deduciéndolo de objetivos, de metodología o de los criterios de evaluación, al no aparecer explícito.

El segundo capítulo trata *el mapa en la enseñanza de la geografía* haciendo hincapié en la necesidad de un aprendizaje para su lectura e interpretación dadas sus dificultades internas: complejidad, parcialidad de lo representado, empleo de un lenguaje específico y la existencia de una intencionalidad de autor. Es un capítulo amplio en el que reflexiona sobre el mapa como material y sobre la necesidad de un cambio metodológico en su uso; analiza la utilización del mapa en los distintos modelos curriculares; defiende un modelo de enseñanza-aprendizaje cognitivo; aborda la definición de los términos *capacidad, destreza y habilidad*, que serán clave en la formulación de objetivos y en la secuenciación de las actividades; y profundiza en las habilidades cartográficas necesarias para la lectura y la construcción de mapas, presentando dos esquemas propios para estas actividades. Finalmente, define una serie de consideraciones didácticas muy oportunas para el uso del mapa: sistematización de las dificultades de aprendizaje, la secuenciación en el trabajo con mapas, la importancia del cambio de escalas, la variedad y recurrencia como clave de aprendizaje de cualquier procedimiento y la utilización del mapa como generador de conocimiento.

El tercer capítulo muestra *la investigación* propiamente dicha a partir de un objetivo principal «mejorar la capacidad de procesamiento de la información cartográfica de los alumnos de 3º de secundaria». La investigación, profunda y metódica, se desarrolla en tres fases –diagnóstico, implementación y evaluación–, buscando respuestas o elaborando alternativas, próximas a la realidad del aula. Para el diagnóstico realiza la investigación de dos elementos fundamentales para conocer la situación actual del trabajo con mapas: a) el análisis de los materiales cartográficos en libros de texto (diez editoriales de amplia difusión), que le permite constatar sus ideas previas sobre el dominio del mapa como ilustrador del texto y de actividades de mera localización (identificación), ya que están poco representadas las que

proponen el análisis y descripción de elementos, la relación del mapa con otras fuentes o la explicación y la elaboración de hipótesis; y b) la competencia cartográfica de los alumnos de 2º y 3º de la ESO, que inciden en el conocimiento de dos destrezas –obtención y tratamiento de la información– y siete habilidades, mediante un interesante cuestionario con actividades a realizar con mapas o el libro de texto, que es contestado por un total de 249 alumnos de 6 institutos. Los resultados le permiten identificar los problemas de aprendizaje con la cartografía y plantear los objetivos para la intervención didáctica, las capacidades espaciales que conviene trabajar más intensamente y los principios didácticos fundamentales a fin de innovar la enseñanza y mejorar el aprendizaje. Pero es en la fase de implementación donde se halla la mayor aportación de esta tesis doctoral. En ella se presenta un modelo de ficha para la programación de actividades en donde aparecen perfectamente engarzados contenidos, capacidades, destrezas, base cartográfica, tareas y situaciones de aprendizaje, y aplica este modelo en las fichas de actividades que crea para utilizarlas de forma integrada a lo largo de un curso escolar, seleccionando los temas y mapas en función de la programación general del curso. Estas fichas, trabajadas con 56 alumnos de 3º de secundaria, en una primera fase, tienen como finalidad repasar los conocimientos cartográficos que teóricamente los alumnos deberían tener al comenzar 3º de la ESO. En la segunda fase, persiguen mejorar los niveles constatados en la fase de diagnóstico. Estas fichas son, sin duda, la gran aportación de la tesis porque constituyen un excelente material didáctico aplicable directamente o que sirve de modelo para resolver las situaciones y dificultades de aprendizaje cartográfico.

El último capítulo recoge *la valoración de la investigación* en su conjunto, destacando la importante mejora en las capacidades, y recogiendo también una valoración de índole más subjetiva como resultado de las sistemáticas observaciones realizadas durante todo el proceso. Resultado de todo ello son las *propuestas de reflexión* en torno a la investigación en el aula y para el aula, la investigación que tenga como eje al alumno y los errores metodológicos más frecuentes, sobre los que esbozan algunas líneas de trabajo para su superación. Así mismo, realiza *propuestas para que puedan ser implantadas ciertas prácticas* como: revisar el modelo de formación del profesorado y vincularlo a la investigación; potenciar la coordinación entre profesores y la innovación; dar mayor importancia a la tarea de elección del libro de texto y a la creación de materiales cartográficos; aumentar el trabajo con mapas en los que el

## INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA Y NOTICIAS

alumno tenga que actuar, decidir; partir de las dificultades de aprendizaje; cuidar la organización de las actividades con mapas, integrándolas en el trabajo cotidiano; hacer hincapié en los aspectos comunicativos y actitudinales mediante actividades polivalentes que pongan en juego el mayor número de capacidades posibles.

En conclusión, es una excelente tesis doctoral, bien escrita y organizada, con cuadros muy clarificadores que sistematizan las ideas y las propuestas de intervención y cuya actualidad se pone de manifiesto en el propio planteamiento y proceso al preocuparse del desarrollo de las capacidades que harán competentes a los alumnos en el manejo de mapas en nuevas situaciones. Su mayor mérito, como ya se ha indicado, recae en la elaboración de las fichas de trabajo con mapas por la extrapolación que puede realizarse de las mismas.

María Francisca Álvarez Orellana  
orellana@edu.ucm.es

### La evaluación de historia de España en COU y bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (1993-2004)

*Autora:* María Elena Martínez Molina  
*Director:* Nicolás Martínez Valcárcel  
*Lugar:* Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Murcia  
*Fecha:* 30 de mayo de 2008

Esta tesis muestra una radiografía de las evaluaciones de historia de España en COU y bachillerato llevadas a cabo en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. La autora, a través de un estudio diacrónico, accede a su objeto de investigación a partir de los dos agentes implicados: el alumnado (mediante el recuerdo, con 1.523 aportaciones de discentes durante los años 1993-2004) y el profesorado (con la recogida de 410 protocolos de exámenes realizados por ellos durante los años 2002-2004). Disponer de este tipo de datos, que permiten acercarnos a la realidad de algo más de un decenio, ha dado lugar a una visión de la evaluación dinámica y comparativa, enmarcada cronológicamente en un periodo de importantes cambios en el ámbito educativo, como fue la llegada de la LOGSE y la finalización de la LGE y la asunción, por parte de la Comunidad Autónoma, de las competencias en educación.

Esta tesis doctoral ha sido llevada a cabo en el seno de la línea de investigación iniciada en el año 2001 por el profesor Nicolás Martínez Valcárcel, titular del

Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia e investigador vinculado a temas de enseñanza de historia en bachillerato y evaluación, que ha colaborado con especialistas en historia, didáctica de la historia, metodología... Más concretamente, este camino investigador comenzó en los años setenta y ochenta, junto con dos de los miembros del tribunal de este trabajo, que, compartiendo inquietudes, le llevó a participar, como investigador principal en el 2001, en el proyecto titulado *Los procesos de enseñanza-aprendizaje de historia contemporánea en COU-BUP y bachillerato LOGSE en la Comunidad de Murcia: una aproximación a la práctica realizada desde la perspectiva de los alumnos*, y que, actualmente, es completada con otros dos que llevan por título *Diseño y desarrollo de los proyectos curriculares de historia en bachillerato de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: profesores y alumnos*, financiado por el programa Séneca de la Región de Murcia, y *Cómo se enseña Historia. Utilización de los libros de texto por el profesorado*, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia. Estas investigaciones se han materializado en la dirección de cinco tesis de licenciatura, dos diplomas de estudios avanzados, una tesis doctoral y numerosas publicaciones en diferentes soportes.

Cabe igualmente señalar, referido a la composición del tribunal, el esfuerzo integrador que se ha realizado contando con investigadores dispares de las ramas de conocimiento objeto de esta tesis. Así, desde la perspectiva de la didáctica general, se contó con la presencia de Juan Manuel Escudero Muñoz; desde la didáctica de la historia y las ciencias sociales estuvo presente Joan Pagès y Blanch; desde la evaluación, pero circunscrita a la visión del alumnado, se contó con la representación de Mónica Porto Currás, del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia; en lo referente al área de contenido metodológico y metodología de investigación, Beatriz Cebreiro López, de la Universidad de Santiago Compostela. Y, para finalizar la composición del tribunal, completando la otra área de trabajo que se recogió en esta tesis, los contenidos, se contó con José Ramón Urquijo Goitia, profesor de investigación del Instituto de Historia del CSIC, especialista en contenidos históricos, y más concretamente, del siglo XIX. Sin duda, la formación y procedencia de los distintos miembros del tribunal enriqueció, con sus aportaciones, el trabajo presentado, abriendo a su vez una vía interdisciplinar, al menos, digna de mención.

Centrándonos en la estructura de la tesis,

ésta se conforma en cuatro bloques. El primero presenta el marco teórico recogiendo una revisión de la evaluación en historia, las investigaciones tanto nacionales como internacionales realizadas sobre el tema, la relación existente entre la calidad y la evaluación, las funciones que le son atribuidas a ésta en el marco de los procesos de enseñanza-aprendizaje y su evolución histórica. Igualmente, dentro de este primer capítulo, la autora expone algunas consideraciones acerca de la tarea que supone evaluar a los alumnos por parte del profesorado, tanto en sus dimensiones normativas, sociales y procesuales como en su parte más práctica: los exámenes.

El segundo bloque describe tanto el marco metodológico como los componentes del diseño de la investigación, la muestra, los instrumentos empleados y el tratamiento estadístico dado a la información recogida. El trabajo se sitúa dentro de las investigaciones no experimentales descriptivas, dando una imagen amplia de la evaluación y de los exámenes en un periodo (1993-2004) mediante la pregunta: ¿cuál es la naturaleza de los acontecimientos que ocurrieron en el pasado? Esta metodología permite generar distintas propuestas y estrategias de acción que facilitan la comprensión de los problemas planteados. Los objetivos que guiaron el proceso de desarrollo de esta tesis fueron los siguientes:

- ¿Cuáles son las características generales de la evaluación que se realiza en historia de España?
- Al incluir dos reformas educativas y un cambio en las competencias sobre educación, ¿podríamos encontrar diferencias a la hora de evaluar unas u otras?
- Disponer de datos correspondientes a diez años, ¿nos podría indicar algún tipo de cambio en la forma de evaluar a lo largo de esa década?
- ¿Qué estructura formal siguen los exámenes realizados por los profesores de Historia de España?
- ¿Qué tipología de preguntas aparecen en los protocolos de los exámenes?
- ¿Qué capacidades cognitivas se solicitan a los alumnos de historia en las preguntas que se les realizan en estas pruebas?
- ¿Cómo están influyendo los decretos y las PAU en los exámenes de historia de 2º de bachillerato?

Para poder responder a este amplio elenco de objetivos, la investigación utiliza los siguientes instrumentos: a) *el relato*

## INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA Y NOTICIAS

*de vida*, como medio para acceder al recuerdo de los alumnos de sus clases de historia, bajo la premisa «¿Cómo daba clase tu profesor de Historia?», con el que se alcanzó una muestra de 6.608 descripciones acerca de cómo eran sus evaluaciones; *b) los protocolos de exámenes* de esta materia elaborados por el profesorado, en sus clases habituales, para evaluar a sus alumnos, recogiendo 410 protocolos compuestos por un total de 1.743 preguntas; y *c) el cuestionario* como técnica más adecuada para obtener información relativa a cuáles son las capacidades cognitivas que se desarrollan en esas preguntas.

Tratándose de una investigación de corte no experimental descriptiva, la autora resuelve satisfactoriamente las garantías de rigor y objetividad en el análisis e interpretación de la información obtenida en lo referente tanto a los dos sistemas educativos vigentes en la etapa en la que se llevó a cabo el estudio (51% a LGE y 49% a LOGSE) y al 80% de los institutos de enseñanza secundaria de la CARM, como a una muestra similar entre las políticas educativas correspondientes al tránsito entre las responsabilidades en educación entre el Ministerio y la Región de Murcia.

El capítulo tercero de la investigación presenta, analiza e interpreta los resultados obtenidos, agrupados en torno a tres ejes de reflexión:

– El primero recoge un análisis general de los distintos ámbitos hallados en el proyecto de investigación sobre la enseñanza de la historia, del que la tesis forma parte, haciendo énfasis en el ámbito de la evaluación, por ser su objeto de estudio. Las descripciones de los alumnos dejaron entrever, por una parte, el tipo y frecuencia de los exámenes, la técnica, la naturaleza de las preguntas y las condiciones del examen; y, por otra, las calificaciones y los criterios que seguían para valorar su estudio, indicando la facilidad o no de superarlos así como otras situaciones de la evaluación.

– El segundo desarrolla la visión de los alumnos sobre la evaluación desde las tres grandes dimensiones de ésta: características de las pruebas, las calificaciones y el momento de realizarlas.

– El tercero analiza e interpreta los protocolos de exámenes realizando un estudio de la estructura, las capacidades y el contenido que los constituyen.

Para finalizar, el capítulo cuarto, recoge las conclusiones de la tesis. En ellas, la autora procura dar respuesta a los objetivos planteados teniendo en cuenta el enfoque no experimental de carácter des-

criptivo utilizado. Así, establece la estructura formal de las evaluaciones, avanza un protocolo de examen tipo de historia y resalta los contenidos habituales por los que más se pregunta (tres evaluaciones por curso, con dos exámenes escritos parciales y eliminatorios, compuestos de cuatro preguntas con una tipología de enunciados abiertos o acotados y una recuperación al final de cada evaluación. En estos exámenes los temas estrella serán: «La Hispania Romana», «La crisis del Antiguo Régimen» y «La construcción del Estado Liberal». Completa estas conclusiones con las capacidades movilizadas por el alumnado para dar respuesta a esas cuestiones (principalmente conocer y analizar) y con la influencia que el currículo de bachillerato y las PAU tienen en estos exámenes. La tesis se completa con un volumen anexo, que contiene siete documentos: el Real Decreto de 2000 y el Decreto de 2002, la plantilla informativa de las evaluaciones y los exámenes, ejemplos de relato y protocolos de exámenes, el cuestionario de las capacidades, las tablas de los institutos, la significatividad de la evaluación, ejemplos de exámenes de selectividad y tablas de referencia del análisis de capacidades.

Para concluir, hay que decir que la tesis es un buen ejemplo de investigación educativa que apuesta por la convergencia entre la didáctica general y la didáctica de la disciplina específica de historia, demostrando el bagaje tanto de su autora como de su director y el tribunal, en el campo de la enseñanza y la evaluación en esta materia del bachillerato. Se constituye como una aportación conceptual que puede ser tomada como referente de otras investigaciones parecidas, en las que se trate de radiografiar qué tipo de evaluación se lleva a cabo en una disciplina, en particular desde la visión de la Didáctica General. Así mismo, ésta permite profundizar en diversos instrumentos de recogida de información, desde las opiniones personales de los alumnos sobre los exámenes a través del relato hasta la objetivación de éstos por medio de los protocolos de exámenes. Estas experiencias están permitiendo, al grupo de investigación del profesor Martínez Valcárcel, ampliar lo realizado en una disciplina (historia) y un nivel educativo (2º bachillerato) a las asignaturas de una licenciatura (Pedagogía) y un nivel superior (el universitario), utilizando el esbozo del instrumento del recuerdo en pequeño grupo. Y por último hay que decir que la relación establecida entre profesionales de diferentes especialidades, con motivo de esta tesis, ha dado pie a profundizar en la evaluación de los contenidos de historia del siglo XIX, como un trabajo posterior, y bajo la codirección de un investigador del CSIC,

José Ramón Urquijo, y el profesor Martínez Valcárcel.

Hay que apuntar, como reflexión final, que, de acuerdo con mi experiencia en este grupo de investigación, no hay nada más enriquecedor que colaborar con profesionales de diferentes y complementarios campos del saber que unen sus esfuerzos para arrojar luz sobre un campo acotado del conocimiento.

*Elisa Navarro Medina*  
*Universidad de Murcia*

### La construcción del código pedagógico del entorno. Genealogía de un saber escolar

*Autor:* Julio Mateos Montero

*Director:* José M. Hernández Díaz

*Lugar:* Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación

*Fecha:* 19 de abril de 2008

El *Área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural* –para decir todos los apellidos– es un ámbito curricular que habita de manera estable en el sistema escolar y se relaciona con absoluta naturalidad con el vecindario que le rodea, ajeno, podríamos decir, a las contradicciones inscritas en su propia naturaleza. Pasa por ser un área tan convencional como las demás áreas curriculares, pese a su reciente aparición en el paisaje curricular (en 1990, con la LOGSE). Mantiene impasible su nombre –que connota, cuando menos, interdisciplinariedad–, pese a que todo el mundo sabe que suele consistir en un añadido de temas de varias disciplinas (geografía, historia, algo de arte, una pizca de ejes transversales...), agrupados según algún criterio macrotématico o sencillamente entremezclando geografía e historia a lo largo de los cursos de primaria. Se diría que se ocupa de la enseñanza del «medio», pero, analizados los libros de texto y, sobre todo, la práctica de enseñanza, habría que ser bastante benevolente para admitir que lo que se recoge en la mayoría de esos libros y lo que se suele hacer en las clases generan conocimiento significativo del entorno en que se desenvuelven los alumnos y formación adecuada para actuar en él.

Y sin embargo, pese a estas y otras contradicciones, la idea del estudio del medio, del entorno, ha suscitado siempre entusiasmo entre el profesorado innovador y ha despertado expectativas en torno a las propuestas experimentales que lo toman como núcleo aglutinador de un enfoque globalizado del currículo. Es más, quizás sea ese propio carácter con-

## INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA Y NOTICIAS

tradictorio, capaz de albergar prácticas rutinarias y potencialidades educativas transformadoras, el que ha hecho de la enseñanza del entorno un atractivo campo de reflexión y experimentación, que, sin embargo, no ha sido demasiado frecuentado por la investigación didáctica<sup>1</sup>.

### Marco de referencia y planteamiento de la investigación

En ese inexplorado campo de investigación se ha adentrado Julio Mateos con el propósito de explicarse la construcción sociohistórica de esta peculiar área de conocimiento, que, a diferencia de otras materias de enseñanza, no tiene referentes precisos en unas determinadas disciplinas científicas, sino que es –como su autor nos dice– «un producto genuino de los contextos pedagógicos», aunque, finalmente, haya acabado siendo una disciplina escolar más.

Y se adentra pertrechado con un buen bagaje para una investigación de esta envergadura. Como equipamiento básico contaba con su intensa y contrastada experiencia de maestro (que durante tantos años ha trabajado, y experimentado, en esta área) y con su sólida formación científica, desarrollada en gran parte en el seno del colectivo Fedicaria, plataforma desde la que ha realizado –durante más de una década– interesantes aportaciones sobre ésta y otras temáticas relacionadas con la didáctica crítica<sup>2</sup>. Como instrumental especializado ha utilizado, de forma complementaria –contra la costumbre más arraigada en la investigación académica–, herramientas procedentes de diversas tradiciones teóricas de raigambre crítica: el método genealógico foucaultiano, la historia social de las disciplinas escolares, la sociología crítica de la educación y la historia cultural de la educación.

Con una ambiciosa perspectiva, el investigador se remonta hasta el siglo XVII, a los comienzos de la escuela como institución moderna, en la búsqueda de «los sedimentos discursivos más arcaicos» del entorno como conocimiento educativo. Desde la *Didactica Magna* y el *Orbis Sensualium Pictus*, de Comenio, hasta la LOGSE, el autor va –con una amplia visión– haciendo explícitos los discursos, las prácticas y las regulaciones que han ido configurando, a lo largo de varios siglos, lo que él denomina el «código pedagógico del entorno», al tiempo que –con una perspectiva más situada– analiza su arraigo y desarrollo en el caso español.

La diversidad de hechos que se entrelazan en esta larga historia se explican, en la investigación, poniendo en relación diversos factores: el modelo de escuela

(su alcance y su función social); el tipo de conocimiento que en ella se imparte y los principios pedagógicos que lo justifican; el tipo de infancia a la que se destina ese conocimiento; y las condiciones y relaciones de poder en el microespacio de la escuela. Este complejo trabajo se realiza con la ayuda de algunas grandes categorías-marco, entre las que destacan dos: la de *código pedagógico* –como acabo de señalar– y la de *modo de educación*<sup>3</sup>.

El concepto de *código pedagógico el entorno* es deudor del concepto de *código disciplinar*, un instrumento heurístico utilizado por Raimundo Cuesta en su investigación –aquí referenciada– sobre la sociogénesis de la historia como materia de enseñanza. Julio Mateos lo define como un complejo y maleable conjunto de discursos, de prácticas y de normas, en el que se incluirían los principios metodológicos, los contenidos de enseñanza, los supuestos valores formativos, las actividades prototípicas, los materiales y textos, los cuestionarios y programas, etc., es decir, todo aquello que, al final, ha terminado por constituir la identidad de la enseñanza del entorno como materia escolar.

Como resultado de los factores antes citados, y al hilo de las diversas culturas escolares que se han generado, se va construyendo ese código pedagógico del entorno, cuya genealogía nos muestra pervivencias y rupturas a lo largo de los distintos *modos de educación* (el modo de educación *tradicional elitista* y el modo de educación *tecnocrático de masas*). Y he aquí la otra categoría-marco –procedente asimismo de la investigación de R. Cuesta, y muy próxima a la de *sistemas de enseñanza* utilizada, en su momento, por Carlos Lerena–, en este caso de carácter temporal, que facilita el análisis del desarrollo de la educación en el seno del sistema capitalista. Esta nueva periodización, de gran potencialidad explicativa, al integrar la comprensión de lo educativo en el más amplio marco del desarrollo socioeconómico, pretende superar el estrecho marco de la periodización política, habitual en los estudios convencionales de historia de la educación.

Con este potente arsenal, el investigador aborda –con evidente riesgo de dispersión, que, en todo caso, consigue controlar– una gran cantidad y diversidad de fuentes primarias y secundarias: documentación legislativa y documentos oficiales en general; libros de texto y materiales de enseñanza; revistas pedagógicas; encuestas y entrevistas; amén de abundante bibliografía de carácter pedagógico, especialmente del ámbito de la historia de la educación. A todas estas fuentes las va sometiendo a una particu-

lar hermenéutica que relaciona textos y contextos, y que, en todo caso, siempre aparece filtrada por la propia explicación interpretativa del autor.

### Contenido y conclusiones básicas de la tesis

En las 754 páginas de la tesis, que se complementan con las 107 de los anexos, el autor recoge un detallado análisis de la genealogía del entorno como contenido educativo y, más concretamente, «escolar». Tras el primer capítulo, en el que se realiza el planteamiento metodológico de la investigación –al que acabo de referirme–, dicho análisis se desarrolla a través de los siguientes pasos.

En primer lugar, el autor aborda –en el capítulo segundo– la gestación de la tradición discursiva sobre la que se fundamentará la didáctica del entorno, llamando la atención sobre aportaciones características como la enseñanza «intuitiva» (a partir de las cosas percibidas por los sentidos), la enseñanza gradual «natural» (que parte de las cosas próximas, concretas, sencillas...), la «globalización»... Y ello lo hace, sobre todo, a partir de una lectura sintomática y crítica de los clásicos de la pedagogía. Así van emergiendo características identificativas de este saber escolar, que parte del medio concreto y cercano, que es concebido, en principio, para la educación de las clases populares y que empieza a tomar cuerpo en corrientes pedagógicas y prácticas educativas, como se aprecia, tempranamente, en la *Heimatkunde* alemana o en las *lecciones de cosas*.

Con un cambio desde la anterior perspectiva general hasta otra más concreta y situada, el capítulo tercero estudia las tentativas hispanas de trasladar, a las aulas, la didáctica del entorno durante una etapa que el autor denomina «transición larga» (periodo 1900-1960) que va del modo de educación tradicional elitista hacia el modo de educación tecnocrático de masas. El código del entorno, en su proceso de construcción, recoge nuevas fundamentaciones de la emergente psicología, se convierte en idea central de la escuela nueva y atraviesa el traumático cambio de régimen en España, perviviendo en sus rasgos básicos durante el franquismo<sup>4</sup>.

Finalmente, en el capítulo cuarto, la investigación, partiendo del análisis del periodo de «transición corta» (1960-1970) entre los modos de educación, se ocupa de la consolidación del código pedagógico del entorno en el modo de educación tecnocrático de masas (1970-2000), abordando su institucionalización normativa y disciplinar, y atendiendo,

## INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA Y NOTICIAS

asimismo, a las prácticas que han ido configurado su progresiva *asignaturización*, es decir, su transformación en materia escolar reglada, como una disciplina más del currículo de la educación primaria, tal como hoy la conocemos.

¿Cómo se puede explicar que la enseñanza del entorno, surgida como idea pedagógica poco formalizada y útil sobre todo para las clases populares haya llegado a configurarse finalmente como una asignatura más del currículo escolar en la enseñanza obligatoria? Según Julio Mateos, ello ha ocurrido porque se han dado unas condiciones que han hecho posible su consolidación. Son, en definitiva, los factores que citábamos al principio –y que tienen como rasgo común la idea de unificación, de homologación:

– la emergencia de un modelo de escuela con una nueva función social, una escolarización ampliada, de masas;

– la emergencia, paralela, de un tipo de infancia, a la que se destina esa escuela, una *infancia unificada* (abstracta, de identidad «psicológica», como destaca Mateos);

– la existencia de una escuela unificada;

– y la existencia, asimismo, de un conocimiento unificado para esa escuela.

Así, el *Conocimiento del Medio*, pese a su agitada genealogía, pese al eclecticismo de sus rasgos caracterizadores, pese a la artificiosidad y plasticidad de su forja –al irse adaptando a los avatares de los distintos modos de educación–, pese a su carácter de conocimiento poco formalizado... ha terminado por encontrar no sólo un lugar en el currículo de la escuela primaria, sino una aceptación pedagógica y social<sup>5</sup>. Pero, en contrapartida –tendríamos que destacar–, quizás los principios pedagógicos más potentes que le dieron vida en su larga génesis, y que no han dejado de «reinventarse» a lo largo de dicho proceso, hayan acabado por desdibujarse ante la fuerza de la rutina disciplinar impuesta por la práctica de la enseñanza.

### Relevancia para la didáctica

Estamos, pues, sin duda, ante un estudio necesario para la didáctica en general –y para las ciencias sociales en particular– y con un enfoque novedoso, que pone de relieve determinados rasgos del conocimiento escolar sobre el entorno que nos ayuda a entender mejor ese conocimiento y, por tanto, a trabajar mejor con él.

Más concretamente, una aportación des-

tacable de la tesis es haber desentrañado la contradicción entre el espíritu general (aunque sea diverso y disperso a lo largo de su historia) de la «tradición discursiva» del entorno y su ¿vulgar? materialización en un área curricular (con la LOGSE). Y ello lo hace utilizando el método sociogenético, que permite al autor ir identificando rasgos en las fuentes más diversas e irlos arrastrando y estructurando hasta recomponer esa especie de código genético que nos permite reconocer este peculiar saber, incluso cuando se confunde entre la masa de los saberes disciplinares dominantes.

Bien es verdad que se echan en falta implicaciones y propuestas que podrían orientar de una forma más concreta la intervención educativa hacia alternativas didácticas más deseables. Y en esa línea apuntaban las primitivas intenciones del autor cuando se aproximó a esta temática, pero él mismo declara que progresivamente se fue alejando de «la trillada senda de la renovación pedagógica al uso»; con toda claridad expresa que no quiere decirnos «cómo *debe ser* el conocimiento escolar, la enseñanza del entorno o la misma escuela, sino cómo *es* y cómo *ha sido*» (p. 684). Se aproxima así a la idea de Durkheim –cara para el investigador–, que venía a decir que la mejor pedagogía es la historia de la pedagogía.

En todo caso, la didáctica podrá seguir sacando partido durante mucho tiempo a esta investigación, y por muy diversas razones. Citaré sólo dos. En primer lugar, porque una buena comprensión de las características del conocimiento escolar –como más arriba he señalado– constituye un punto de partida necesario para cualquier intento de transformación innovadora; y a ello contribuye decisivamente este estudio. En segundo lugar, porque la investigación llega a aportar, también, sugerencias didácticas muy concretas, como, por ejemplo, las que se desprenden del análisis de actividades escolares y de libros de texto de *Conocimiento del Medio* realizado por el autor en el capítulo quinto<sup>6</sup>.

Un problema relevante, un marco teórico potente, un estudio riguroso desde el punto de vista metodológico y unas conclusiones claras y precisas, todo ello expresado mediante una escritura incisiva que, inevitablemente, interpela al lector comprometido con el cambio de la educación, son argumentos que avalan esta investigación, que puede contribuir a un mejor entendimiento de las posibilidades y dificultades de la enseñanza del *conocimiento del medio*.

Francisco F. García Pérez  
Universidad de Sevilla

### NOTAS

<sup>1</sup> En todo caso, pueden consultarse algunas investigaciones, como, por ejemplo, la tesis de Ignacio Nadal, *La concepción del espacio próximo y lejano. Justificación de una propuesta alternativa para el estudio del medio en primaria*, dirigida por la Dra. Pilar Benjam. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Departamento de Arte, Ciudad y Territorio, 1999. Más recientemente, otros autores se han ocupado de este tema, al que se le puede seguir la pista en el extenso y documentado estudio de Alberto Luis Gómez y Jesús Romero Morante, *Escuela para todos, conocimiento académico y geografía escolar en España (1830-1953)*. Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria, 2007. Ideas fundamentales de ese análisis se recogen en: Romero Morante, J. y Luis Gómez, A., «El conocimiento socio-geográfico en la escuela: las tensiones inherentes a la transmisión institucionalizada de cultura y los dilemas de la educación para la democracia en este mundo globalizado». *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de agosto de 2008, vol. XII, núm. 270 (123). En: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-123.htm>.

<sup>2</sup> Lo más básico de la producción escrita de Julio Mateos, y de otros componentes de Fedicaria, puede ser consultado en su página web: <[http://www.fedicaria.org/otras\\_public.html](http://www.fedicaria.org/otras_public.html)>. La revista-anuario *Con-Ciencia Social* recoge algunas de sus aportaciones –individuales o colectivas– más relevantes.

<sup>3</sup> Hay, en efecto, un conjunto de grandes categorías que son de uso habitual en ésta, ya consolidada, línea de investigación, que el grupo Nebraska viene desarrollando en el contexto fedicariano. Así ocurre en la investigación matriz de R. Cuesta, *El código disciplinar de la Historia. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en la España contemporánea (siglos XVIII-XX)*, dirigida por José M. Hernández. Universidad de Salamanca, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, 1997. El contenido básico de la tesis ha sido publicado en dos obras: la primera parte como *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1997; la segunda parte, como *Clío en las aulas*. Madrid: Akal, 1998. También se trabaja con dichas categorías en la tesis –bastante paralela a la propia investigación de J. Mateos– de Juan Mainer, *Sociogénesis de la didáctica de las ciencias sociales. Tradición discursiva y campo profesional (1900-1970)*, dirigida por Antonio Viñao y Raimundo Cuesta. Universidad de Zaragoza, Departamento de Historia Moderna y Contemporánea, 2007. Esta tesis ha sido reseñada por R. Cuesta en *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7, pp. 151-153.

<sup>4</sup> Defiende, a este respecto, el autor –como, paralelamente lo hace Juan Mainer en su investigación–, una tesis no exenta de polémica: que, al menos en el nivel de lo discursivo, se aprecian más continuidades que rupturas en los rasgos básicos del código pedagógico del entorno, de forma que el franquismo habría supuesto una clara ruptura política e ideológica con respecto al periodo histórico anterior, pero no una total ruptura en lo pedagógico.

## INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA Y NOTICIAS

<sup>5</sup> Piénsese, a este respecto, por ejemplo, en la acogida de que gozan la multitud de actividades extraescolares inspiradas en la didáctica del entorno, que complementan o incluso compensan el formalismo y la frialdad de la asignatura escolar.

<sup>6</sup> Véase, por ejemplo, lo que recoge sintéticamente el artículo de J. Mateos, «La asignaturización del Conocimiento del Medio en los textos y los contextos escolares. El entorno en las aulas». *Investigación en la Escuela*, 65 (2008), pp. 59-70.

### Perspectivas epistemológicas y didácticas del conocimiento escolar, en los lineamientos curriculares y en los textos escolares de ciencias sociales, de la educación en Colombia: análisis de casos

*Autor:* Jorge Hernán Calderón López  
*Directora:* Rosa María Ávila Ruiz  
*Lugar:* Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Educativa  
*Fecha:* 22 de abril de 2008

#### Encuadre y enfoque de la investigación

A estas alturas resulta más que sabido que la situación de la educación constituye un problema suficientemente complejo para que no pueda ser reducido ni a la exclusiva responsabilidad de una determinada ley, ni a las carencias presupuestarias, ni a las peculiares características del alumnado actual, ni a la falta de formación de los docentes... Pero algo tienen que ver todos los factores citados, y bastantes otros, empezando por un factor marco: el contexto social en el que nos hallamos tanto los docentes como los alumnos y sus familias y los centros escolares implicados en la actividad educativa. En todo caso, sin dejar de mantener esa necesaria mirada crítica y estratégica, es inaplazable que la investigación didáctica, y sobre todo la investigación didáctica que pretende contribuir a la mejora de la educación, aísle elementos y acote problemas que nos permitan ir abordando desde diversos frentes esa tarea transformadora.

En ese sentido, los libros de texto han sido objeto de investigaciones diversas, con numerosas publicaciones al respecto; lo que viene a demostrar el consenso existente acerca del papel decisivo –para bien o para mal– de estos artefactos mediadores en el ejercicio de la enseñanza y, por tanto, en los procesos de aprendizaje. Como supuesto de partida, los libros de texto reflejan el currículo oficial; y, lo que es más, una gran parte del profesorado considera que el libro de

texto «es» el currículo oficial, convirtiéndose, así, en fieles seguidores del mismo. Es indudable, pues, que las complejas relaciones entre el currículo oficial prescrito, los libros de texto –como reflejo del mismo y mediadores en el ejercicio de la enseñanza– y la práctica de la enseñanza en el aula por parte de los docentes tienen un enorme interés para la didáctica.

En ese entramado de relaciones, Jorge Hernán Calderón de la Universidad Santiago de Cali, en Colombia, con una amplia experiencia también como profesor no universitario y como docente innovador, centra su estudio en las relaciones entre el currículo oficial y los libros de texto. Ubicado en ese ámbito, el autor analiza los modelos epistemológicos y didácticos que subyacen en el conocimiento escolar relativo a las ciencias sociales en dos documentos curriculares oficiales, que forman parte de la reglamentación de la «Ley General de Educación» de 1994 de Colombia: los llamados *lineamientos curriculares*, de 2002 (diseño curricular oficial) y los *estándares de competencia*, de 2004 (criterios de evaluación graduados). Asimismo, analiza en qué medida esos planteamientos son incorporados en los libros de texto, y para ello utiliza una muestra, representativa, de cuatro libros de texto de ciencias sociales de 9º grado –último año de la educación básica secundaria, que acoge a alumnos de 14-15 años–, que, supuestamente, incorporan los planteamientos curriculares oficiales: *Ciencias sociales, propuesta curricular integrada* (Educar, 2003), *Contextos sociales* (Santillana, 2004), *Identidades* (Norma, 2004) e *Ingenio social* (Voluntad, 2006). Los problemas investigados se refieren, en concreto, a las intenciones educativas, las fuentes y los referentes del conocimiento escolar, los criterios de organización y secuenciación de dicho conocimiento, la metodología que se propone y el tipo de evaluación.

Se trata de una investigación de carácter básicamente cualitativo, basada en el análisis de contenido, aplicado a los documentos oficiales citados y a los cuatro textos escolares. El análisis se realiza aplicando un sistema de categorías, que pretende tener en cuenta conjuntamente lo epistemológico y lo didáctico, y que se estructura en torno a cuatro grandes categorías, con sus correspondientes subcategorías, y éstas a su vez subdivididas en «descriptores» –que son los que constituyen propiamente las categorías operativas aplicables directamente al análisis de los datos–, de la siguiente forma: A. *Datos del documento*, que no contempla subcategorías (pero sí descriptores relativos a rasgos editoriales básicos, especialización de los autores, estructura

organizativa del material, etc.). B. *Para qué y qué enseñar*, con dos subcategorías: *Intencionalidad, referentes y fuentes del conocimiento escolar* (con tres descriptores); *Formulación, organización y secuenciación del conocimiento escolar* (con seis descriptores). C. *Cómo enseñar (Metodología)*, con tres subcategorías: *Intencionalidad de la metodología y pautas orientadoras* (con seis descriptores); *Rol de los actores involucrados en las actividades* (con un descriptor); *Recursos (o medios) didácticos que se utilizan* (con dos descriptores). D. *Evaluación*, que no contempla subcategorías (pero sí cuatro descriptores).

Tanto el sistema de categorías como los instrumentos metodológicos toman su inspiración de modelos de investigación desarrollados en el marco del proyecto IRES (*Investigación y Renovación Escolar*), que se convierte así en la referencia básica de la investigación. Concretamente, los valores de las categorías se guían por la hipótesis de progresión en la construcción del conocimiento escolar deseable que se ha venido manejando en el seno del citado proyecto, correspondiéndose los valores más elevados en la gradación, en cada categoría, con las metas «deseables» asumidas y fundamentadas en el modelo didáctico del IRES (*Modelo de Investigación en la Escuela*).

#### Contenido y aportaciones de la tesis

La tesis se estructura en tres partes. La primera desarrolla dos capítulos. 1: *Tradiciones y perspectivas epistemológicas en el campo científico y en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales*; 2: *El conocimiento escolar*. La segunda parte, constituida por el capítulo 3, se refiere a *La investigación sobre los textos escolares*. La tercera parte trata sobre los fundamentos metodológicos de la investigación, exposición de resultados y conclusiones; más concretamente: el capítulo 4 se refiere a la *Metodología de la investigación*, el capítulo 5 recoge la *Descripción y análisis de los datos en los lineamientos y estándares curriculares*, el capítulo 6 abarca la *Descripción de los datos de la investigación en los textos escolares*, en el capítulo 7 se realiza la *Discusión y validación de los datos de la investigación* y, finalmente, el capítulo 8 se ocupa de las *Conclusiones y líneas de actuación futuras*.

En este trabajo, la lectura, reflexión, análisis y conclusiones sobre los alcances epistemológicos y didácticos de la reforma curricular (*lineamientos y estándares*) y su posterior impacto en los textos escolares se hace con base en los presupuestos teóricos del Proyecto IRES

## INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA Y NOTICIAS

—como más arriba se ha expuesto. Es interesante el intento de analizar la conexión entre referencia epistemológica y modelo didáctico, un asunto del que se vienen ocupando las didácticas específicas y que aquí se aborda desde una determinada hipótesis: modelos didácticos más complejos tienen como fundamento posiciones epistemológicas más complejas. El asunto necesita ser matizado aún, pues constituye una hipótesis interesante a la hora de proponer un modelo alternativo, pero no siempre se aprecia esa estrecha correspondencia en modelos tradicionales, tecnológicos o activistas, que pueden tener como referente diversos paradigmas epistemológicos.

Las investigaciones disponibles en el campo y en el contexto al que se refiere esta tesis son escasas, lo que lleva al autor a tomar como referencia investigaciones similares en otros países, especialmente en España. Si tuviéramos ante la vista un cierto panorama comparativo de los diseños curriculares de otros procesos de reforma, seguramente nos mostraría la expansión del «modelo LOGSE» en el espacio curricular iberoamericano. Ello nos habría llevado a una interesante cuestión de debate: ¿son exportables los modelos de reforma educativa? Las políticas educativas, por su parte, se están mostrando como exportables, como puede constatarse en el caso de las políticas neoliberales desde los años noventa; a ese respecto, en el futuro habría que seguir profundizando en las relaciones entre políticas educativas y reformas curriculares.

En la tercera parte de la tesis —como se ha dicho— se realiza un detallado análisis del contenido de las fuentes utilizadas (documentos curriculares y libros de texto), mediante el complejo sistema de categorías, subcategorías y descriptores antes citado. Centrándonos en las conclusiones fundamentales, podemos destacar lo siguiente.

La perspectiva epistemológica presente en los documentos curriculares oficiales (sobre todo en los *lineamientos*) responde a un pluriperspectivismo y es calificada por el autor como «interdisciplinar, crítica y compleja», atendiendo a una integración de las ciencias sociales en torno a problemas sociales y ambientales de la actualidad. La perspectiva didáctica se fundamenta en los presupuestos de la sociología crítica, que integra —afirma, asimismo, el autor— el pluriperspectivismo epistemológico y la perspectiva psicológica constructivista. Desde una óptica próxima a la corriente CTS (ciencia-tecnología-sociedad), se asume la resolución de problemas como método y la idea de formación ciudadana como eje transversal básico. En todo caso, el

investigador desvela las contradicciones, en los documentos oficiales, entre lo declarado y su plasmación en propuestas. Así, por ejemplo, el conocimiento cotidiano y otras formas de conocimiento terminan quedando relegadas ante la preeminencia del conocimiento científico-disciplinar.

En el caso de los textos escolares analizados, las perspectivas epistemológicas detectadas oscilan entre opciones claramente disciplinares y opciones que buscan una integración de diferentes disciplinas en torno al tratamiento de problemas de la actualidad. En todo caso, en dichos textos no se observa de manera explícita una plataforma de pensamiento propia, por lo que terminan declarándose partidarios del enfoque ministerial oficial, observándose, así, una especie de perspectiva integradora «forzada». En cuanto a las perspectivas didácticas, el texto *Contextos sociales* (Santillana) tiene una estructura de contenidos disciplinar de carácter academicista y enciclopédico, mientras que los otros tres —*Ciencias sociales, propuesta curricular integrada* (Educar), *Ingenio social* (Voluntad) e *Identidades* (Norma)— pretenden un enfoque más integrado centrado en el tratamiento de problemas. En todo caso, no se observa coherencia entre ese intento de tratar problemas y el enfoque metodológico predominante, que, si bien se declara como de investigación en el aula, suele derivar a la realización de actividades no conectadas entre sí y poco significativas en relación con el aprendizaje. En último término, el autor termina graduando los cuatro libros de texto analizados, en función de que respondan a modelos de más tradicional y simplificador a más innovador y complejo, así: *Contextos sociales*; *Ciencias sociales, propuesta curricular integrada*; *Ingenio social* e *Identidades*.

Finalmente, la investigación muestra —como no podía ser menos— los desajustes entre las perspectivas epistemológicas y didácticas que inspiran los documentos oficiales y su plasmación real en los libros de texto analizados; desajuste que, quizás, se haría aún más acentuado si se bajara a analizar la práctica de aula. Recojo, a ese respecto, algunas de las conclusiones. Desde la perspectiva epistemológica, mientras que en los documentos oficiales se pretende impulsar cierta interdisciplinariedad, los textos no se acaban de desprender de la concepción disciplinar, careciendo además de un marco de referencia definido, que sí está presente en los documentos oficiales. En esa misma línea, en los documentos oficiales se aprecia un intento de integración de lo epistemológico, lo psicológico y lo sociológico, intento que en los libros no está presente o aparece como forzado.

En cuanto a la perspectiva didáctica, aunque documentos oficiales y libros de texto compartan la idea de que la educación ciudadana constituya la finalidad básica, admitan cierta pluralidad de fuentes en la selección del conocimiento escolar, adopten un cierto enfoque de tratamiento de problemas y asuman una metodología declarada como de investigación en el aula, se dan, sin embargo, diferencias palpables: no hay en los libros de texto —a diferencia de lo que ocurre en los documentos oficiales— un marco de referencia didáctico que sustente las propuestas presentadas; la articulación de conceptos, procedimientos y actitudes defendida en los documentos oficiales es reducida en los textos al ámbito de las actividades (no de la integración de los contenidos). El aprendizaje significativo avalado por los documentos oficiales es interpretado en los textos como «un activismo didáctico insustancial». Y algo parecido ocurre con la metodología de tratamiento de problemas, considerada en los documentos oficiales como hilo conductor del modelo didáctico, mientras que en los libros de texto se hace difusa, yuxtaponiéndose con enfoques enciclopédicos basados en la mera transmisión de conocimientos.

Todo ello lleva al autor —confirmando, por lo demás, su hipótesis al respecto— a concluir que los textos escolares editados después de los *lineamientos* de 2002 incorporan, de manera «simplista, esquemática, deformada y trivial», las nuevas tendencias y desarrollos epistemológicos y didácticos de las ciencias sociales sugeridos por los documentos curriculares oficiales del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Nada que nos resulte sorprendente a quienes hayamos vivido la experiencia subsiguiente al desarrollo de la LOGSE.

Hernán Calderón, con visión optimista, realiza, a partir de la crítica, ciertas sugerencias y propuestas, certeras, para actuaciones futuras de mejora tanto en el currículo oficial como en su desarrollo a través de los libros de texto. Espera, así, el investigador que este trabajo proporcione las coordenadas epistemológicas y didácticas adecuadas para la elaboración de propuestas y materiales curriculares innovadores con un carácter más integrador y más claramente centrados en el tratamiento de problemas; todo ello en la línea de favorecer un modelo de profesor reflexivo, crítico e investigador.

La tesis constituye, pues, un buen análisis del currículo oficial de ciencias sociales de la educación básica secundaria en Colombia y de su plasmación en una muestra representativa de libros de texto, aportando conclusiones de interés en relación con los objetivos, contenidos,

## INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA Y NOTICIAS

metodología y evaluación, así como sobre las relaciones entre currículo oficial y libros de texto. A ese respecto, el investigador se muestra confiado con respecto a que las decisiones presentes en el currículo oficial puedan pasar a los libros de texto e incidir positivamente en ellos, y en la práctica escolar. Pero, sin duda, estos procesos son mucho más complejos y requieren, por tanto, un análisis acorde con dicha complejidad, empezando por atender a las dificultades del profesorado para desarrollar en el aula modelos incluso asumidos con buena disposición.

Como investigación, es un estudio bien planteado y trabajado, con una metodología bien armada y un sistema de categorías detallado y fundamentado, que constituye una de las aportaciones de mayor interés de la tesis. Este tipo de análisis podría continuar complejizándose, atendiendo –desde una perspectiva más sociogenética– a las características del contexto en que se generan los diseños curriculares –con especial atención al papel de cierre y de control que tienen los *estándares*– y, sobre todo, a las características del contexto de producción de los materiales curriculares. Igualmente apeetece que aparezca en escena la práctica de aula –como más arriba se ha señalado. Pero es evidente que una investigación de estas características no siempre puede atender a tan diversas perspectivas y, en todo caso, esos aspectos pueden ser abordados y completados si se continúa la línea de investigación fructíferamente iniciada en un marco que se ha revelado potente para tratar estas problemáticas.

Francisco F. García Pérez  
Universidad de Sevilla

### La historia de España en el bachillerato. Los referentes del currículo en el desarrollo de la asignatura

*Autor:* Antonio Pérez García  
*Director:* Carlos Guitián Ayneto  
*Lugar:* Departamento de Didácticas Especiales. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria  
*Fecha:* 6 de junio de 2008

La tesis doctoral de Antonio Pérez García es un trabajo que se ha desarrollado en el programa de doctorado de Formación del Profesorado de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

La investigación ha sido realizada por un profesor del área de conocimiento de didáctica de las ciencias sociales, que además es profesor de bachillerato con muchos años de experiencia, por lo que necesariamente refleja en su trabajo la

práctica diaria en el desempeño de su labor profesional. De ahí que la propia tesis encierre una propuesta de mejora de la formación del profesorado, al mismo tiempo que desarrolla una serie de reflexiones dirigidas a cambiar la práctica en el aula del profesorado de bachillerato que imparte la asignatura de Historia de España.

De los cuatro grandes apartados en los que se organiza la tesis, en el primero, justifica la investigación y el modelo de trabajo llevado a cabo, partiendo de la necesidad de entender el debate en torno al currículo como una expresión más de la contraposición entre las diferentes visiones y posturas sobre el análisis y valoración de la sociedad presente y, fundamentalmente, sobre los objetivos y la forma en que se debe construir el futuro colectivo, para el cual han de prepararse las generaciones futuras. Ahonda en la controversia generada desde finales de los años noventa sobre el qué y el cómo debería enseñarse la historia de España en la educación secundaria, entendiendo que el surgimiento del debate viene viciado de origen, al no haberse tenido en cuenta suficientemente, el por qué y el para qué enseñar y aprender los conocimientos que aporta esta materia. Trata de reflexionar, al mismo tiempo, en la correspondencia entre las finalidades del currículo y el desarrollo del mismo, así como sobre los factores que hacen posible el proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en el centro educativo.

En la segunda parte del trabajo estudia la enseñanza de la historia de España en el bachillerato a través de su marco legal desde 1975, año en que se publica el programa de la asignatura Geografía e Historia de España y los Países Hispánicos, en el BOE del 18 de abril, respondiendo al desarrollo normativo del currículo de esta etapa educativa en el marco de la Ley general de Educación de 1970, llamada también *Ley Villar*, ya que toma el nombre de su impulsor, el ministro José Luis Villar Palasí (ley controvertida en su momento, al ser considerada muy progresista, incluso tachada de comunista por algunos, por los sectores más radicales del régimen franquista). Analiza también la historia de España que se regula en la LOGSE y donde aparecen expresamente señaladas las intenciones sociológicas y las consideraciones necesarias para la comprensión del planteamiento epistemológico de la asignatura, aunque se echa en falta una mención expresa a elementos de tipo psicopedagógico, algo difícil de entender en el marco de una reforma educativa que intentó ser innovadora desde el punto de vista didáctico.

En este apartado del trabajo se centra en el dictamen sobre la enseñanza de las

humanidades en la educación secundaria presentado en junio de 1998, cosa lógica, al pertenecer el autor al grupo de trabajo que lo generó, como representante de la Comunidad Autónoma de Canarias. El estudio define bien el marco en el que se lleva a cabo el debate, a partir de una ofensiva muy fuerte de historiadores, políticos y medios de comunicación de corte conservador para recuperar un concepto de la historia de España muy tradicional y que sienten en peligro con el traspaso de competencias en el campo de la educación a las autonomías. Aunque en ese momento no pueden dar un giro conservador al tema, sí lo van a hacer a partir de la mayoría absoluta del Partido Popular en las elecciones del año 2000, cuyo fruto es la Ley Orgánica de Calidad Educativa.

La tercera parte de la investigación está dedicada al análisis de los libros de texto de historia de España y su relación con el currículo de la asignatura. El objetivo es establecer la forma en que los libros de texto contribuyen al desarrollo del currículo de la asignatura y al conocimiento de los contenidos de historia de España. Para ello escoge cuatro manuales correspondientes a las editoriales más significativas, todas de la misma edición, teniendo como referencia el decreto del currículo de las asignaturas de la etapa, establecido en el año 2001. Pretende valorar en qué medida cada manual ayuda a la consecución de las finalidades de la materia, al desarrollo de las capacidades recogidas en los objetivos, al conocimiento del conjunto de los hechos, acontecimientos, procesos históricos y conceptos que se refieren en los contenidos y a su consecución en los criterios de evaluación. Al mismo tiempo considera necesario valorar los modelos didácticos en los que se basan los manuales estudiados.

El cuarto apartado de la tesis plantea la enseñanza de la historia de España desde la práctica docente a partir de 1970, analizando en qué medida las intenciones esgrimidas, sobre el valor formativo de la historia de España, se reflejan en la práctica diaria del profesorado de la materia y hasta qué punto la condicionan. Para ello, el autor recurre a la entrevista con una serie de profesores y profesoras que han impartido e imparten la materia en el bachillerato. Así, adquiere el testimonio sobre su desarrollo profesional, su visión de la materia y sus opiniones en torno a la educación en general a dos profesores y una profesora que comenzaron su vida profesional a finales de los sesenta y durante los setenta, a otros tres profesores que comenzaron en la década de los ochenta y, por último, a dos profesoras y un profesor que se incorporaron a la docencia en la década

## INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA Y NOTICIAS

de los noventa. Las entrevistas se realizaron sobre la base de un cuestionario-guión abierto, intentando obtener una información sobre la enseñanza de la materia, tanto aprovechando el relato de hechos significativos de la historia profesional de los entrevistados como de la valoración que ellos mismos dan a esos hechos, convirtiendo así la percepción que el profesorado tiene sobre su práctica y vida profesional en una fuente de información sobre la propia materia que imparten.

La investigación se cierra con una serie de conclusiones que, por cuestiones de espacio, no se señalan, pero entre las que destacan las siguientes:

1) Los currículos señalan, como una intención fundamental de la historia de España, relacionar el pasado histórico con la realidad presente, sin que en ninguno de los manuales analizados se aborde de forma expresa esa relación. A pesar de eso, todo el profesorado entrevistado, comparte la idea de que el conocimiento del pasado contribuye a la comprensión del presente, aunque plantea la existencia de muchas dificultades para su concreción en el desarrollo del proceso de trabajo en el aula.

2) A pesar de que, en los currículos examinados, los contenidos referidos a la historia contemporánea tienen una relevancia cualitativa y cuantitativa mayor que los dedicados a abordar otras épocas, en los manuales analizados, el periodo no contemporáneo ocupa más de un tercio del espacio. El profesorado coincide

en la importancia del estudio de lo contemporáneo, pero se divide a la hora de considerar si debe impartirse este periodo en exclusiva.

3) El tratamiento que dan las editoriales a la realidad de la Comunidad Autónoma (en este caso Canarias) es bastante deficiente y sólo en un caso aparece en un cuadernillo aparte.

Hay otras conclusiones de importancia, que deberán quedar para una publicación que se haga del trabajo, como pueden ser el tratamiento recibido por las relaciones de la historia de España y el contexto internacional en el que se enmarcan los fenómenos estudiados así como el mejor trato que recibe la historia política con respecto a la económica, social o el desarrollo cultural y de las mentalidades. De igual manera, se encuentran muy pocas referencias a contenidos referidos a actitudes, valores y normas, a los que el currículo no se refiere de forma expresa, pero cuya presencia se hace obligada al tratarse de niveles educativos preuniversitarios, que deben hacer hincapié en la formación del alumnado en valores cívicos, quedando en manos del profesorado, en exclusiva, la voluntad de llevarlos a la práctica.

Pero el trabajo presentado no termina en las conclusiones, sino que, a partir de ellas, plantea una serie de ejemplificaciones didácticas para el mejor desarrollo de los contenidos de esta materia. Persiguen estas ejemplificaciones el objetivo de demostrar que es posible impartir esta materia, superando los condicionamientos y cargas propios de

concepciones y prácticas tradicionales que están presentes tanto en el currículo como en la enseñanza. Propone para ello introducir modelos de desarrollo didáctico de la asignatura que superen una enseñanza de la historia basada exclusivamente en la narración de hechos, la exposición de conocimientos y la memorización de la información adquirida, al mismo tiempo que reclama un currículo de la materia cuya estructura y organización se corresponda con la filosofía y los principios que actualmente lo justifican. Para esto presenta ocho ejemplos relacionados con los referentes teóricos presentes, de forma permanente, en la justificación teórica de los distintos currículos analizados desde 1970 a 2001.

Por todo esto, la tesis de Antonio Pérez García puede considerarse una aportación sobre el proceso de reflexión referido a una asignatura impartida por el propio investigador, en la que se nota su experiencia doble como profesor de bachillerato y como especialista en didáctica de las ciencias sociales. Esta aportación puede servir a otros profesores para que analicen y reflexionen sobre su propia situación y se impliquen en la mejora de su docencia y al mismo tiempo ser un modelo a partir del cual los futuros profesores de bachillerato tengan una referencia en su formación inicial, basada en el análisis y el rigor de esta investigación.

*María Luisa Iglesias Hernández  
Departamento de Ciencias Históricas  
ULPGC HYPERLINK*

## RESEÑAS DE LIBROS

**Cultura geográfica y educación ciudadana**

Marrón Gaité, María Jesús; Sánchez López, Lorenzo (eds.)  
Madrid: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Associação de Profesores de

Geografía de Portugal. 2006. (846 pp.).

Esta obra responde a la necesidad básica de conocer las innovaciones que continuamente se producen en la teoría y práctica de la didáctica de la geografía. El libro reseñado constituye un instrumento esencial para la comunicación y

difusión de la información en este campo del conocimiento.

El título de la obra, *Cultura geográfica y educación ciudadana*, aparentemente, puede responder a un centro de interés coyuntural, relacionado con la introducción en el currículo oficial de una nueva