

LA VISIÓN DE LA HISTORIA POR LOS ADOLESCENTES: REVISIÓN DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN EN ESTADOS UNIDOS Y EL REINO UNIDO¹

FUENTES MORENO, CONCHA

Miembro del grupo de Investigación DIGHES. Universitat de Barcelona

Resumen. El presente artículo tiene como objetivo acercar los estudios realizados en el Reino Unido y los Estados Unidos sobre la visión que los alumnos presentan de la historia como disciplina de conocimientos y como materia escolar.

Partiendo de un recorrido por las principales investigaciones llevadas a cabo, se procede a dibujar los grandes ejes que vertebran el ámbito de las percepciones del alumnado.

Una vez aclaradas las conclusiones a las que se llega en cada caso, se proponen alternativas didácticas en las actividades de enseñanza y aprendizaje que ayuden a los alumnos a una mayor y mejor comprensión del pasado y de la tarea del historiador.

Palabras clave. Didáctica, comprensión, historia, historiador, investigación educativa.

Summary. This article is deals with the approach of the studies carried out en the U.K and the U.S.A on students' insight of History, both as a learning discipline and as school subject.

By starting from the main researches done so far, we proceed to draw the main lines that shape the field of pupils' perceptions.

Once the conclusions reached in every field have been clarified, we propose didactic alternatives for teaching and learning activities which can help pupils to understand the past better as well as to value the task of historians.

Keywords. Teaching history, understanding history, history teacher, educational research.

Resulta interesante el panorama que en torno a la didáctica de la historia se ha abierto en nuestro país durante los últimos años. En este sentido, más que nunca la materia está despertando un interés inusitado tanto desde dentro del ámbito de la comunidad educativa como desde fuera. Este interés o preocupación está llevando a las instituciones a replantearse el currículo; a los profesores, a optar por otra metodología; y a la sociedad, a reconsiderar el papel de la materia de historia y convertirla en un elemento formativo de primer orden.

La investigación educativa, por su parte, está concentrando esfuerzos para ayudar en la mejora de la educación que reciben nuestros alumnos, analizando e interpretando la realidad escolar y proponiendo alternativas que se adapten mejor a la sociedad del siglo XXI. Hay ya programas de investigación que tienen como objetivos, entre otros, temas relacionados con el diseño y el desarrollo curricular, el análisis del comportamiento y la profesionalidad docente, el estudio de conceptos y elementos intrínsecos a la didáctica de las ciencias sociales o la interpretación de las concepciones del alumnado. Si bien es cierto que los esfuerzos son considerables, todavía queda mucho camino por recorrer, siendo esencial aumentar el número y la calidad de las investigaciones en todos los campos propuestos.

Desde la psicología y la didáctica se coincide en señalar

al alumno como el principal protagonista de las actividades de aprendizaje que se producen en el aula. Resulta especialmente útil y necesario aumentar las investigaciones que nos ayuden a conocer la visión que el alumno tiene de la materia como disciplina de conocimiento y como materia escolar. El conocimiento de estas concepciones será de utilidad tanto para los encargados de diseñar las líneas curriculares como para los profesores del área, que tantas veces se deben enfrentar ante la dificultad de trabajar los conceptos básicos de historia con grupos de adolescentes que emplean esquemas de razonamiento muy complejos y en los que pesan de forma sustancial los tópicos o ideas erróneas sobre el pasado. Llegado a este punto, parece útil realizar una revisión de los principales trabajos realizados en este campo en el Reino Unido y Estados Unidos, por considerar estas aportaciones de gran importancia para la investigación didáctica. Lo hemos realizado investigando las aportaciones de campos diversos, pero complementarios, como son la psicopedagogía, la didáctica o la propia epistemología histórica.

En primer lugar, describiremos los principales estudios que, desde la vertiente psicológica, se iniciaron a mediados del siglo XX bajo la influencia de Jean Piaget. Continuaremos con los trabajos que superan esta perspectiva y que amplían los horizontes de la investigación de la didáctica de la historia en general y del alumnado en par-

titular. Un punto de inflexión lo constituirá el proyecto británico «History Project 13-16», ya que será el primer acercamiento científico a las percepciones que los alumnos tienen de la materia, así como también la primera alternativa coherente a una didáctica tradicional que imperaba en la mayoría de las escuelas. A partir de aquí, se desplegará un amplio abanico de trabajos relacionados con la comprensión del pasado por parte de los alumnos, siendo tratado desde vertientes tan diversas como la empatía, las ideas previas, los procesos de razonamiento de contenidos históricos (causalidad, relativismo, tiempo histórico) o bien los aspectos más en relación con la historia como disciplina curricular (interés, dificultad y utilidad).

PRINCIPALES INVESTIGACIONES REALIZADAS EN EL REINO UNIDO

Inicios: investigaciones bajo la influencia piagetiana

Las conclusiones de los primeros estudios sobre la comprensión histórica y las percepciones del alumnado, que se llevaron a cabo bajo los preceptos de la teoría piagetiana dentro de la psicología evolutiva, no pudieron ser menos esperanzadoras para la materia.

En primera instancia, resulta interesante comentar los trabajos eminentemente teóricos que Peel², en torno a la década de los setenta, realizó sobre los procesos cognitivos empleados por los adolescentes, en los que legitima la adaptación de los estadios piagetianos al aprendizaje de la historia.

En esta misma línea, pero con matiz más empírico, se presentan las investigaciones realizadas por Hallam. Partiendo del análisis de las respuestas proporcionadas por un grupo de 100 estudiantes de entre 11 a 16 años, el autor establece unos estadios de conocimiento y confirma que el pensamiento abstracto formal en historia es más tardío que en las matemáticas o las ciencias naturales. De esta forma, la historia se dibuja como una materia difícil de entender por un alumnado desmotivado ante el estudio de realidades incomprensibles alejadas de su tiempo y su experiencia. Las implicaciones pedagógicas de estas conclusiones, aconsejaban retardar la introducción de la materia en el currículo hasta edades en que el estadio de pensamiento formal estuviese asentado.

Paralelamente otras corrientes de pensamiento coincidían en señalar que desde la escuela se podía motivar el aprendizaje del pasado en edades más tempranas, usando técnicas adecuadas que propiciasen la comprensión. En este sentido, son un buen ejemplo los trabajos realizados en la década de los ochenta por Booth. En ellos relaciona la mejora de la comprensión histórica y de la consideración de la materia con el empleo de metodologías activas que insten al alumno a utilizar el pensamiento deductivo y que despierten su interés por conocer el pasado.

De esta forma, se confirma que la mejora en la com-

prensión y en la visión que los alumnos tienen del pasado es producto de la educación recibida y no tanto de la maduración, como suponían modelos anteriores.

Renovación de la década de los ochenta: «proyecto Historia 13-16»

Sin duda, una de las figuras que más ha contribuido a dibujar la percepción que el alumno tiene de la historia es Shemilt. A raíz de la evaluación del proyecto «History 13-16», se generaron una serie de investigaciones centradas en conocer el entramado conceptual que los alumnos usan para entender la historia, basándose en el análisis de sus reflexiones sobre las fuentes históricas y la tarea del historiador, así como también la capacidad que tienen para transferir lo aprendido a otros contextos.

El instrumento metodológico empleado fueron entrevistas individuales y cuestionarios a una muestra inicial de 500 estudiantes de 24 escuelas diferentes. Fueron consideradas variables de selección el sexo, la capacidad intelectual y el status social.

El objetivo era averiguar si la influencia de los métodos de enseñanza resultaba determinante para la percepción y la comprensión del pasado. Para ello, se realizó un trabajo de campo en el que se comparaban las respuestas proporcionadas por los alumnos del Proyecto con las respuestas del grupo control.

Las conclusiones que Shemilt perfila en su estudio muestran percepciones sensiblemente diferentes de la historia como disciplina y como materia escolar, por parte de los dos grupos analizados. A modo de resumen se incluye a continuación el cuadro I que sintetiza las divergencias.

Partiendo de esta evaluación comparativa, Shemilt establece unos estadios evolutivos de las percepciones que los alumnos presentan sobre dos de los ejes que vertebran el estudio del pasado: fuentes históricas y tarea del historiador.

En el cuadro II se resumen las características más relevantes de cada uno de los estadios propuestos, completando el panorama hasta entonces esbozado.

De esta forma, los trabajos de Shemilt demuestran la estrecha relación que se establece entre la visión de la historia presentada por los alumnos y la didáctica empleada por los profesores en las clases.

Los alumnos control, que son los más significativos en las escuelas inglesas, presentan una imagen típicamente positivista del pasado y de la tarea del historiador, mostrando muy poco entusiasmo ante una materia en la que son unos meros receptores de contenidos, y donde la capacidad que más se potencia es la memoria. Pero, en cambio, los alumnos del «Proyecto de Historia 13-16» muestran una visión más dinámica. En primer lugar, se sienten copartícipes en las actividades de enseñanza-aprendizaje realizadas en el aula, por lo que su con-

Cuadro I

Visión de la historia Grupo control	Visión de la historia Grupo experimental alumnos proyecto
• Historia descriptiva y una crónica de ricos y famosos	• Historia descriptiva y explicativa, y habla de toda la sociedad
• Historia es un compendio de hechos inalienables	• Historia es producto de elaboraciones discutibles
• Historia es una materia aburrida y sin sentido	• Historia es una materia interesante y útil
• Historia es una materia fácil	• Historia es una materia que exige esfuerzo y dedicación
• Historia es una materia en la que se potencia la memoria	• Historia es una materia en la que se potencia el análisis y la interpretación de fuentes.

sideración de la materia es, en general, más positiva. En segundo lugar, la idea que tienen de la historia como disciplina está más ligada al análisis e interpretación de fuentes que a la mera descripción de acontecimientos relevantes del pasado.

Aldrich en 1986 inicia sus investigaciones sobre la visión que tienen los alumnos de la historia como materia escolar, señalando que tradicionalmente ha sido considerada «más interesante que útil». Con el objetivo de averiguar la vigencia de este tópico, realiza un análisis comparativo de dos encuestas elaboradas en los años 1968 y 1983 a más de 1.200 estudiantes de entre 11 y 12 años, en las cuales se indagan aspectos relacionados con el interés y la utilidad de las diferentes materias curriculares³.

Del análisis de los resultados se advierte el aumento de interés y, en menor medida, también de la utilidad que los alumnos atribuyen a la materia de historia entre los años 1968 y 1983. Para explicar este cambio de tendencia, el autor aduce la influencia de esa «nueva historia»

resultante de la implantación a escala estatal del proyecto «History 13-16».

Siguiendo la línea iniciada por Shemilt, se sitúan los primeros trabajos realizados a finales de la década de los ochenta por Asbhy y Lee, desde el «Institute of Education» de Londres. En su artículo «Discussing the evidence» elaboraron una síntesis de una serie de estudios que estaban llevando a cabo sobre las concepciones del alumnado: percepción del pasado, evidencias históricas y comprensión empática.

El instrumento metodológico empleado resultaba bastante innovador, ya que se instaba a los alumnos a analizar una serie de textos propuestos en pequeños grupos, mientras que eran filmados con cámara de vídeo.

Partiendo de un análisis minucioso del trabajo de campo realizado entre 1982 y 1985, establecen unos niveles de acercamiento y comprensión del pasado, empleando para ello la interpretación de evidencias históricas.

Cuadro II

Estadio	Ideas fuentes históricas	Ideas historiador
1. Conocimiento del pasado se da por supuesto.	<ul style="list-style-type: none"> • El alumno no distingue evidencia de información. • En el profesor y en los libros está la verdad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos que trabajan con fuentes primarias dicen que conocen el pasado porque lo leen en las fuentes. • Y los que no trabajan con fuentes piensan que el historiador averigua el pasado, pero no saben explicar cómo.
2. La evidencia es la información privilegiada sobre el pasado.	<ul style="list-style-type: none"> • La verdad histórica es negociable. • No se distinguen los tipos de fuentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • El historiador evalúa las evidencias, pero no las interpreta.
3. Las evidencias son las bases para realizar inferencias en el pasado.	<ul style="list-style-type: none"> • Se diferencia entre lo que es información de lo que es evidencia. • La historia es la interpretación de datos y la verificación de hipótesis. 	<ul style="list-style-type: none"> • El historiador plantea una hipótesis y la comprueba. • No sólo lee fuentes, sino que deduce el pasado a partir de ellas.
4. Conciencia de historicidad de la evidencia.	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguen entre información y conocimiento. • Saben que la historia no es una ciencia experimental, por lo que la empatía es fundamental para reconstruir el pasado. 	<ul style="list-style-type: none"> • El historiador reconstruye el pasado, planteándose hipótesis y usando fuentes. • Tienen dificultades para ver la significación de un hecho en su contexto histórico.

Cuadro III

Nivel	Definición
Nivel 1 Imágenes del pasado	<ul style="list-style-type: none"> El alumno se acerca al pasado como si fuese presente Evidencias son el pasado.
Nivel 2 Información	<ul style="list-style-type: none"> El pasado es algo que sólo conocen los expertos o los libros Evidencia es información.
Nivel 3 Testimonio	<ul style="list-style-type: none"> Cuando hay varias fuentes, se escoge el testimonio más directo.
Nivel 4 Cortar y pegar	<ul style="list-style-type: none"> El alumno puede reconstruir el pasado partiendo de evidencias indirectas.
Nivel 5 Evidencia en un contexto cercano	<ul style="list-style-type: none"> El pasado se deduce a partir de evidencias. El historiador deberá interpretar las evidencias.
Nivel 6 Evidencia en un contexto general	<ul style="list-style-type: none"> El alumno es capaz de deducir el pasado y enmarcarlo dentro de un contexto histórico.

De esta forma plantean en el cuadro III seis niveles diferentes.

Otro de los ejes básicos en las investigaciones realizadas por Lee y Ashby es el análisis de las ideas que tienen los chicos sobre el comportamiento, los sentimientos y puntos de vista de las personas de otras épocas: empatía.

Como en otros temas, consideran útil e interesante colocar a los alumnos por niveles o categorías, siguiendo una jerarquía lógica que considera la capacidad de entender otras realidades alejadas en el tiempo. (Cuadro IV)

Década de los noventa: nuevos objetivos

De esta forma, la década de los ochenta supuso un hito importante para la enseñanza de la historia en el Reino Unido, ya que propició una nueva visión de la materia más interpretativa y analítica. También inspiró un elevado número de investigaciones que, como hemos visto, han sido fundamentales para dibujar las percepciones de los alumnos.

Partiendo de esta valiosísima información, en la década

de los noventa, los estudios han tendido a perfilar las líneas de investigación iniciadas anteriormente. Así, el conocimiento de los procesos de razonamiento que emplean los alumnos cuando analizan evidencias del pasado sigue despertando un gran interés y generando investigaciones muy provechosas para el mundo académico.

Una de las más relevantes fue la realizada por Cooper en 1990 y que constituyó su tesis doctoral. La autora realizó un estudio comparativo entre dos grupos (experimental y control) de alumnos de 8 y 9 años de edad, durante dos cursos consecutivos. El objetivo era averiguar la capacidad de los chicos para generar argumentos sobre la veracidad de diferentes tipos de fuentes, así como también establecer relaciones entre el análisis de las evidencias y el desarrollo de la imaginación histórica en los alumnos. El grupo experimental recibió una educación basada en la reflexión e interpretación de una serie de fuentes, que la autora iba presentando a los alumnos en varios de los temas estudiados en clase⁴.

Paralelamente en la escuela que constituía el grupo control, aunque se enseñaban los mismos temas a alumnos de la misma edad, las estrategias de enseñanza-aprendizaje eran diferentes.

Cuadro IV

Nivel	Definición
Nivel 1 El pasado es presente	<ul style="list-style-type: none"> El alumno juzga el pasado desde su perspectiva del presente.
Nivel 2 Estereotipos	<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos tienden a entender acciones e instituciones pasadas siguiendo los estereotipos convencionales de la actualidad.
Nivel 3 Empatía diaria	<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos buscan las explicaciones de las actuaciones en su propia experiencia, sin apreciar las diferencias entre sus propias creencias y las del pasado.
Nivel 4 Empatía restrictiva	<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos entienden las acciones pasadas con relación a situaciones específicas en las que se encuentran.

En general, concluye señalando que los alumnos experimentales tienen mayor capacidad para recordar y utilizar más correctamente los conceptos abstractos aprendidos y la imaginación histórica⁵, construyendo descripciones más amplias que los alumnos control. Éstos, como no han trabajado los conceptos fundamentales con la ayuda de fuentes, no tienen el mismo nivel de vocabulario ni de conocimiento, por lo que suelen proponer descripciones incompletas. Por todo ello se confirma, de nuevo, la relación substancial que se establece entre las estrategias de enseñanza, el aprovechamiento escolar y la consideración de la materia.

Uno de los proyectos de investigación más ambiciosos que sobre las percepciones del alumnado se ha llevado a cabo por Lee, Ashby y Dickinson, en la década de los noventa, es el «CHATA Project: Concepts of history and teaching approaches at key stages 2 and 3». Este estudio está enmarcado en un ambicioso programa impulsado desde el Economic and Social Research y lleva por título «Innovation and Change in Education: The quality of teaching and learning».

El proyecto se vertebró en torno a tres fases. La primera tenía como objetivo fundamental mejorar el conocimiento de la progresión de un grupo de alumnos de entre 7 y 14 años⁶, sobre conceptos clave en historia, como la explicación causal y la interpretación de evidencias históricas.

La segunda fase, partiendo de las conclusiones extraídas en el trabajo de campo anteriormente realizado, se centra en el desarrollo de modelos didácticos que orienten la enseñanza de la historia.

Y finalmente en la tercera fase, se exploran las relaciones existentes entre las estrategias de aprendizaje y los contextos curriculares, por un lado, y la comprensión por parte de los alumnos de los conceptos históricos esenciales, por el otro. Basándose en la información proporcionada por los estudiantes, los autores pretendían averiguar si los alumnos eran capaces de captar esas diferencias.

Para perfilar sus conclusiones elaboran unos estadios evolutivos de la progresión de las ideas que expresaban. (Cuadro V)

Partiendo de estos estadios sobre la comprensión de los acontecimientos históricos, los autores concluyen señalando que los alumnos mayores (7º, 9º) hacen más hincapié en sus explicaciones sobre el papel jugado por el historiador, en el sentido de que sus diferentes puntos de vista son los que marcan de forma significativa las divergencias en las reconstrucciones propuestas. En cambio, los más jóvenes aluden a aspectos relacionados con la dificultad de obtener información o al estilo de narración empleada.

Por todo ello, se advierte que la edad del alumno y la metodología empleada en las actividades de enseñanza-aprendizaje son los dos factores fundamentales que marcan la comprensión y la percepción del pasado por parte de los alumnos.

Siguiendo la línea de investigación iniciada con el proyecto CHATA, Williams y Davies enmarcan sus trabajos en el mundo de las interpretaciones que los alumnos hacen de acontecimientos o personajes del pasado. Parten de un estudio realizado a un grupo de alumnos de 8º después de haber trabajado en clase el tema de la Guerra Civil, en que el profesor había empleado una metodología que propiciaba el análisis crítico de fuentes históricas.

Una vez que los alumnos habían asimilado los contenidos escolares propuestos, se les instaba a reflexionar sobre la opinión que tenían de Oliver Cromwell⁷, con el objetivo de averiguar si eran capaces de realizar juicios coherentes sobre las actitudes de personajes históricos. Considerando las respuestas proporcionadas, los autores establecen tres niveles en el desarrollo de la capacidad de interpretar el pasado. (Cuadro VI)

A modo de conclusión, Davies y Williams advierten que los alumnos pueden llegar a desarrollar importantes niveles de interpretación del pasado si, desde las aulas

Cuadro V

Nivel	Definición
1. El pasado viene dado.	• Los alumnos no son capaces de advertir ninguna diferencia de enfoque entre los relatos propuestos.
2. El pasado es inaccesible.	• Son capaces de atisbar diferencias, pero consideran que son resultado de la falta de acceso directo al pasado.
3. El pasado es el que determina el relato.	• Las diferencias entre los relatos propuestos son resultado de lagunas en la información o errores.
4. El pasado se explica de forma parcial.	• Se aprecian diferencias que son producto de análisis parciales y no sólo de la falta de información.
5. El pasado se selecciona y organiza desde un punto de vista.	• Consideran que la visión del autor pesa de forma sustancial en cada uno de los relatos.
6. El pasado es una reconstrucción de acuerdo con un criterio.	• Las diferencias radican en la naturaleza propia del suceso.

Cuadro VI

Nivel	Definición
Nivel 1	<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos califican al personaje escogiendo una opción, pero sin justificarla de ninguna forma coherente.
Nivel 2	<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos son capaces de realizar juicios coherentes, pero usando tópicos comúnmente aceptados del personaje y la época.
Nivel 3	<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos son capaces de reconstruir argumentos que se enmarquen en contextos más amplios, sugiriendo la necesidad de estudiar al personaje desde todos los puntos de vista.

se les ha potenciado la capacidad crítica en el análisis de las fuentes históricas y si se les ha animado a participar activamente exponiendo sus opiniones y puntos de vista.

Otra de las líneas de investigación fundamentales sobre percepciones del alumnado es la que se refiere a las ideas de partida con las que los estudiantes se acercan a las clases de historia, influyendo de forma sustancial en su proceso de aprendizaje. En este sentido, resulta muy significativo comentar el estudio realizado bajo la supervisión de Pendry. El objetivo propuesto era conocer los conocimientos y reflexiones previas del alumnado en torno a algunos de los temas que se estudiarán durante el curso, para, de esa forma, evaluar los aprendizajes y establecer consideraciones sobre la idoneidad de las técnicas más comunes de enseñanza y aprendizaje.

Un elemento muy destacable radica en la metodología de análisis, ya que introduce una serie de técnicas que hasta ahora habían sido poco habituales en el estudio de la realidad escolar. De esta forma, inicia la exploración de las ideas previas proponiendo actividades abiertas a los alumnos como la «lluvia de ideas» o mapas conceptuales. A continuación se opta por introducir técnicas que ayuden al alumno a establecer relaciones entre conceptos, ya sea mediante definiciones, comentario de fotografías o debates. Los resultados dibujan una imagen del pasado muy ligada a visiones europeístas y a tópicos socialmente aceptados, mientras que, en algunos casos, la influencia de la escolaridad resulta muy poco significativa.

Los últimos proyectos destacables, en los que ha contribuido de forma sustancial el Institute of Education de la Universidad de Londres, concretamente el grupo de Lee, Ashby, Dickinson y Shemilt, son el «Youth and History Project», «How People Learn Project» y «Chin Project».

El primero de ellos es un proyecto que se realiza en Inglaterra, Gales y Escocia, y que tiene como objetivo explorar la conciencia histórica en los adolescentes.

El «How People Learn Project», es un proyecto muy ambicioso que pretende averiguar los mecanismos que regulan el funcionamiento de las redes conceptuales que

permiten el aprendizaje. Uno de los apartados está dedicado a la investigación del aprendizaje de tres materias curriculares, concretamente las matemáticas, las ciencias naturales y la historia.

Finalmente se debe citar el «Chin Project», que trabaja en la misma línea de actuación que el proyecto CHATA, anteriormente citado.

PRINCIPALES INVESTIGACIONES REALIZADAS EN ESTADOS UNIDOS

Reflexiones iniciales: década de los ochenta

Para realizar un primer acercamiento a las principales investigaciones llevadas a cabo en EEUU sobre la didáctica de las ciencias sociales, resulta de suma utilidad el artículo de Cuban «History of teaching in social studies». El autor después de recorrer trabajos como los de Stevens, Koos y Toxel, Hughes y Melvi y Briggs, realizados durante la primera mitad del siglo XX, llega a la conclusión de que la materia de historia se enseñaba de forma muy tradicional. El profesor era el protagonista de las actividades de aprendizaje: él explicaba las lecciones con la ayuda del libro de texto y el alumno tan sólo era un mero receptor pasivo de información.

A pesar de que a partir de los años treinta empiezan a influir en la docencia las corrientes psicopedagógicas más innovadoras, la visión aludida continuará siendo la mayoritaria.

De esta forma, Stake y Easley o Applebee, Langer y Mullis, en sus estudios centrados en la visión que tienen los alumnos de la educación recibida y del papel del profesorado, concluyen que la mayoría de los alumnos analizados señalan que la actividad más habitual realizada en las clases de ciencias sociales es escuchar las explicaciones del profesor, que el material más empleado es el libro de texto y la capacidad que más se potencia es la memoria.

Como colofón, Cuban advierte que, a pesar de que han sido planificados cambios sustanciales en el currículo de la materia, la aplicación de estas nuevas políticas educativas o de innovaciones didácticas no es un aspecto

to generalizable en las escuelas estadounidenses en el período 1940-70. Esta idea se corrobora en el artículo de Downey y Levstik: «Teaching and learning history».

Como Cuban, los autores de este trabajo reflexionan sobre las investigaciones llevadas a cabo en EEUU acerca del aprendizaje de la historia. Comentando estudios tan dispares como los realizados por Gross, Wood, Goodlad o el «Informe Weiss», se ratifica la metodología tradicional de clases magistrales y libro de texto, mientras que se perfila la materia de historia como la menos popular entre el alumnado de secundaria, aduciendo aspectos ligados a la didáctica empleada o a los materiales propuestos.

Durante la década de los ochenta, esta visión resultará ligeramente modificada por los trabajos de Shick. Este autor inicia su reflexión criticando la visión que los profesores tienen de sus alumnos, en el sentido de que ven la historia como algo inútil, monótono y sin conexión con sus vidas. Tienen, además, una actitud apática o negativa en las clases.

Según Shick, esta visión no está demostrada; es solamente fruto de una mala interpretación de la opinión del alumnado. Él considera que los chicos distinguen perfectamente entre las malas experiencias didácticas vividas en las clases y la importancia de la historia como disciplina que reconstruye el pasado. Llega a la conclusión de que la historia es considerada por los alumnos interesante, útil y básica para tener cultura y una buena formación.

Además, el autor defiende que este interés se aprecia muy fácilmente, ya que la opinión pública, cada vez más, consume historia en forma de novela histórica, documentales o parques temáticos.

Por todo ello, realiza una crítica severa del sistema de enseñanza imperante e insta a la incorporación de nuevas tecnologías o a potenciar en las clases la imaginación histórica para que, de esa forma, el interés potencial que despierta la historia como conocimiento social entre también en las aulas.

En la misma línea, aunque apuntando conclusiones diferentes, se sitúa el estudio de McDonald, basado en el análisis de aspectos relacionados con el interés, la orientación del aprendizaje y la relevancia que los alumnos le advierten al estudio de la historia. Para ello emplea una metodología diversa, en la que destaca el uso de cuestionarios, la visualización de documentales o las entrevistas individuales, a un grupo de 82 estudiantes de diversos cursos (4º, 6º y 9º).

Del análisis de resultados, la autora extrae conclusiones que ligan de forma sustancial la edad a la mejora de la calidad del pensamiento histórico, por un lado, y a la disminución del interés de la materia, por el otro.

Durante la década de los ochenta, el número de estudios centrados en la percepción del alumnado aumenta de

forma muy significativa, explorando aspectos ligados a las ideas previas, la dificultad en la comprensión de los conceptos clave en historia: cambio y continuidad, causalidad y tiempo, y al diseño de metodologías alternativas. Uno de los trabajos más interesantes es el realizado por Levstik en 1986. Parte de la base de que la mayoría de los alumnos considera que la historia es el conocimiento del pasado, centrándose especialmente en el estudio de las guerras, las tragedias, los desastres, en conclusión, de aspectos que marcaron un cambio en el devenir histórico. El objetivo propuesto es buscar alternativas didácticas, basadas en el uso de las narraciones literarias, que cambien esta visión, mejorando la comprensión del pasado y despertando el interés de un alumnado que tiene, en la historia, una de las materias más aburridas del currículo. De esta forma, toma como muestra a un grupo de alumnos de 6º que, de acuerdo con la profesora, han recibido instrucción en clase empleando el uso de literatura histórica.

Levstik realiza un seguimiento mediante la técnica de observación participante, mientras la profesora imparte la clase. Una vez que los alumnos han leído los libros propuestos, les realiza una serie de entrevistas en las que les insta a reflexionar sobre el marco histórico en el que sitúan los textos y sus impresiones.

Las conclusiones no pueden ser más optimistas. Los alumnos han mejorado de forma sustancial los conocimientos de los temas propuestos y muestran un mayor interés por el pasado y por la materia. La autora considera que este hecho mantiene una estrecha relación con el impacto emocional que proporcionan los relatos autobiográficos trabajados, así como también la actitud del profesor en el contexto de la clase⁸.

Década de los noventa. Reflexiones en torno a aspectos concretos de la comprensión histórica: ideas previas

Enmarcado en el contexto de investigaciones relacionadas con el análisis de las ideas previas, se presenta uno de los trabajos que, a principios de los noventa, resultó más innovador, tanto por la temática como por la metodología empleada.

McKeown y Beck plantean un estudio que les ayude a caracterizar el conocimiento que tienen, sobre el tema de la Revolución Americana, un grupo de alumnos de 5º que aún no han cursado estudios reglados sobre el tema, y otro de 6º que ya han recibido instrucción escolar al respecto. El objetivo era doble, por un lado, pretenden conocer la percepción que tienen del tema en cuestión el grupo de alumnos de 5º, intentando averiguar el peso de la información recibida desde los medios de comunicación o desde la familia. Esto resultará de sumo valor, ya que ayudará a conocer el entramado conceptual con el que el alumno se acerca a la educación reglada. Por otro lado, su interés se centra también en perfilar lo que han aprendido los alumnos de 6º, cómo han adaptado el nuevo conocimiento a la red de información poseída y si han corregido tópicos erróneos que les procuraban un aprendizaje parcial e incorrecto. Para catalogar la infor-

mación obtenida de entrevistas semiestructuradas, sustituyen los tratamientos estadísticos tradicionales por un análisis cualitativo, incorporando un sistema de redes semánticas o mapas conceptuales que les ayuda a perfilar la forma en la que los alumnos retienen los conceptos y los relacionan.

Como colofón del estudio, Mckeown y Beck concluyen señalando que, en general, el conocimiento de los alumnos de 5º y 6º está caracterizado por asociaciones simples y por la falta de estructuras conectadas entre sí, advirtiéndose errores y confusiones remarcables. Las consecuencias didácticas que se desprenden son muy interesantes. En primer lugar, las autoras coinciden en señalar que, si bien los alumnos que han recibido instrucción tienen, en general, más conocimiento, éste resulta ser fragmentado. Por ello, concluyen que es esencial que el profesor ayude al alumno a conectar los tópicos sociales preexistentes en sus redes conceptuales con la nueva información, corrigiendo así errores, siendo más capaz de relacionar conceptos y elaborando conocimientos más estructurados.

En la línea de investigaciones precedentes sobre las ideas previas, Brophy y Vansledright proponen un estudio que se acerca a las percepciones que los alumnos tienen en torno a la historia, los historiadores y otros temas claves que todavía no han sido estudiados de forma reglada. Parten de una muestra de 10 alumnos con niveles de aprendizaje diferentes. Mediante el uso de la técnica de la entrevista semiestructurada, instan a los alumnos a responder 23 preguntas sobre temas que estudiarán en el próximo curso⁹. Después de realizar un análisis cuantitativo de las respuestas proporcionadas, concluyen que la mayoría de los alumnos consi-

dera que la historia es el estudio de hechos del pasado, tendiendo a señalar los acontecimientos relevantes que ocurrieron hace mucho tiempo.

En referencia al papel del historiador, la mayoría presenta dificultades muy significativas a la hora de señalar el trabajo que realiza, limitándose a considerar la descripción del pasado, sin incorporar el elemento interpretativo.

En cuanto a los temas que versan directamente sobre aspectos de la historia de EEUU, se advierte que poseen un conocimiento fragmentado, vago y no estructurado, proveniente del ámbito social, ya sea familiar o de los medios de comunicación, y de no haber recibido instrucción escolar previa en la materia.

Por todo lo anterior, los autores apuntan la necesidad de dotar al alumno en 5º de un marco referencial temporal y geográfico en el que pueda contextualizar la información y corregir las ideas previas erróneas, construyendo el nuevo conocimiento y procurando el cambio conceptual.

Para complementar la investigación descrita, Brophy, Vansledright y Brendin realizan un seguimiento del grupo de 10 alumnos de 5º, que ya fue analizado en 4º, para, de esa forma, comprobar si el aprendizaje ha aumentado y si su percepción ha cambiado como resultado de la instrucción recibida y de las actividades de aprendizaje.

Por la propia naturaleza de la investigación propuesta, la cooperación de la profesora se presenta como un ele-

Cuadro VII

Conceptos	Ideas expresadas por los alumnos antes de recibir la instrucción	Ideas expresadas por los alumnos después de recibir la instrucción
Definición de historia	<ul style="list-style-type: none"> • Estudio del pasado, especialmente de las personas y acontecimientos importantes que ocurrieron hace tiempo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudio del pasado, pero no sólo de acontecimientos relevantes o personajes importantes, sino de toda la época: política, cultura, economía, sociedad...
Papel de historiador	<ul style="list-style-type: none"> • No saben prácticamente nada sobre cuál es su tarea. • Confunden su papel con el de un arqueólogo. 	<ul style="list-style-type: none"> • El historiador conoce el pasado a partir de la información que obtiene de las fuentes escritas, entrevistas... • Tiende a diferenciar su tarea de la del arqueólogo, aunque tienen dificultades para diferenciar entre los distintos tipos de fuentes.
Historia de la ciencia interpretativa	<ul style="list-style-type: none"> • La mayoría creen que es una ciencia exacta, en la que se explican los hechos tal y como ocurrieron. • Rechazan la historia interpretativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Siguen sin considerar la historia como una ciencia interpretativa, aunque con el trabajo con fuentes son capaces de buscar respuestas más convincentes.
Historia del país	<ul style="list-style-type: none"> • Saben que su país tiene historia, pero saben muy poco acerca de ella. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocen las bases de la historia de su país, pero no tienen grandes conocimientos.
Utilidad de la historia	<ul style="list-style-type: none"> • La mayoría no tiene claro para qué estudian historia y cuál es su utilidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aunque ahora las respuestas se ligan a tener más información del pasado, no saben explicar las razones.

mento esencial. Desde la clase ella trabajará los temas fundamentales del currículo, pero incorporando una metodología activa, en la que predomine la participación del alumno, que será el verdadero protagonista de su proceso de aprendizaje.

Una vez finalizada la segunda fase de las entrevistas (5º), se lleva a cabo la catalogación y el análisis de las respuestas, para la posterior comparación con los resultados de las entrevistas de la primera fase (4º).

A modo de síntesis, se presenta el cuadro VII que resume las principales conclusiones.

De esta forma, los autores concluyen que la efectividad de la instrucción escolar recibida es indudable. En general, se advierte un aumento significativo del conocimiento y la comprensión de la naturaleza de la disciplina y del papel del historiador, proponiendo una visión que supera la percepción positivista del pasado.

Nuevas líneas y objetivos en la investigación de las percepciones del alumnado

A partir de la década de los noventa, el panorama estadounidense que se está dibujando en torno a la didáctica de las ciencias sociales es muy prometedor.

En primera instancia, es muy remarcable el interés en llevar a cabo un replanteamiento general de la materia, tanto desde la perspectiva disciplinar como puramente escolar.

En este sentido, esta preocupación llevó a un grupo de investigadores en didáctica¹⁰ a organizar en 1998 una conferencia en la universidad de Carnegie Mellon, Pittsburgh. Ésta representó un punto de inflexión en las investigaciones realizadas en este campo, proyectando las futuras líneas a seguir.

Con el título «Enseñar, conocer y aprender historia»¹¹, este encuentro resultó ser un foro en el que participaron historiadores, psicólogos, filósofos y profesores estadounidenses con la colaboración de destacados miembros de la comunidad científica inglesa, como Shemilt, Lee y Ashby.

Los objetivos iniciales eran dobles, por una parte, consideraban fundamental promover el análisis y la reflexión de las actividades de enseñanza y aprendizaje que se realizaban en el aula, así como también de las bases teóricas de la práctica docente. Por otro lado, se centran en la importancia de diseñar líneas de actuación que contribuyesen a crear un marco referencial para futuras investigaciones. De esta manera, se considera útil para el desarrollo de la disciplina centrar los futuros trabajos en torno a las siguientes líneas de actuación:

- 1) Revisión del currículo de historia universal e indagar la forma de adaptar la historia nacional y local¹².
- 2) Visión del pasado presentada por los alumnos:

influencia del ámbito escolar, medios de comunicación, familia¹³...

3) Análisis e interpretación de la educación que se imparte en las clases de historia¹⁴.

4) Análisis e interpretación del trabajo de los docentes y de su formación.

Sin duda, una de las personalidades que más ha dinamizado la investigación en didáctica de la historia en este campo es Seixas.

En su artículo «Historical significance among adolescents in a multicultural setting», advierte que tres son los elementos que pueden ayudar a definir el pensamiento histórico en los adolescentes.

En primera instancia, alude a la significatividad del pasado. Es decir, conociendo los acontecimientos que los alumnos consideran relevantes del pasado, nos permitirá acercarnos a los conocimientos factuales que poseen y a la capacidad para analizar la información exterior. Por otra parte, otro elemento de vital importancia resulta ser el conocimiento de la habilidad que los alumnos tienen para adaptar la nueva información a la preexistente, permitiéndonos, según Seixas, averiguar cómo saben lo que saben. El tercer elemento es el que se adentra en el estudio de las relaciones que se establecen en el pensamiento de los alumnos entre los agentes históricos, la empatía y los juicios morales.

El objetivo de Seixas en su investigación no es establecer niveles de significatividad o empatía, sino que pretende usar esos elementos para explorar la interacción de la familia y la escuela como fuentes de conocimiento histórico.

Para alcanzar este objetivo, realiza un trabajo de campo en 1991, basado en la observación participante y en entrevistas semiestructuradas a un grupo de alumnos que formaban parte de una clase de historia oral dedicada a indagar su pasado a través de preguntas a sus familiares. Los alumnos procedían de una escuela secundaria de nivel socioeconómico medio-bajo, en el que el 75% de chicos tiene el inglés como segunda lengua, por lo que la multiculturalidad es una realidad.

Partiendo del análisis de las reflexiones sobre la significatividad, la empatía y los conocimientos históricos generales, el autor advierte que es muy relevante el impacto de las experiencias familiares para percatarse de cómo los alumnos entienden la historia. Este aspecto se convierte en un problema cuando se advierte que, además, en las clases de ciencias sociales, no se posibilita la integración de ese conocimiento proveniente del mundo social con el estudio formal reglado de la materia.

De esta forma, Seixas considera que la escuela debería estudiar las ideas previas de los alumnos, procedentes del medio sociofamiliar, y emplear la educación formal reglada para que el alumno sea capaz de criticar las que resulten erróneas. Partiendo de esta confrontación-

aclaración, el alumno aumentará su conocimiento del pasado histórico, entendiendo las relaciones entre los dos ámbitos de conocimiento citados.

Siguiendo la línea de Seixas sobre la multiculturalidad, se sitúa también el estudio de Epstein sobre la construcción de diferentes explicaciones históricas por parte de los alumnos con influencias sociofamiliares diversas¹⁵.

El objetivo trazado consistía en averiguar si, recibiendo la misma formación escolar reglada, los alumnos de procedencias diferentes dibujaban el pasado considerando acontecimientos históricos o personajes diferentes; y también en analizar sus puntos de vista en torno a la veracidad y la credibilidad de las fuentes secundarias. Después del análisis de la información, Epstein advierte diferencias muy marcadas en las concepciones de los alumnos de ambos grupos¹⁶.

Las diferencias aún se acrecientan de forma más significativa cuando se les insta a reflexionar sobre la objetividad y la credibilidad de fuentes secundarias.

Los alumnos afroamericanos confían sobre todo en la familia como fuente para conocer el pasado aduciendo razones como «porque lo han vivido» y, en menor medida, en el profesor, ya que dependiendo de su origen, su credibilidad es relativa. De esta manera, basan sus visiones del pasado en las influencias de experiencias personales y familiares: no existe ninguna relación con la historia que aprenden en el colegio.

En cambio, los alumnos angloamericanos consideran que el libro de texto es la mejor manera para acercarse al pasado, ya que en ellos siempre está la verdad, no considerando a la familia como fuente de conocimiento. La autora concluye advirtiendo que las percepciones de la historia de los angloamericanos coinciden con las visiones que se explican en el colegio, tanto en temas como en personajes.

Siguiendo la línea anterior, VanSledright centra, especialmente, sus trabajos en la evaluación de los aprendizajes adquiridos. Lleva a cabo una investigación con un grupo de alumnos de 8º curso (13-14 años) sobre el tema de la colonización inglesa, con el objetivo de averiguar el impacto de la educación recibida.

La metodología empleada fue diversa. Destacan: las observaciones diarias de la práctica docente y la organización de la clase durante siete semanas; los cuestionarios antes y después de las explicaciones del profesor; y las entrevistas individuales. El objetivo era explorar con detalle cómo les influye el conocimiento escolar que reciben en su percepción del pasado en general y del tema de la colonización inglesa en particular.

Con la ayuda de los pretests, el autor dibuja las ideas previas con las que los alumnos se acercan al tema escolar señalado. En este sentido, se advierte que los conocimientos son pocos y muy dispersos, presentando dificultades muy importantes para elaborar reconstrucciones coherentes.

Después de la escolarización, empleando una metodología tradicional y poco participativa, el autor señala que los alumnos, aun teniendo más conocimientos, no son capaces de articular descripciones coherentes, tendiendo a confundir ideas.

Por todo ello, VanSledright considera fundamental replantear el currículo y la metodología usada en las clases de ciencias sociales. De esta forma, advierte que la visión positivista basada en el estudio cronológico de hechos del pasado, clases magistrales, libro de texto y memoria debería ser definitivamente superada por un nuevo concepto de la historia. Esta nueva visión debería acercar el estudio del pasado a la interpretación y análisis de fuentes o evidencias, aproximando al alumno al trabajo del historiador.

Levstik y Barton se adentran en el análisis de la significatividad de la historia de los EEUU, basándose en el estudio de las percepciones de un grupo de alumnos de entre 11 y 17 años (5º y 8º curso). El objetivo era averiguar cómo los chicos evalúan la significatividad de la historia de su país y cómo usan ese conocimiento del pasado para crear una identidad colectiva. Plantean una serie de entrevistas en pequeños grupos del mismo sexo, en las cuales se les presentan veinte fotografías sobre acontecimientos históricos diversos. Después de un tiempo para la reflexión, se les insta a escoger las ocho que les resulten más representativas y las que definan mejor su visión del pasado, para después colocarlas en un friso por orden cronológico. Después de la transcripción y la catalogación de las respuestas por temas, los autores advierten que las fotografías más representativas para los alumnos son aquellas ligadas al origen y desarrollo de los EEUU como entidad política y social¹⁷.

Este énfasis en los orígenes, según los autores, refleja la importancia que los alumnos le atribuyen al pasado, en tanto en cuanto legitima las características que identifican una comunidad.

Los autores concluyen advirtiendo el peso tan significativo que tiene la visión tópica dominante del ámbito sociofamiliar y cultural en la percepción de los alumnos, llegando a entrar en clara contradicción con la historia escolar reglada y provocando una falta de comprensión y un aprendizaje parcial y poco significativo.

A pesar de los condicionantes sociales y culturales aludidos en anteriores investigaciones, Grant en un reciente artículo considera que, si bien no existe una relación de causa-efecto, sí advierte que la visión de la historia que tienen los alumnos y su comprensión del pasado está condicionada por la metodología empleada por el profesor en las clases de historia.

El autor inicia su reflexión considerando que los dos campos de estudio fundamentales en la didáctica de las ciencias sociales son las percepciones del alumnado y la actitud del profesorado. Pero llegados a este punto, Grant señala que muy raramente se trabajan de forma conjunta a pesar de mantener relaciones muy estrechas,

por lo que advierte la necesidad de realizar investigaciones integradoras de los dos ámbitos que permitan dibujar la realidad escolar de la materia.

De esta manera, se plantea un trabajo de campo con dos grupos de alumnos que reciben instrucción sobre el tema de los derechos civiles, pero con profesores que presentan estilos y didácticas muy diferentes. El autor advierte en sus conclusiones que, aun existiendo una clara correlación entre percepción del pasado y metodología, resulta muy evidente que la acción de aprender es muy compleja, y en ella hay otros condicionantes, como las ideas previas, experiencias didácticas anteriores, visión de la materia o influencias exteriores.

Pero a pesar de estos factores, a juicio del autor, el elemento fundamental que permitirá al alumno una visión completa y un aprendizaje significativo será la actitud del profesor. Los alumnos que han recibido una instrucción más analítica e interpretativa tienen mayores y más profundos conocimientos sobre el tema y definen el conocimiento histórico como algo complejo, aunque conectado con sus vidas y abierto a diferentes interpretaciones. En cambio los alumnos de instrucción más tradicional presentan poco interés por una materia sin conexión con sus vidas, que narra acontecimientos lejanos e incomprensibles.

Analizando específicamente aspectos ligados con la comprensión de los puntos de vista, sentimientos y actitudes de las personas de otras épocas (empatía) se presenta un novedoso estudio de Brenneman.

Su trabajo se basa en la necesidad de despertar en los alumnos el interés por el conocimiento de la historia, para ello considera que los profesores deben ayudarles a conectar el pasado con sus vidas y a advertirles la utilidad para entender el mundo actual. Con el objetivo de averiguar cuáles serían las vías más idóneas y eficaces para alcanzar esta meta, la autora se propone estudiar con detalle la práctica docente de dos profesores: Ruth y Mary, durante un año y medio.

A pesar de presentar matices diferentes, ambas profesionales coinciden al señalar que es fundamental desarrollar en los alumnos conexiones significativas entre la historia que aprenden en el colegio y sus experiencias vividas. Esto permitirá al alumno ir adquiriendo el hábito de ponerse en el lugar de las personas del pasado, entendiendo así sus puntos de vista.

La autora concluye advirtiendo que los alumnos que han sido encauzados hacia la comprensión de las formas de pensar de gentes de otras épocas presentan, por una parte, un conocimiento más estructurado y coherente del pasado y, por la otra, una visión más dinámica de la materia, advirtiéndole utilidad e interés en sus vidas.

CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta el panorama descrito hasta el

momento, se advierten diferentes líneas de investigación abiertas en torno al tema de las percepciones del alumnado en el Reino Unido y los EEUU.

A continuación y a modo de conclusión general, procederemos a la enumeración de estas líneas y al resumen de los acuerdos a los que los investigadores aludidos llegan en cada caso. De esta forma, las principales investigaciones citadas sobre alumnado se vertebran en torno a los siguientes ejes¹⁸:

Visión de la historia como disciplina científica de conocimiento

La mayoría de las investigaciones comentadas anteriormente advierten que la visión que los alumnos tienen de la historia estará íntimamente ligada a la didáctica empleada en clase y a las experiencias familiares y sociales vividas.

Partiendo de este precepto, se subraya que la visión más comúnmente aceptada por los adolescentes es la que relaciona la historia con la descripción de acontecimientos significativos del pasado y con la crónica de personajes poderosos. Además, dibujan la materia como un conocimiento cerrado y exacto de hechos inalienables.

Es de acuerdo mayoritario entre los investigadores citados que estas percepciones pueden cambiar de forma sustancial cuando los alumnos son expuestos a nuevas metodologías didácticas y a nuevas concepciones del conocimiento histórico. De esta manera, estudios anteriormente mencionados han demostrado que estos alumnos tienen una visión descriptiva y explicativa del pasado, considerando la historia como un conocimiento abierto y discutible. En cuanto a la significatividad, el objeto de estudio del pasado ya no se circunscribirá a la política, sino también se aludirá a otras estructuras históricas como la economía, la sociedad o la cultura.

Percepción del historiador y de su tarea

A la vista de los estudios realizados, como en la línea de investigación precedente sobre la percepción de la historia, la influencia de la educación recibida y de los tópicos sociales imperantes resultará decisiva. La mayoría de los alumnos que reciben una instrucción tradicional consideran que el historiador se dedica a describir el pasado que está escrito en los libros o en las fuentes, desligándolo del análisis, la reflexión o la interpretación crítica.

Los alumnos acostumbrados a trabajar con fuentes o evidencias suelen generar explicaciones más completas de la labor realizada por el historiador, incorporando aspectos ligados a la reconstrucción y la investigación del pasado, partiendo del planteamiento de preguntas iniciales y de la formulación de hipótesis. Sea como fuere, estos alumnos aludidos tienen serias dificultades para comprender e interpretar estas fuentes históricas

comentadas. El origen de dichas dificultades habrá que buscarlo en varios factores, tales como la edad y el grado de maduración intelectual del alumno, los conocimientos conceptuales poseídos y la educación recibida.

Visión de la historia como materia escolar

La visión que de la historia como materia escolar se desprende de las investigaciones realizadas; dibuja un panorama ciertamente contradictorio.

En primera instancia, un grupo de investigadores defiende la postura de que la historia se perfila, entre el alumnado, como una de las materias más aburridas del currículo, y que despierta poco interés y nula utilidad. Advierten que esta percepción tan negativa tiene su origen en una didáctica tradicional, en que el alumno se convierte en un mero receptor pasivo de conocimientos convenientemente expuestos por el profesor, para después proceder a su memorización. Este aspecto queda perfectamente contrastado cuando los alumnos señalan que escuchar las explicaciones del profesor, tomar apuntes y hacer ejercicios del libro son las actividades de enseñanza y aprendizaje más habituales en las clases de historia.

Por otra parte, otro grupo de investigadores señala que los alumnos sí que sienten interés por conocer la vida los hombres y las mujeres de otras épocas, siendo capaces de diferenciar entre el interés que les despierta el estudio del pasado y las malas experiencias educativas vividas. Advierten que, desde la escuela se debería sacar partido a este interés potencial y diseñar unas metodologías de actuación que cambiasen el sentido de la materia.

En primer lugar, se recomienda potenciar al máximo la participación activa del alumno, convirtiéndolo en el verdadero protagonista de las actividades de enseñanza y aprendizaje que se realizan en el aula.

A continuación se alude a la necesidad de revisión de los materiales empleados, propiciando aquéllos que ayuden al alumno a comprender el pasado, despertando, además, el interés y la empatía y permitiendo la conexión entre la historia y la vida del alumno.

Ideas previas

Las conclusiones que se dibujan en las principales investigaciones realizadas en este campo coinciden en señalar la importancia crucial que tiene conocer las ideas previas que poseen los alumnos para, de esa forma, corregir las que resulten erróneas y propiciar la comprensión y el aprendizaje significativo del pasado.

Concretamente, muchos de los estudios aludidos, usando un instrumento metodológico muy variado, han pretendido averiguar los preceptos sobre los que se sostiene el conocimiento previo que los alumnos poseen en torno a temas sociales o históricos concretos, especialmente ligados a temas de la historia de los EEUU.

A la luz de dichos estudios, se advierte que las ideas previas que tienen los alumnos están íntimamente ligadas a los tópicos socialmente aceptados y al ambiente socio-cultural y familiar en el que se desarrolla su vida.

Estas ideas provenientes del ámbito no reglado ejercen una gran influencia en el aprendizaje y la comprensión del pasado histórico, siendo más importantes para el alumno que las recibidas en las clases. De esta forma, se insta a propiciar su conocimiento para que puedan ser corregidas si fuese necesario y para que el alumno observe que su realidad familiar y social tiene cobertura en la educación oficial reglada.

NOTAS

¹ Este estudio bibliográfico forma parte de una investigación que estoy realizando bajo la dirección de Joaquim Prats Cuevas en la Universidad de Barcelona.

² Levstik, L. y Pappas, C. (1992). New directions for studying historical understanding. *Theory and Research in Social Education*, Vol. XX, núm. 4, pp. 369-385.

³ Utilidad de la Historia: Encuesta 1968 – 29% Encuesta 1983 – 53.
Interés de la Historia: Encuesta 1968 – 40% Encuesta 1983 61%.

⁴ Concretamente la edad de piedra, edad de los metales, imperio romano y Sajones.

⁵ La autora emplea este concepto equiparándolo a *empatía*.

⁶ La muestra inicial era de más de 300 alumnos provenientes de ámbitos socioeconómicos diferentes.

⁷ La pregunta que se les planteó fue: «¿Qué tipo de hombre fue Cromwell: un mentiroso, un asesino o un político relevante del siglo XVII?»

⁸ Recientemente se están generando un gran número de estudios que tienen como objetivo evaluar la incidencia de los materiales alternativos en el aprendizaje y la comprensión del pasado. De entre todos, destacamos los trabajos de McKinney y Jones, «Effects of a children's book and a traditional text-book on fifth-grade students' achievements and attitudes towards social studies», y de Vansledright, «Reading American History: the influence of multiples sources on six fifth graders». Las conclusiones que se presentan en ambas investigaciones son ciertamente esperanzadoras. En primer lugar, coinciden en señalar que los alumnos que han trabajado con materiales alternativos, como novelas históricas o biografías, presentan un mayor interés no sólo por la materia, sino también por el pasado, advirtiendo una conexión entre lo que estudian y sus vidas. En segundo lugar, presentan un conocimiento más estructurado y empático de los temas trabajados, propiciando una mejor comprensión del pasado.

⁹ Entre los temas aludidos destacamos: Visión de la historia, Colonización americana o Nacimiento de los Estados Unidos.

¹⁰ Destacando, especialmente, a Peter Stearns, San Wineburg y Peter Seixas.

¹¹ «Teaching, knowing and learning history» (título original). Existe un excelente resumen de su contenido en P. Lee y R.

Asbhy. «How long before we need US calvary? The Pisttsburg Conference on teaching, knowing and learning history». *Teaching History*, 97. Londres, 1999, pp. 13-15.

¹² Este tema está siendo trabajado en EEUU por Gary Nash y Ross Dunn.

¹³ Este tema está siendo trabajado en EEUU por Peter Seixas y Sam Wineburg, entre otros.

¹⁴ Proyectos muy interesantes son los de Shelly Weintraud: «Proyecto Oakland Schools» o bien las propuestas de Peter Stearns.

¹⁵ Su investigación se lleva a cabo en mayo de 1994 en una escuela de ambiente social medio-bajo, y donde el 43% del alumnado es afroamericano y el 56% angloamericano.

¹⁶ De esta forma, mientras que, para los alumnos angloamericanos, los personajes históricos más relevantes son Washington, Kennedy y Martin Luter King, y los acontecimientos más citados son la Guerra Civil, la Declaración de la Independencia y la Constitución, los alumnos afroamericanos, destacan a Martin Luter King, Malcom X y Harriet Tubman como personajes y la Declaración de derechos, la Guerra Civil y la Emancipación como hechos relevantes.

¹⁷ Las fotografías con mayor significación histórica son las referidas a la Constitución Americana, la Emancipación y los Derechos civiles, entre otras.

¹⁸ Sin duda, existen otras líneas de interés en la comunidad científica centradas en aspectos relacionados con las dificultades de comprensión que, si bien son muy útiles, se escapan del objetivo y el espacio del presente artículo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALDRICH, R.E. (1987). Interesting and useful, en *Teaching History*, 47, pp. 11-14. Londres.
- ALDRICH, R.E. (1984). New History: an historical perspective, en Dickinson, A., Lee, P.J. y Rogers, P.J. *Learning history*. Londres: Heinemann Educational Books, pp. 210-224.
- BALLARD, M. (1970). *New movements in the study and teaching of History*. Londres: Temple Smith.
- BENÍTEZ, H. (2001). Does it really matter how we teach? The Socializing effects of a globalized US history curriculum. *Theory and Research in Social Education*, 29(2), pp. 290-307.
- BOOTH, M.B. (1983). Skills, concepts and attitudes: the development of adolescent children's historical thinking. *History and theory*, 22, pp. 101-107.
- BOOTH, M.B. (1987). Ages and concepts: a critique of the piagetian approach to history teaching, en C. Portal (ed.). *The history curriculum for teachers*. Londres: Falmer Press.
- BRENNEMAN, E.M. (2001). Empathizing with many voices of the past: two teachers help their students connect with United States history. *Social Education*, 65, pp. 51-54.
- BROPHY, J. y VANSLEDRIGHT, B. (1992). Storytelling, imagination and fanciful elaboration in a children's historical reconstructions. *American Educational Research Journal*, 20(4), pp. 837-859.
- BROPHY, J., VANSLEDRIGHT, B. y BRENDIN, S. (1992). Fifth grader's ideas about history expressed before and after the instruction to the subject. *Theory and research in social education*, XX(4), pp. 440-489.
- COOPER, H. (1992). Young children's thinking in history, en *Teaching History*, pp. 8-13. Londres.
- CUBAN, L. (1991). History of teaching in Social Studies, en *Handbook of research on Social Studies*. Nueva York: Mac Millan Publishing Company, pp. 400-410.
- DOWNEY, M.T y LEVSTIK, L. (1991). Teaching and learning history, en *Handbook of research on social studies. Teaching and learning*. Nueva York: MacMillan Publishing Company, pp. 400-410.
- EPTEIN, T. (1998). Deconstructing differences in African-American and European-American adolescents' perspectives on US history. *Curriculum Inquiry*, 28(4), pp. 397-423
- FOURNIER, J y WINEBURG, S. (1997). Picturing the past: gender differences in the description of historical pictures. *American Journal of Education*, 105(2), pp. 160-183.
- GRANT, S.C. (2001). It's just the facts, or is it? The relationships between teacher's practices and students' understandings of History. *Theory and Research in Social Education*, 29(1), pp. 65-108.
- HAHN, C. (2001). What can be done to encourage civil engagements in youth? *Social Education*, 65, pp. 108-110.
- HALLAM, R.H. (1971). Piaget and thinking in History, en Ballard, M. *New movements in the study and teaching of history*. Londres: Temple Smith, pp. 162-177.
- LEE, P. y ASHBY, R. (1987). Discussing the evidence. *Teaching History*, 48. Londres, pp. 13-17.
- LEE, P., DICKINSON, D. y ASBHY, R. (1996). *Project CHATA*. Concepts of history and teaching approaches at Key stages 2 and 3. Children's understanding of «because» and the status of explanation in history. *Teaching History*, 82. Londres, pp. 6-11.
- LEE, P. (1998). A lot of guess work goes on children's understanding of historical accounts. *Teaching History*, 92. Londres, pp. 29-36.
- LEE, P. y ASBHY R. (1999). How long before we need US calvary? The Pisttsburg Conference on teaching, knowing and learning history. *Teaching History*, 97. Londres, pp.13-15.
- LEVSTIK, L. (1986). The relationship between historical response and narrative in a sixth-grade classroom. *Theory and Research in Social Education*, XIV(1), pp. 1-19.
- LEVSTIK, L y BARTON, J. (1998). It wasn't a good part of History: National identity and students. Explanations of historical significance. *Teachers College Record*, 98(3), pp. 478-513.
- McKEOWN, M.G. y BECK, I. (1990). The assessment and characterization of young learners' knowledge of a topic in

- history. *American Educational Research Journal*, 27(4), pp. 688-726.
- McDONALD, C.S. (1992). «Exploring children's historical understanding: the relationships between age, beliefs and performance». Tesis doctoral. Universidad de California.
- McKINNEY, J., WARREN, C. y JONES, J.H. (1993). «Effects of a children's book and a traditional textbook on fifth-grade students' achievement and attitudes towards social studies». *Journal of Research and Development in Education*, 27(1), pp. 56-62.
- PENDRY, J., ATHA, S. y CARDEN et al. (1997). Pupil's pre-conceptions in history. *Teaching history*, 86. Londres, pp. 18-20.
- PORTAL, C. (1987). *The history curriculum for teachers*. Londres: Falmer Press.
- SEIXAS, P. (1993). Historical significance among adolescents in a multicultural setting. *Curriculum Inquiry*, 23(3), pp. 5-13.
- SHEMILT, D. (1987). Adolescent ideas about evidence and methodology in History, en Portal, C. (ed.). *The history curriculum for teachers*. Londres: The Falmer Press.
- SHICK, J.B.M. (1991). What do students really think of History? *History Teacher*, 3, pp. 331-342.
- VANSLEDRIGHT, B. (1995). I don't remember. The ideas are all jumbled in my head: 8th graders' reconstruction of colonial american history. *Journal of curriculum and supervision*, 10(4), pp. 317-345.
- VANSLEDRIGHT, B y CHRISTINE, K. (1998). Reading American History: the influence of multiples sources on six fifth graders. *The Elementary School Journal*, 98(3), pp. 239-265.
- WILLIAMS, R. y DAVIES, I. (1998). Interpretations of history: issues for teachers in the development of pupil's understanding. *Teaching History*, 91. Londres, pp. 36-40.
- WIKELEY, F. (1999). Changes in school students' approaches to subject option choices: A study of pupils in the west of England in 1984 and 1996. *Educational Research*, 41(3), Londres, pp. 287-299.