

[En Ávila, R. M., Borghi, B. y Mattozzi, I. (eds.) (2009). *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti*. Bologna: Pàtron Editore, pp. 259-270]

LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN ESPAÑA: RETOS PARA UNA EDUCACIÓN DE LA CIUDADANÍA

Pedro Miralles Martínez
Universidad de Murcia

La exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas las que hay que plantear a la educación. (Adorno)

El presente sólo existe en su relación con el pasado, es aquello a lo que la deuda que el pasado tiene consigo mismo da lugar. (Walter Benjamin)

El presente puede ser iluminado en un instante a través de la fuerza fugaz de un pasado olvidado. (Reyes Mate)

1. INTRODUCCIÓN

En esta ponencia pretendo analizar el presente de la didáctica de la historia en España con referencias a los dos últimos decenios. Trataré tanto la investigación como las propuestas curriculares innovadoras, enfatizando en la formación del profesorado, que a la postre es la función esencial del área de Didáctica de las Ciencias Sociales, y en las perspectivas y los retos actuales y futuros.

La formación del profesorado y la innovación educativa deben estar ligadas a la investigación didáctica. Todas deben partir de la práctica, de los problemas a los que se enfrenta tanto el profesorado en su docencia como el alumnado en su aprendizaje. La innovación educativa debería ser el principal motor de la investigación didáctica pero ésta no puede depender exclusivamente de la Universidad, sino que es el profesorado en las aulas quien debe movilizar el desarrollo y la experimentación de proyectos de innovación. Es sabido que la investigación educativa en general, y en didáctica de la historia en particular, ha avanzado muchísimo, pero su difusión y su conexión con la práctica han sido poco abordadas e implementadas. Por tanto, hay que fomentar y potenciar el engarce entre la innovación educativa y la investigación didáctica, de manera estrecha, para prevenir la disociación entre la actividad científica y su difusión en el aula.

Los *currículos* españoles siempre han sido un obstáculo y una dificultad para la innovación, con la única salvedad de los diseños experimentales de la reforma de las enseñanzas medias. Durante el decenio de 1980, un sector minoritario, pero muy dinámico, pugnó por dar protagonismo al alumnado en el proceso de aprendizaje, superando las viejas

rutinas memorístico-repetitivas. A partir de esta experimentación la mayoría de los libros de texto incorporaron algunos avances significativos para la enseñanza de la historia, como cierta variedad de fuentes documentales, planteamiento de problemas históricos con propuestas de investigación individual o en pequeños grupos, confrontación de informaciones con puntos de vista diferentes sobre un mismo hecho, etc. Este tipo de actividades se habían ensayado previamente en los materiales alternativos diseñados por los grupos de profesorado más innovadores (LÓPEZ FACAL, 2008). Algunos de estos manuales se organizaban en torno a problemas relevantes de carácter interdisciplinar que partían del presente, analizaban el pasado y establecían las posibles perspectivas del futuro inmediato. Intentaron una enseñanza más reflexiva y crítica, así como superar el enfoque cronológico, culturalista y transmisivo propio de una historia general y legitimadora de lo existente (VALLS, 2007). No obstante, el peso de la industria editorial, las reticencias del profesorado y la falta de voluntad política por asentar la Reforma fueron la causa de su fracaso: las administraciones educativas, basándose en la creencia de que un aumento de los contenidos en los currículos supone que el alumnado aprenderá más, optaron por acabar con las propuestas reformadoras.

Frente al predominio de los temas sobre los problemas (LUIS, 2002) y la inclusión de más contenidos, el reto actual es abordar los problemas metodológicos y didácticos del aprendizaje, labor que nunca se ha hecho con seriedad. A partir del Decreto de Humanidades de 2001 se produce un nuevo retroceso, al ampliarse los contenidos preceptivos y disminuir el desarrollo de las capacidades de identificar, relacionar, valorar... hechos y procesos históricos (LÓPEZ FACAL, 2008). El currículo disciplinar, academicista y culturalista debería sustituirse por un currículo basado en problemas y organizado en proyectos de trabajo (PÉREZ GÓMEZ, 2002).

Fruto, en buena parte, de este currículo academicista es la precariedad existente en la actualidad con respecto a grupos de innovación en todos los niveles educativos. Los grupos que fueron pioneros en innovación, que surgieron al amparo de la reforma de las enseñanzas medias y la LOGSE, han desaparecido en su mayoría. En la actualidad se ha producido un estancamiento y un declive de las prácticas innovadoras (PRATS, 2008a). El resultado final del intento de cambio educativo hacia una historia más comprensiva, explicativa y formativa ha sido un relativo fracaso. La Ley Orgánica de Educación de 2006 y los desarrollos curriculares en la gran mayoría de las comunidades autónomas han ampliado los contenidos factuales y han reforzado la metodología descriptiva, cronológica y memorística.

2. QUÉ SABEMOS SOBRE QUÉ Y CÓMO SE ENSEÑA

En este apartado voy a intentar realizar un análisis sintético sobre el estado de la enseñanza de la historia en España atendiendo a diferentes etapas educativas y ámbitos de investigación. La investigación en didáctica de la historia ha tenido un aumento significativo durante los dos últimos decenios, en la extensión a etapas y temáticas no investigadas, en la cantidad de trabajos y en la calidad de los mismos: primeros proyectos I+D, contratos con empresas e instituciones, másteres oficiales, doctorados de calidad, etc. Podemos afirmar que en los últimos años se han puesto las bases para superar el permanente estado de área que está en sus inicios y en precaria construcción. Una investigación que, a grandes rasgos, se ha centrado en tres grandes ámbitos temáticos: el *alumnado* (su aprendizaje, sus concepciones y su rendimiento); el *profesorado*, su enseñanza (metodología, recursos, evaluación) y su pensamiento, y el *currículo* (diseño, selección, secuencia, organización y desarrollo).

Si comparamos la innovación llevada a cabo en las distintas etapas educativas, podemos observar que la *Educación Infantil* es la única etapa donde se han generalizado métodos y estrategias innovadores (rincones, talleres, método de proyectos, etc.). Sin embargo, aún son muy exiguas las experiencias con contenidos de ciencias sociales, y menor aún la investigación sobre los mismos. Los motivos pueden estar en la escasísima presencia de las nociones sociales en los currículos de esta etapa y en que el profesorado ha considerado que su nivel de abstracción impedía su aprendizaje por el alumnado (LOISON, 2008). No obstante, cada vez está más asumida la premisa de que en esta etapa se pueden enseñar y aprender contenidos que inicien al niño en el tiempo. El alumnado de esta etapa posee una idea de la duración y hasta un cierto sentido de la historia. En estas edades, el aprendizaje de nociones históricas está más relacionado con la selección de contenidos y las estrategias que se empleen para su enseñanza que con las capacidades y la edad del alumnado, pudiendo obtenerse mejores resultados si se modifican la metodología didáctica y los recursos. El niño y la niña se aproximan a los contenidos históricos de la misma forma que aprenden a través de los cuentos, conectando su experiencia personal con la nueva información. Se utilizan el método de proyectos y los talleres y se imbrican en ellos los contenidos curriculares, así acceden a los mismos de forma contextualizada y significativa. Esta forma de enseñar y aprender les lleva a reflexionar y a contrastar lo que saben con lo que van aprendiendo, en un proceso continuo de acomodación/asimilación que enriquece su experiencia y les lleva a comprender mejor el presente. De las experiencias llevadas a la práctica hay un alto nivel de satisfacción por los excelentes resultados que se han obtenido, por resultar muy agradables y

motivadoras para el alumnado y por ser muy estimulantes para el profesorado y las familias (PÉREZ, BAEZA y MIRALLES, 2008).

En la *Educación Primaria*, el área de Conocimiento del medio ha pasado de ser un “cajón de sastre” a su “asignaturización”, como proceso de construcción y “burocratización” del “código pedagógico del entorno”, proceso en el cual han tenido un papel fundamental las editoriales y sus libros de texto (MATEOS, 2008). Entre los didactas de la historia hay posturas encontradas sobre si la historia debe aparecer o no como asignatura independiente. Pero en lo que todos coinciden es que en esta etapa hay una gran deuda investigadora tanto sobre los aprendizajes históricos como sobre su enseñanza (SANTISTEBAN y PAGÈS, 2006). De las escasísimas tesis doctorales destaco la de SERRA (2002), que analiza en los contenidos de los libros de texto la precariedad de la enseñanza de la historia en esta etapa, sobre todo en el ciclo inicial. Las posibles causas radican en tres factores: a) los académicos (la aplicación restrictiva de algunos postulados del modelo piagetiano en la enseñanza de la historia en los primeros niveles educativos); b) los institucionales (la escasa incorporación de contenidos históricos en el currículo de los primeros ciclos de Primaria) y c) los derivados de la propia actuación docente (déficits formativos y dudas e incertidumbres ante la inclusión del tratamiento del conocimiento histórico en las programaciones de aula).

De los también muy exigüos proyectos de investigación en esta etapa, hay que subrayar la labor de ESTEPA (2007) y TRAVÉ (2007) con el proyecto *Investigando Nuestro Mundo* (INM 6-12), por la implementación de una metodología investigativa en el aula y por su transferencia a la formación inicial y permanente del profesorado. Subrayamos la experimentación de unidades didácticas en colegios y el diseño de un plan general de formación basado en un enfoque investigador. Se integran innovación, investigación y formación del profesorado en y desde la práctica educativa.

En *Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato*, la enseñanza de la historia ha respondido y responde, en general, a un único modelo: el tradicional y memorístico-repetitivo. Esta metodología se caracteriza por la explicación del profesor y/o la lectura por el alumnado del libro de texto y la aclaración por el profesor de algunos conceptos a la vez que se indica lo más importante para que el estudiante lo subraye. A continuación el estudiante realiza las actividades del libro de forma más o menos mecánica y descontextualizada. La secuencia termina con el estudio del alumnado para superar el examen. Esta combinación de la lección magistral con el dictado de apuntes, la lectura del libro de texto y la formulación de preguntas al alumnado unido a que buena parte de los temas se repiten curso tras curso

provoca en el estudiante el aburrimiento (MERCHÁN, 2005, 2007; MARTÍNEZ y MIRALLES, 2008). Lógicamente, estas estrategias son apropiadas para conseguir la transmisión del conocimiento y el mantenimiento del orden (MERCHÁN, 2002), pero no para la comprensión del proceso histórico. No obstante, en los últimos años se observa una paulatina introducción de estrategias que tienden hacia una enseñanza con mayor participación del alumnado y una metodología didáctica que se orienta hacia un aprendizaje significativo; aunque todavía es mucho el camino que falta por recorrer (MIRALLES y MARTÍNEZ, 2008).

En Secundaria Obligatoria, y quizás aún con mayor incidencia en Bachillerato, la significación del *examen* es tal que en buena medida determina lo que sucede en las clases de Historia (MERCHÁN, 2005). Frente a la utilización casi exclusiva del examen, se debería tender al uso de instrumentos de evaluación como el cuaderno de clase, la carpeta de trabajos representativos, el portafolio y los mapas conceptuales, considerados como herramientas innovadoras en el aula. Estos instrumentos no sólo miden la transmisión de conocimientos, también permiten comprobar si se están adquiriendo las competencias que deben lograr los estudiantes, potencian la autorregulación de los aprendizajes y proporcionan una mayor interacción entre alumnado y profesorado (ALFAGEME y MIRALLES, 2009).

Con todo, existen poco estudios empíricos sobre la evaluación en esta etapa entre los que destacamos las recientes investigaciones llevadas a cabo por el grupo DHIGECS sobre las relaciones entre la frecuencia de las pruebas de evaluación objetiva y los resultados del alumnado, que concluyen que este tipo de ejercicios mejoran la eficiencia del aprendizaje y son un importante instrumento didáctico (SANS y TREPAT, 2006; TREPAT e INSA, 2008; INSA, 2008), y la tesis doctoral de MARTÍNEZ MOLINA (2008), que muestra una radiografía de las evaluaciones de Historia en Bachillerato a través de los recuerdos de los estudiantes y los exámenes. Según esta tesis las capacidades cognitivas que se evalúan son las de conocer, analizar, comprender, relacionar, situar y valorar, por este orden. Coinciden totalmente las preguntas de los exámenes con los epígrafes del decreto de currículo y las preguntas de la prueba de selectividad. Es evidente que no sólo el alumnado estudia aquello que es relevante para la evaluación sino que el profesorado enseña aquello que se va a evaluar en esas pruebas.

3. ¿CÓMO SE PODRÍA ENSEÑAR HISTORIA? LOS RETOS DE LA INVESTIGACIÓN Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Las investigaciones sobre la *formación inicial del profesorado* y sus concepciones son cada vez más abundantes. Hay que continuar la investigación sobre la formación inicial del profesorado de Primaria y ampliarla al profesorado de Infantil y Secundaria. Destacan las tesis doctorales dirigidas por PAGÈS (2004), para quien el análisis de los orígenes y de la racionalidad de los conocimientos previos del alumnado que estudia Magisterio debe ser el punto de partida del currículo de su formación en didáctica, ya que si no se tienen en cuenta difícilmente se producirá un cambio conceptual y dichas representaciones previas serán un obstáculo en su formación didáctica. Un aspecto esencial es indagar, e intentar modificar, las concepciones que tienen estos estudiantes de profesor, ideas que son difíciles de cambiar (HENRÍQUEZ y PAGÈS, 2004). En general, los resultados de nuevo concluyen que el aprendizaje de las ciencias sociales se ha basado en la memorización de contenidos.

Innovar e investigar suponen aprender cómo hacer algo nuevo: sin formación no puede existir investigación e innovación. Además, hay que potenciar aquellos modelos de formación permanente que se basan en un análisis de la práctica docente. Por tanto, hay que unir formación, investigación, innovación y práctica educativa. Es necesaria la colaboración del profesorado no universitario, especialmente en las etapas de Educación Infantil y Primaria, en la investigación. Hay que aprovechar para ello los posgrados pero también hay que mejorar la formación en el grado, en la actualidad se tratan muy poco los contenidos relacionados con la iniciación a la innovación y la investigación. Los nuevos títulos de Maestro de Educación Infantil y Primaria y el máster en Profesorado de Secundaria señalan, como novedad, entre sus competencias: la reflexión sobre la práctica; la innovación y la mejora de la educación; el dominio de las técnicas de observación y registro así como el análisis de los datos obtenidos; el conocimiento de experiencias y ejemplos de prácticas innovadoras; la competencia y la aplicación de metodologías y técnicas básicas de investigación educativa; el diseño de proyectos de innovación.

La necesidad de correlacionar el análisis sobre la enseñanza y las creencias de los profesores con estudios sobre el proceso de aprendizaje y las representaciones de los estudiantes se mantiene como terreno inédito por lo que su conocimiento ayudará a saber lo que ocurre en las clases de Historia (WILSON, 2001). Se precisa iniciar la investigación sobre el *pensamiento del profesor de didáctica* y todo lo relacionado con su trabajo. Es imprescindible encadenar teoría y práctica en la formación del profesorado, investigar la

práctica docente del formador del profesorado es emprender la investigación sobre el propio profesorado universitario de didáctica de la historia (PAGÈS, 2004; PRATS, 2008a).

Innovación, investigación y desarrollo profesional del profesorado deben ir en la misma dirección. Es precisa la cooperación entre las universidades y los colegios e institutos, lo que requiere la instauración de equipos estables con participación de profesorado de todos los niveles. Ejemplos en este sentido son los grupos catalanes DHIGECS y GREDICS, el valenciano Gea-Clío o el Grupo Andaluz de Investigación en el Aula. Además, se necesita participar en redes internacionales con países europeos (EUROCLIO, HEIRNET) y americanos. Es urgente un salto a Europa que nos permita concurrir en la amplia oferta de programas europeos de docencia e investigación. Las administraciones educativas deben incentivar económica y profesionalmente al profesorado innovador mediante su valoración en una trayectoria tanto de tipo horizontal como vertical, que en la actualidad no existe. Son necesarias medidas para que sea realmente efectiva la promoción profesional y la implantación de un itinerario que parta de los niveles docentes inferiores y llegue a la Universidad.

Investigaciones holísticas y “buenas prácticas”. En la investigación hay que tener en cuenta tanto el punto de vista de la enseñanza como del aprendizaje; hay que integrar múltiples elementos y variables, métodos y técnicas (WILSON, 2001). No sólo hay que preguntar al profesorado sobre sus clases, sino también recoger la opinión del alumnado sobre la enseñanza que reciben, visión sobre la que existen escasos estudios (MERCHÁN, 2007; MARTÍNEZ, MIRALLES y NAVARRO, 2009). Pero también hay que consultar a los equipos directivos y a los agentes de apoyo externo a los centros (inspectores, asesores de formación, etc.) y, en algunos casos, como en los niveles iniciales, a las familias. Hay que profundizar en los problemas de la práctica con la finalidad de que la investigación sea útil al profesorado para la mejora de su docencia (PAGÈS, 2001; SANTISTEBAN, 2006). En cuanto a los métodos, hay que ser más rigurosos y sistemáticos para que no ocurra que una cuarta parte de las tesis doctorales del área tenga una metodología “inclasificable” (PRATS, 2008a). PRATS (2002, 2003) ha defendido en sus investigaciones la combinación de diversas vías y no de forma exclusiva ni excluyente; es un grave error considerar incompatible el uso de métodos cualitativos y cuantitativos.

Las investigaciones sobre los criterios para determinar lo que se considera una *buena práctica docente* son una línea muy actual y necesaria. Existen básicamente dos aspectos sobre los que indagar: el análisis de las conductas de los profesores y el estudio de las

creencias y el conocimiento del profesorado en su ejercicio docente (HENRÍQUEZ y PAGÈS, 2004). El reto para el futuro es el análisis de las buenas prácticas, con estudios cuantitativos y cualitativos. La práctica educativa es una construcción social (MERCHÁN, 2007). En el pensamiento y la acción del profesorado confluyen muy diversos conocimientos. Se aprende de analizar y reflexionar sobre las buenas prácticas. Pero ¿qué es una buena clase de Historia? En España no hay estudios que den una respuesta a esta pregunta clave, pero sí en Estados Unidos, y pueden servir de modelo (HENRÍQUEZ y PAGÈS, 2004). Según las investigaciones recopiladas por WILSON (2001), las estrategias de enseñanza más positivas y “efectivas” intentan desarrollar de forma coherente pocos temas, potenciar las habilidades de pensamiento de los estudiantes dedicando tiempo suficiente para explorar las ideas previas, depender menos del libro de texto y más de las fuentes primarias y de materiales elaborados por el profesorado, preguntar al alumnado y que justifique y argumente sus respuestas, llevar a cabo discusiones en grupo, etc.

Historia y ciudadanía. El conocimiento y la comprensión históricos no pueden desligarse y deben estar centrados en la formación de la ciudadanía. En la actualidad, la historia que aprende el alumnado no le sirve para situarse y comprender el mundo, no lo forma como ciudadano ni le ayuda a componer sus señas de identidad (PAGÈS, 2003; SANTISTEBAN, 2006). La finalidad de la investigación en didáctica de la historia debe ser la formación de enseñantes para mejorar la enseñanza de la historia y “*la formazione di una cittadinanza democratica capace de affrontare le sfide della società dell'informazione e della conoscenza senza rinunciare al proprio protagonismo come agente sociale*” (PAGÈS, 2000, p. 46).

De la globalización ha surgido un nuevo concepto de ciudadanía relacionado con la residencia, no con el nacimiento (PAGÈS, 2003). Una ciudadanía basada en el concepto de “glocalización”, que une localización y globalización para entender el actual proceso de transformación en el que se produce la interacción entre las dinámicas local y global.

Hay que resaltar la trascendencia de la historia en el campo de la formación política de los futuros ciudadanos. Pese a su necesidad, en España prácticamente no se han estudiado las relaciones entre la conciencia histórica y la formación de actitudes políticas en los estudiantes que permitan el desarrollo de la ciudadanía en contextos de multiculturalidad, como sí ha ocurrido en Europa, Estados Unidos y Canadá (HENRÍQUEZ y PAGÈS, 2004). La historia puede ayudar a los jóvenes a participar en la vida política, desarrollando su razonamiento histórico como una forma de pensamiento crítico (PAGÈS, 2008).

La memoria histórica y el pasado reciente. Un tema que la didáctica también tiene que rescatar del olvido es el de la “memoria histórica”; frente a la desmemoria, el pasado más o menos reciente y el presente deben ocupar su lugar en la educación histórica de la ciudadanía (PÀGÈS, 2008). MATOZZI (2008, p. 41) entiende la memoria “*como capacidad de recordar los conocimientos históricos aprendidos y volverlos disponibles para la interpretación del presente*”. Evidentemente memoria no es historia (PRATS, 2008b) y no hay que caer en el “presentismo” (CARRETERO y BORRELLI, 2008). Se trataría de transformar la memoria que construimos las personas, como almacén de datos, hechos y emociones, en historia, como archivo de representaciones significativas reelaboradas consciente y críticamente (LLÀCER, 2008). Tanto en la investigación como en la enseñanza de la historia la memoria debe ser “deconstruida” para convertirla en historia. El siglo XX se ha caracterizado por diversos acontecimientos catastróficos que no pueden volver a repetirse, por ello hay que “*educar a los alumnos en la prevención de crímenes contra la humanidad*” (PÀGÈS, 2008, p. 48).

El presente como historia y la prospectiva. Una de las recientes líneas de investigación histórica es la historia del tiempo presente. La historia puede también ocuparse del presente. Esta orientación analiza un presente prolongado, bajo la categoría de “presente continuo”, con la finalidad de arrostrar con mayores fundamentos el futuro. En consecuencia con este enfoque, algunos historiadores sugieren que se inicie el diálogo con la prospectiva.

En el caso de la didáctica, el presente debe ser incorporado pero también descodificado (PRATS, 2008b). La finalidad social de la historia añade al análisis y gestión del pasado y la comprensión e interpretación del presente, el poder proyectar, construir y enseñar el futuro (CARRETERO, 2007). La macroinvestigación de Angvik indagaba en las relaciones que los estudiantes conciben entre el pasado, el presente y el futuro, a partir de su conocimiento del pasado (SANTISTEBAN, 2006). Muchos investigadores consideran que la finalidad principal de la enseñanza de la historia es desarrollar la conciencia histórica en el sentido de interpretar el pasado no sólo para comprender el presente sino también con la vista puesta en el futuro (PAGÈS, 2003). El profesorado no ha valorado esta parte de la temporalidad que está por construir. Pero este uso funcional de la historia es preciso para acercarnos a la educación de la ciudadanía, crítica y participativa (LLÀCER, 2008). Para ello es necesario el pensamiento creativo, capaz de generar empatía y proyectos de futuro (SANTISTEBAN, 2006).

Historiografía y enseñanza de la historia. Aunque la historiografía no puede estructurar el desarrollo curricular y la investigación histórica suele ir en una dirección y la didáctica en otra, no se puede negar su influencia en la enseñanza. La historiografía se ha renovado, y en

este sentido la enseñanza de la historia podría seguir sus pasos. Algunas corrientes historiográficas, como la historia oral, de las mujeres, la familia, los jóvenes, la vida cotidiana, el tiempo presente, la prospectiva o el *revival of narrative*, tienen grandes potencialidades didácticas y son muy útiles en la enseñanza de la historia, tanto para los contenidos conceptuales como para los procedimentales y actitudinales (MIRALLES, 2005). Los currículos deben cambiarse teniendo en cuenta la renovación que ha tenido la ciencia histórica (SANTISTEBAN, 2006). En Primaria la selección de los contenidos debería responder a los enfoques historiográficos de la “Nueva Historia” (SANTISTEBAN y PAGÈS, 2006). Aunque las dificultades son importantes, ya que los currículos no recogen la historiografía, existe una escasez de materiales didácticos apropiados y el profesorado debe emplear grandes dosis de voluntarismo, esfuerzo y tiempo para trabajar con una metodología que tenga en cuenta, a la vez, la didáctica y la historiografía. Evidentemente, no se trata de incluir nuevos contenidos aplicando los antiguos esquemas didácticos ni tampoco es posible integrar nuevos contenidos en los ya recargados programas, sino de seleccionarlos (MIRALLES, 2005).

El *aprendizaje en cooperación* es un reto ineludible. Sin la participación activa y reflexiva del alumnado y sin el trabajo en equipo no puede educarse en la temporalidad, la memoria histórica y la ciudadanía mediante el desarrollo de actitudes de diálogo, negociación y consenso (LLÀCER, 2008). Son muy escasas las experiencias y las investigaciones al respecto. Destacamos una tesis (LARA, 2001) y una experiencia (SERRANO *et al.*, 2008). Hay que ir hacia un aprendizaje cooperativo mediante el estudio de casos, problemas y proyectos. Además, es una demanda de la enseñanza universitaria adaptada al ECTS. Si el Bachillerato quiere preparar para la Universidad debe implementar estas metodologías.

Los *libros de texto* siguen dirigiendo la actividad en las clases de Historia. No sólo se mantiene su tradicional apogeo sino que en los últimos años ha aumentado. En investigación didáctica existe una línea que no se ha desarrollado lo suficiente, la que se centra en estudiar el papel del libro de texto con relación al desarrollo del currículo y el uso que de él hace el profesor. No todo el profesorado utiliza el texto escolar de la misma forma, existe un margen de autonomía profesional a la hora de decidir la forma de usar estos materiales. Destacamos el estudio de Burguera (GRUP DHIGECS, 2008) y un proyecto I+D coordinado por N. Martínez en el que estamos indagando sobre el uso que hace el profesorado de Bachillerato de los manuales. VALLS (2007) enumera los siguientes retos investigadores: el nuevo concepto de libro que supera el simple texto escolar al convertirse en un banco de recursos audiovisuales y

multimedia; el uso por el alumnado y el profesorado del manual; las buenas prácticas y la eficacia de su uso en el cambio conceptual en el alumnado y sus preconcepciones e ideas y, por último, el grado de aceptación de los manuales entre el profesorado.

Determinados *recursos informáticos* pueden emplearse para innovar como *edublog*, *webquest*, *cazatesoros*, videojuegos, programas de autor, herramientas visuales, pizarra digital interactiva, realidad virtual, etc. Todas estas aplicaciones por sí mismas, si no se utilizan de forma adecuada, no originarán innovaciones en la enseñanza de la historia. Si no cambia la metodología las TIC no servirán de mucho. El principal reto estriba en orientarnos hacia un procesamiento social de la información y una *construcción colaborativa del conocimiento* (en la línea de la *web 2.0*). Para ello el aprendizaje cooperativo y la enseñanza en colaboración en el uso de las TIC son estrategias esenciales. El uso de estos medios debe fomentar el pensamiento autónomo, creativo y crítico. Internet debe ser un instrumento para cuestionar el conocimiento, para *aprender a pensar históricamente*.

Impulso al pensamiento histórico y crítico. La investigación sobre la formación del pensamiento histórico, el aprendizaje de la historia a partir de fuentes históricas y la explicación histórica han tenido poco desarrollo (SANTISTEBAN, 2006). Son precisamente los temas que más pueden ayudar a una enseñanza de la historia basada en el principio de que sirva para pensar históricamente. El alumnado además de memorizar información debe aprender a procesarla e interpretarla. El tratamiento de la información, el aprender a aprender, la generación del conocimiento, la metacognición, la toma de decisiones, la creatividad, la solución de problemas y el pensamiento crítico son elementos claves de la instrucción. Los contenidos curriculares de Historia son los mecanismos que sirven para enseñar el pensamiento crítico (HERVÁS y MIRALLES, 2006).

Entre el profesorado se observa una tendencia a estimar las habilidades más complejas implicadas en el pensamiento crítico, pero no aparecen en la práctica como objeto de enseñanza o lo hacen en grado claramente menor a la importancia que se les otorga declarativamente (COLL, ONRUBIA y MAURI, 2008).

En definitiva, la innovación del profesorado en las aulas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria debería ser el motor de la investigación didáctica, y ésta debe repercutir directamente en las aulas. Hay que comprobar qué ocurre en las aulas, partir de los problemas que existen, elaborar propuestas didácticas innovadoras y dar a conocer las experiencias renovadoras (PAGÈS, 2001; SANTISTEBAN, 2006). El profesorado universitario que investiga en didáctica de la historia no debe de perder el horizonte de la práctica escolar y de

su mejora. Sus investigaciones deben ser útiles, estar basadas en la práctica y en la medida de lo posible contar en la investigación con estos docentes. Sin investigación de calidad no podemos conocer cómo aprende el alumnado ni cuál es la mejor forma de enseñanza, y la finalidad de la investigación es renovar el aprendizaje y la enseñanza de la historia.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALFAGEME, M.^a B. y MIRALLES, P. (2009). Instrumentos de evaluación para centrar nuestra enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes. *Íber*, 60.

CARRETERO, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.

CARRETERO, M. y BORRELLI, M. (2008). Memoria y enseñanza de la historia en un mundo global. Problemas y desafíos. *Íber*, 55, pp. 20-29.

COLL, C., ONRUBIA, J. y MAURI, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, pp. 33-70.

ESTEPA, J. (2007). *Investigando las sociedades actuales e históricas*. Sevilla: Díada.

GRUP DHIGECS (2008). *Els llibres de text i l'ensenyament de la Història. Record d'en Jordi Burguera Gómez*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

HENRÍQUEZ, R. y PAGÈS, J. (2004). La investigación en didáctica de la historia. *Educación XXI*, 7, pp. 63-84.

HERVÁS, R. M.^a y MIRALLES, P. (2006). La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la historia. *Educación en el 2000*, 9, pp. 34-40.

INSA, Y. (2008). “L’avaluació de correcció objectiva com a instrument didàctic per a l’eficiència en l’aprenentatge de la Història”. Universitat de Barcelona. (Tesis doctoral).

LARA, R. S. (2001). “El aprendizaje cooperativo en historia: diseño de actividades y efectos cognitivos y sociales”. Murcia: Universidad de Murcia. (Tesis doctoral).

LOISON, M. (2008). Obstáculos epistemológicos, didácticos y pedagógicos para una enseñanza articulada de patrimonio→historia I. *Íber*, 57, pp. 84-97.

LÓPEZ FACAL, R. (2008). Manuali scolastici spagnoli ed insegnamento di l’storia in tempi di globalizzazione. (Evoluzione, crisi e futuro di l’insegnamento di l’storia), en *Convegno Internazionale “Patrimoni culturali tra storia e futuro”*. Bologna.

LLÀCER, V. (2008). “Temporalidad, memoria histórica y ciudadanía en la ESO”. Curso de doctorado Didáctica de historia. Universidad de Murcia. (Documento inédito).

- LUIS, A. (2002). Tradiciones curriculares, innovaciones educativas y función social conservadora del conocimiento escolar: la primacía de los temas sobre los problemas. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, pp. 221-246.
- MARTÍNEZ MOLINA, M.^a E. (2008). “La evaluación de Historia de España en COU y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (1993-2004)”. Murcia: Universidad de Murcia. (Tesis doctoral).
- MARTÍNEZ, N. y MIRALLES, P. (2008). La finalización de la clase de historia en bachillerato. *Íber*, 55, pp. 103-111.
- MARTÍNEZ, N., MIRALLES, P. y NAVARRO, E. (2009). Análisis de cómo los docentes plantean el inicio de las clases, desde la perspectiva del alumnado. *Revista de Educación*, 348.
- MATEOS, J. (2008). La “asignaturización” del Conocimiento del Medio en los textos y los contextos escolares. El entorno en las aulas. *Investigación en la Escuela*, 65, pp. 59-70.
- MATTOZZI, I. (2008). Memoria y formación histórica. La memoria en la clase de historia. *Íber*, 55, pp. 30-42.
- MERCHÁN, F. J. (2002). El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, pp. 41-54.
- MERCHÁN, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de Historia*. Barcelona: Octaedro.
- MERCHÁN, F. J. (2007). El papel de los alumnos en la clase de Historia como agentes de la práctica de la enseñanza. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 21, pp. 33-51.
- MIRALLES, P. (2005). Las tendencias historiográficas recientes y la enseñanza de la Historia en el bachillerato. *Revista de Historiografía*, 2, II, pp. 158-166.
- MIRALLES, P. y MARTÍNEZ, N. (2008). La fase de desarrollo de la clase de Historia en Bachillerato. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46/1.
- PAGÈS, J. (2000). La ricerca in didattica delle scienze sociali e della storia in Spagna. *Clio* '92, pp. 25-48.
- PAGÈS, J. (2001). ¿Hacia dónde va la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales? Apuntes para la comprensión de un debate, en *Éndoxa. Ciencia y Educación*. Madrid: UNED.
- PAGÈS, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 1, pp. 11-42.
- PAGÈS, J. (2004). Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores de Historia, en *Miradas a la historia*. Universidad de Murcia, pp. 155-177.

- PAGÉS, J. (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia. *Íber*, 55, pp. 43-53.
- PÉREZ GÓMEZ, Á. (2002). La Educación Primaria en la aldea global contemporánea. Retos y sugerencias, en *Educación Primaria. Orientaciones y Recursos (6-12 años)*. Barcelona: Praxis, pp. 24/2-26.
- PÉREZ, E., BAEZA, M.^a C. y MIRALLES, P. (2008). El rincón de los tiempos: un palacio en el aula de Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48/1.
- PRATS, J. (2002). Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, pp. 81-89.
- PRATS, J. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *História & Ensino. Revista do Laboratório de Ensino de História-UEL*, vol. 9.
- PRATS, J. (2008a). La didáctica de historia en la universidad española: estado de la cuestión, en *Convegno Internazionale "Patrimoni culturali tra storia e futuro"*. Bologna.
- PRATS, J. (2008b). Memoria histórica "versus" historia enseñada. *Íber*, 55, pp. 5-8.
- SANS, A. y TREPAT, C. A. (2006). La evaluación de la historia en el bachillerato. La evaluación en historia con pruebas de corrección objetiva. Algunas implicaciones didácticas. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 5, pp. 69-81.
- SANTISTEBAN, A. (2005). "Les representacions i l'ensenyament del temps històric. Estudis de cas en formació inicial de mestres de primària en Didàctica de les Ciències Socials". Barcelona: UAB. (Tesis doctoral).
- SANTISTEBAN, A. (2006). Futuros posibles de la investigación en didáctica de la historia: aportaciones al debate. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 4, pp. 101-122.
- SANTISTEBAN, A. y PAGÈS, J. (2006). La enseñanza de la historia en Educación Primaria, en *Educación Primaria: orientaciones y recursos (6-12 años)*. Barcelona: CISS-Praxis, pp. 468/129-468/183.
- SERRA, J. A. (2002). "Les activitats d'aprenentatge. Catalogació i aplicació a l'ensenyament de la història a primària". Universitat de Barcelona. (Tesis doctoral).
- SERRANO, J. M. *et al.* (2008). El aprendizaje cooperativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales: diseño de una actividad de aula y análisis de la interacción. *Íber*, 58, pp. 108-121.
- TRAVÉ, G. (2007). *Investigando las actividades económicas*. Sevilla: Díada.
- TREPAT, C. A. e INSA, Y. (2008). La evaluación de corrección objetiva como instrumento de mejora en el aprendizaje de la Historia en Bachillerato. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7, pp. 57-75.

VALLS, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid: UNED.

WILSON, S. M. (2001). Research on History Teaching, in Richardson, V. *Handbook of Research on Teaching*. Washington, DC: AERA, pp. 527-544.