

- Pedagógica Experimental Libertador Instituto pedagógico Rural El Mácaro. Turmero, Estado Aragua. Venezuela.
- GUERRERO LUZ, M. (2000): *La Entrevista en el Método Cualitativo*. Universidad de Chile.
- GARCÍA GUADILLA, C. (1987): *Producción y transferencia de paradigmas teóricos en la investigación socioeducativa*. Fondo Editorial Tropykos. Caracas
- GOTA, J. P. y LECOMPTE, M. D. (1991): *Etnografía e investigación cualitativa*. Edic. Morata. Madrid.
- HERNÁNDEZ SANCHO, J (1993) Visiones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Paidós. Barcelona
- HURTADO DE BARRERA, J. (1998): *Metodología de la investigación holística*. Fundación Sypal. Caracas
- JACOB, E. (1987): Qualitative research traditions: A review. *Review of Educational Research*, 57.

LA HISTORIA DE ESPAÑA EN EL BACHILLERATO ¿CONTRIBUYE SU ESTUDIO A LA COMPRENSIÓN DE LOS GRANDES PROBLEMAS Y PREOCUPACIONES DE LA SOCIEDAD?

Antonio Pérez García
aperez@dde.ulpgc.es
Carlos Guitián Ayneto
cguitian@dde.ulpgc.es

Universidad de las Palmas de Gran Canarias

INTRODUCCIÓN

«En la enseñanza de la historia existe, sin embargo, una tendencia abusiva a identificar lo que ha pasado con su reconstrucción e interpretación. Esta tendencia también se da cuando se realiza divulgación histórica a través de otros medios como el cine, la novela histórica, o cuando se utiliza el pasado con fines políticos partidistas del presente. La permanencia de esta tendencia es una consecuencia de la persistencia del positivismo en la historia escolar y en la divulgación histórica. La confusión entre el pasado y su interpretación es especialmente grave en la enseñanza obligatoria porque la persona que aprende no dispone frecuentemente del bagaje intelectual suficiente para saber que el pasado que conocemos y estudiamos no es el pasado tal como sucedió, sino una interpretación realizada desde el presente y para el presente». Joan Pagès, 1997

Para que el conocimiento del pasado, que se realiza a través de la enseñanza de la Historia escolar, sea significativo es necesario dotar al alumnado de los recursos intelectuales y materiales necesarios que le permitan acceder al mismo desde el análisis crítico, la síntesis objetiva y la valoración rigurosa de la información a la que accede, en un proceso de construcción de dicho conocimiento cada vez más autónomo y consciente. Ello sólo será posible si se le enseña a «pensar científicamente» integrando en el aprendizaje los factores que dan carácter científico a la investigación de las realidades históricas a las que se accede desde un conjunto amplio y variado de fuentes y evidencias.

Al valorar el grado de correspondencia entre la historia que se enseña, a partir del análisis de algunos de los factores que intervienen en la práctica educativa, y los fines que dicha enseñanza persigue, expresados en las intenciones de su currículo, han de tenerse en cuenta dos premisas acerca del por qué de su presencia, y concretamente de la Historia de España, en la enseñanza no universitaria:

- El conocimiento del pasado es indispensable para la comprensión del presente
- El motor de las sociedades democráticas lo constituye el compromiso ciudadano con la participación política constructiva, tolerante y solidaria

El currículo escolar y, particularmente, la enseñanza de la Historia han de contribuir a este fin favoreciendo el conocimiento crítico de la realidad, de sus insuficiencias y sus posibilidades de desarrollo. Según Dewey:

La devoción de la democracia a la educación es un hecho familiar. La explicación superficial de esto es que un gobierno que se apoya en el sufragio universal no puede tener éxito si no están educados los que eligen y obedecen a sus gobernantes. Puesto que una sociedad democrática repudia el principio de autoridad externa, tiene que encontrar un sustitutivo en la disposición y el interés voluntarios y estos sólo pueden crearse por la educación. John Dewey, 1916

En este trabajo que se presenta, y que es parte de una investigación de mayor calado, se ha intentado valorar en qué medida la enseñanza de la Historia de España que se realiza en el bachillerato contribuye actualmente al logro de estas finalidades, a partir del análisis de dos factores:

- el currículo de la asignatura y los cambios que se han operado en el mismo desde la implantación del actual Estado democrático.
- Los proyectos de desarrollo curricular de la materia plasmados en los manuales publicados por algunas de las editoriales de libros de texto escolar con mayor difusión en el mercado

EL CURRÍCULO DE HISTORIA DE ESPAÑA

Desde 1975 hasta la actualidad, en todos los decretos en los que se ha regulado el currículo y los contenidos de Historia de España a impartir en el bachillerato (1975, 1992 y 2001), se hace presente de forma explícita la aceptación de que su conocimiento cumple un importante papel en la formación de los individuos como ciudadanos ya que contribuye a la comprensión de las características de la sociedad en la que se vive.

Al mismo tiempo, también se admite que el conocimiento histórico a transmitir en la asignatura no debe limitarse a la historia política, sino que debe tender hacia la enseñanza de una historia total integrando en la misma, también, los fenómenos económicos y sociales, así como los que reflejan la evolución de la cultura y de las mentalidades.

Por otro lado, constituirá un factor de continuidad en el currículo el planteamiento de que la Historia de España que se enseña ha de estar en continua relación con la historia internacional, en especial, con la de Europa e Hispanoamérica.

Las diferencias, a lo largo de estos años, se han planteado en dos cuestiones:

- La distinta importancia, cualitativa y cuantitativa, concedida a la historia contemporánea en la relación de contenidos de la asignatura en los distintos decretos y la diferente apreciación acerca del valor e interés del estudio de las etapas históricas anteriores para la comprensión del presente.
- La posibilidad de integrar en la asignatura contenidos que permitan acceder a la comprensión del pasado concreto de las distintas comunidades autónomas del Estado, sin que ello ponga en peligro el conocimiento de una historia «general» de España.

La variedad de posiciones desde las que se ha intentado resolver estas diferencias ha obedecido a criterios de distinta naturaleza y condición: pedagógicos (los menos), historiográficos, profesionales —a veces, incluso, con implicaciones corporativas—, pero, sobre todo, han sido los de índole política los que en mayor medida han influido en el debate. Se trata de determinar qué idea de España debe adquirir el alumnado, de su origen histórico como estado y como nación, así como de los hechos, acontecimientos y características de los procesos que han ido conformándola a través del tiempo.

La ausencia de consenso acerca de estas cuestiones ha producido cambios curriculares en un sentido u otro según el signo político e ideológico de los gobiernos que se han sucedido desde el final del franquismo, aumentando o disminuyendo los contenidos correspondientes a las etapas no contemporáneas, y posibilitando un mayor o menor grado de apertura curricular para la integración de contenidos propios de la historia local.

Desde una perspectiva didáctica el currículo reconoce, explícita o implícitamente, la necesidad de introducir modelos didácticos en los que entren en juego y se desarrollen capacidades de aprendizaje que favorezcan un proceso, cada vez más autónomo, de adquisición significativa de los conocimientos desde el análisis, la comprensión y la valoración crítica de los mismos.

De esta forma, la elaboración de los proyectos de desarrollo curricular de la asignatura debe hacer frente al reto de integrar estrategias de enseñanza y aprendizaje activas e investigativas, y al mismo tiempo respetar aquellos elementos del currículo de carácter prescriptivo y que, según la óptica desde la que se configuran, ofrecen más o menos posibilidades de apertura y adaptación curricular.

LOS MANUALES DE HISTORIA DE ESPAÑA

Del análisis realizado sobre el contenido de una serie de manuales escolares¹, que se pueden considerar representativos, y de los proyectos de concreción del currículo por ellos elaborados podrían extraerse las siguientes conclusiones:

¹ Los libros de texto analizados son los manuales publicados por las editoriales Vicens Vives, Anaya, SM. y Santillana, es decir, cuatro de las editoriales que mayor difusión alcanzan en la actualidad, en el ámbito de la enseñanza de la materia de Historia de España que se imparte en el bachillerato.

1. La relación entre el pasado histórico y la realidad presente no se aborda de forma explícita en ninguno de los manuales analizados. Apenas aparecen referencias en la información plasmada en los libros sobre esta cuestión y todo ello a pesar de que, tanto en el currículo como en la justificación teórica expresada en aquellos manuales que incluyen una introducción, dicha relación se reconoce como factor fundamental que da sentido al conocimiento de la Historia. Las únicas manifestaciones encontradas en esta dirección aparecen sólo puntualmente en algunas de las actividades de uno de los manuales -el publicado por la editorial Santillana-, pero ni son suficientes, ni la forma en que se procede a su inclusión parece didácticamente la más adecuada, ya que en ningún momento se aportan pautas para su realización.

Por lo tanto, cabe preguntarse cómo se espera que el conocimiento del pasado contribuya a la comprensión del presente por parte del alumnado si ello no tiene a renglón seguido una expresa plasmación en la didáctica de la asignatura. ¿Hemos de suponer que el alumnado de bachillerato ha adquirido ya el nivel de madurez cognitiva necesario para establecer dicha relación presente-pasado de forma autónoma? La percepción que poseemos de la actual realidad educativa nos lleva a pensar que no es así.

Entonces, si la historia de España que actualmente se enseña en el bachillerato no contribuye explícitamente a la comprensión de los grandes problemas y preocupaciones actuales de la sociedad ¿qué sentido real tiene su presencia en el currículo de las etapas educativas no universitarias? ¿Persistirá aún la concepción tradicional según la cual la función de la enseñanza de la Historia consiste en la transmisión de una idea del pasado puesta al servicio de consideraciones doctrinales de tipo político o ideológico? Si no es así habría que determinar cuáles son los factores didácticos y curriculares que intervienen en el proceso de creación y desarrollo en el alumnado de una «conciencia histórica» crítica.

La búsqueda de respuestas a estas cuestiones podría ser objeto de una línea concreta de investigación didáctica.

2. El estudio de los períodos no contemporáneos de la Historia de España en los manuales analizados ocupa entre un 30 y un 40 % de los contenidos. Ello supone un aumento de los mismos frente a la presencia que tenían en los manuales anteriores al año 2003 y es consecuencia de los cambios introducidos en el currículo a partir del 2001. Sin embargo, a pesar de ello, el debate continúa abierto. Si para unos, están sobrerrepresentados, para otros, sin embargo, deberían ser tratados aún más extensamente. La excesiva politización, e incluso corporativización, del problema, ya señalada anteriormente, ha impedido centrar el establecimiento de conclusiones desde el análisis epistemológico e historiográfico de la cuestión, así como desde las opiniones y aportaciones didácticas del profesorado de historia.

3. Aunque el currículo expone la necesidad de integrar contenidos propios de la realidad histórica de las distintas comunidades autónomas en que se estructura el territorio del Estado español, éstos no aparecen integrados en los manuales escolares objeto de análisis, al menos en lo que se refiere a

Canarias. Sólo en un caso —el texto de la editorial Vicens Vives— se adjunta un cuadernillo anexo sobre la historia local, pero su carácter excesivamente sintético, impide el acceso a la comprensión de este tipo de contenidos con la misma consideración y atención que se le presta a la «historia general».

Es posible, que las causas de este problema no radiquen tanto, en cuestiones ideológicas, científicas o didácticas, sino que se relacionen fundamentalmente con la intención de las empresas editoras de no afrontar la inversión necesaria para publicar manuales adaptados a cada una de las comunidades autónomas.

4. La información histórica plasmada en los manuales hace referencia tanto a la evolución política de España, como a la económica, la social y el desarrollo cultural y de las mentalidades. Sin embargo, se está aún lejos de reflejar lo que para la escuela de *Annales* sería una «historia total».

En el período analizado -De la crisis del Antiguo Régimen al Sexenio Revolucionario- hay un claro dominio de la historia política frente al tratamiento y extensión que merece el análisis de las demás variables históricas.

La información acerca del desarrollo de los hechos, acontecimientos y procesos políticos oscila entre el 50% y el 75% del total. La historia económica suele ocupar entre un 15 y un 30 % de los contenidos, y la historia social suele situarse entre 3 y el 6%². Será la historia de la cultura y de las mentalidades la que se encuentra peor reflejada: hay manuales en los que ni se menciona, en otros no llega ni al 1%, y en el mejor de los casos apenas llega a plasmarse en más de tres páginas o cuatro páginas.

Por otra parte, la importancia de la historia política no radica exclusivamente en su mayor extensión. Además, serán las características de la evolución política las que se sirvan de factores para ordenar y organizar el conocimiento del pasado. En este sentido, todos los manuales coinciden en desarrollar el mismo guión para exponer el relato histórico tomándose como referencia los distintos reinados del período, encuadrando en ellos los distintos hechos históricos, normalmente referidos a las transformaciones que experimenta el poder político: cambios de gobierno, guerras, pronunciamientos, regencias, etc.

Por otro lado, la evolución política reflejada de esta manera, se centra, fundamentalmente, en la historia de las élites dirigentes. Habría que plantearse si lo político debe ceñirse exclusivamente a este aspecto y, de no ser así, preguntarse hasta que punto los reinados, las guerras o los cambios de gobierno constituyen los factores más adecuados para la organización y comprensión de los contenidos históricos.

También existen dificultades para encajar los procesos de cambio económico y social en las etapas históricas establecidas por los manuales. En general, estos aspectos se suelen tratar como unidades didácticas, temas o capítulos aparte, sin integrarse en el relato histórico junto con las transformaciones políticas. En muchos casos, su evolución se establece con marcos cronológicos diferentes: desde 1800

² Con la excepción del manual editado por Vicens Vives en el que representa en torno al 22% del conjunto de la información.

hasta 1930; desde 1800 a 1868; desde 1833 a 1868; desde 1833 a 1930; etc. La cuestión que se deriva de ello es si organizando de esta forma los contenidos históricos se favorece en el alumnado el desarrollo de su capacidad para establecer relaciones y comprender la interacción entre causas de distinta naturaleza en la explicación de los distintos hechos, acontecimientos y procesos estudiados.

Dicha relación entre lo político, lo económico, lo social y lo cultural no queda suficientemente clara en la información histórica expuesta en los manuales, ni expresamente tratada en el desarrollo didáctico de los contenidos que se transmiten. A veces, incluso, del análisis de algún manual se deduce que lo político actúa como motor de los cambios económicos -la implantación del Estado liberal actúa como factor causal del establecimiento de la economía capitalista y de la sociedad burguesa de clases-, y no al contrario, lo que no hoy en día es objeto de un debate no cerrado ¿No sería más adecuado desde una perspectiva didáctica explicar este tipo de interacciones desde un planteamiento de carácter más dialéctico?

5. El discurso histórico obedece básicamente a una misma interpretación historiográfica. También, como ya se ha señalado, se refleja en los distintos decretos que han regulado el currículo. Las diferencias entre los manuales son mínimas. Dicha interpretación es heredera de la visión de la Historia de España que comienza a plasmarse desde finales de la década de 1950, a partir, sobre todo, de la obra de Jaume Vicens Vives, y conformada por la historiografía que, continuadora de dicha obra, se desarrollará desde los años sesenta y setenta. Escuelas y corrientes historiográficas que probablemente pueden haber influido en la formación de la mayoría de los autores y autoras de los libros analizados.

Desde entonces la investigación historiográfica ha seguido avanzando al igual que los debates por ella generados ¿Por qué, sin embargo, no se refleja dicho debate en los libros de texto escolar de Historia de España? Posiblemente la respuesta haya que buscarla en las implicaciones políticas que pueden generar las distintas interpretaciones historiográficas -un ejemplo de ello sería la definición de España como estado-nación, sus orígenes, su cohesión territorial interna, etc., aspecto éste ya abordado desde la investigación didáctica por autores como Ramón López Facal (1999)-.

Tal y como se puso de manifiesto en el dictamen sobre las Humanidades elaborado por la comisión de expertos nombrada al efecto en 1998, las dificultades para establecer un consenso sobre el discurso historiográfico son enormes. Así pues, la visión de los contenidos de la asignatura que ha venido manteniéndose en el currículo, con algunas variantes en los decretos posteriores, expresaría el máximo nivel de acuerdo posible a alcanzar actualmente tanto desde el punto de vista de la historiografía y de la didáctica como, sobre todo, desde el campo de lo político e ideológico.

El resultado es un currículo estático y anquilosado, lo que no se corresponde con el carácter científico de la historia que implica una continua revisión y construcción del conocimiento generado en su ámbito disciplinar. No resulta extraña, por tanto, la ausencia en los manuales de referencias a las distintas visiones

actualmente existentes acerca de la Historia de España, ciñéndose a un relato único, no contrastado.

Habría que preguntar entonces a los investigadores, a los historiadores, si están o no de acuerdo con esta situación. ¿Qué piensan realmente del actual currículo de la asignatura? ¿Qué elementos positivos y qué carencias observan en el mismo desde el punto de vista científico?

Por último, cabría señalar que si el debate historiográfico no tiene en la actualidad un reflejo en la enseñanza no universitaria, sea debido a que no existe, quizás, suficiente interés de las editoriales de los manuales escolares en su inclusión, al no percibir tampoco una demanda expresa por parte del profesorado que imparte la materia³.

6. En cuanto al tratamiento de los contenidos se observa:

- a) En general, el discurso histórico se basa en la narración. Son pocas las ocasiones en que los autores se detienen en la definición de los conceptos empleados, lo que dificulta que el alumnado desarrolle su capacidad de aplicar los conceptos a la explicación y comprensión de la información histórica. Aún así, contenidos factuales y conceptuales aparecen, casi en el mismo grado, en el desarrollo de las unidades didácticas. Sin embargo, no hay una distinción clara en el tratamiento didáctico de unos y otros. El problema que se deriva de ello es la dificultad para su estudio, ya que conceptos y hechos no se aprenden de la misma forma, sino que implican procesos distintos en los que entran en juego diferentes tipos de capacidades. La exposición de la información histórica se realiza con un nivel de síntesis que a veces complica la comprensión global de los procesos al no mencionarse, en ocasiones, acontecimientos que podrían aportar claves de interpretación importantes para la explicación de los contenidos.
- b) Por otro lado, los procedimientos de aprendizaje son variados pero, en general, responden al trabajo con la información histórica expuesta previamente, lo que no se corresponde con modelos didácticos que favorezcan la investigación y construcción progresivamente autónoma de los conocimientos. La información se expone y el alumnado la comprende, la contrasta, la relaciona y, finalmente, la retiene en su memoria. Es decir, aunque existe una preocupación porque el alumnado entienda la información, el modelo didáctico no deja de ser fundamentalmente transmisivo.
- c) En las unidades didácticas que se han analizado no se han hallado referencias a contenidos referidos a actitudes, valores y normas, a los que el currículo no se refiere de forma expresa, pero cuya presencia se hace necesaria al tratarse de niveles educativos no superiores, relacionados

³ Lo que, a su vez, invita a reflexionar acerca de los contenidos de la formación científica y didáctica, tanto inicial como permanente, que actualmente recibe el profesorado del área.

más con la formación ciudadana que con unos estudios específicos de carácter profesional.

7. La presencia didáctica de las nociones de tiempo histórico se remite a la ordenación y secuenciación de los hechos a través de cronologías y al análisis y comentario de ejes cronológicos o líneas del tiempo.

La sucesión de hechos será tratada por separado en cronologías diferentes según sean éstos políticos, económicos, sociales y/o culturales. Son pocos los casos en que estos aparecen integrados.

A pesar su importante valor didáctico para la comprensión histórica no se explicitan nociones sobre la duración de los procesos (tiempo corto, medio y largo), ni se señalan expresamente factores de cambio y de permanencia.

La información histórica aparece agrupada en períodos cuyos referentes, como ya se ha señalado, se corresponden con la duración de reinados, regencias, guerras y presencia de partidos políticos en el poder. El guión de dicha agrupación de etapas, básicamente desarrollado por todos los manuales, es el siguiente:

1. *Marzo-mayo de 1808: crisis de la monarquía de Carlos IV y comienzo del reinado de Fernando VII.*
2. *1808-1814: Guerra de la Independencia.*
3. *1814-1833: Reinado de Fernando VII:*
 - 3.1. *1814-1820: Restauración del absolutismo*
 - 3.2. *1820-1823: Trienio Liberal*
 - 3.3. *1823-1833: Década Ominosa*
4. *1833-1868: reinado de Isabel II*
 - 4.1. *1833-1840: regencia de María Cristina*
 - 4.2. *1840-1843: regencia de Espartero*
 - 4.3. *1843-1868: reinado efectivo de Isabel II*
 - *1843-1854: década moderada*
 - *1854-1856: Bienio progresista*
 - *1856-1868: regreso al modelo político de los moderados*
5. *1868-1874: Sexenio Revolucionario*
 - 5.1. *1868-1870: Gobierno provisional*
 - 5.2. *1870-1873: reinado de Amadeo de Saboya*
 - 5.3. *1873-1874: Primera República (con sus fases federal y autoritaria)*
6. *1874: Restauración de la monarquía borbónica*

Es decir, seguimos aún enseñando una historia básicamente política en la que ocupan un lugar preeminente los reyes, las guerras, intrigas políticas y las luchas entre las élites por el poder.

8. En general, las fuentes escritas de información histórica son las que mayor presencia tienen en las unidades didácticas, empleándose más las de carácter primario que las secundarias. Su tratamiento es variado, aunque suelen incluirse cuestionarios y pautas para la realización de su comentario.

También se introducen fuentes de carácter iconográfico (pinturas, grabados, fotografías antiguas...) y se trabaja el comentario de mapas históricos.

En menor medida aparecen tablas de datos estadísticos y gráficos, incluso dándose

el caso de capítulos específicos sobre historia económica, en los que no se introduce ninguna muestra de este tipo de documentos.

Sólo en uno de los manuales se aportan orientaciones para la consulta tanto bibliográfica como de páginas web, dirigidas a la ampliación de la información histórica del tema.

Las fuentes que se integran en los manuales tienen la misión didáctica de ilustrar y reforzar la información historiográfica, pero en ningún caso se pretende que sean soporte para la construcción autónoma los de conocimientos.

9. Aunque la explicación histórica es multicausal, el predominio del discurso narrativo, de la historia-relato, dificulta en muchas ocasiones la distinción tanto de la distinta naturaleza de las diferentes causas de los hechos y procesos que se abordan, como de las características de las relaciones que se establecen entre las mismas.

Las referencias expresas a las consecuencias de los hechos escasean, lo que dificulta la adquisición, por parte del alumnado, de la noción de pensar en el conocimiento del pasado como algo necesario para construir el futuro, tal como exponía el historiador Pierre Vilar, lo que, a su vez, es factor fundamental en la contribución de la Historia de España a su formación ciudadana.

El peso de los personajes históricos en la explicación de los hechos, aunque varía de unos libros a otros, resulta reducido con respecto a la enseñanza tradicional de la Historia. En dicha explicación, adquiere mayor relevancia la influencia del conjunto de condicionantes objetivos.

También se ha reducido, con respecto a los manuales tradicionales de historia, la aplicación de calificativos para describir la personalidad y el carácter de los personajes: «*El piadoso Carlos María Isidro*», «*el intrigante general Serrano*», «*Carlos IV (...) rey bondadoso, pero poco inclinado al trabajo*»..., atribuyéndole a ello, además, un peso importante en la explicación de los hechos históricos en los que dichos personajes intervienen.

Por otro lado, no aparecen elementos que impliquen la valoración crítica, por parte del alumnado, de los hechos y procesos que se transmiten en la información histórica, dificultando la construcción de explicaciones desde la empatía, lo que incide en la dificultad de posibilitar el desarrollo del interés y la motivación del alumnado hacia el conocimiento histórico.

CONCLUSIÓN

Una vez realizado el análisis y la relación del currículo de Historia de España (y su evolución desde 1975) y los distintos proyectos de desarrollo curricular que encontramos en los libros de texto, llama la atención constatar que el principal argumento esgrimido para justificar la finalidad de la presencia de esta disciplina como asignatura, en una etapa educativa no obligatoria como es el bachillerato, «*conocer el pasado para comprender el presente*», no tiene una traducción didáctica específica en el proceso concreto de enseñanza y aprendizaje, convirtiendo dicha intención en algo abstracto, en un tipo de conocimiento que ha de surgir de forma

autónoma, instintiva y espontánea por parte del alumnado, lo que supone una significativa contradicción con las bases psicológicas y pedagógicas del propio currículo.

Enseñar una historia que contribuya a comprender la realidad actual y actuar sobre ella implica, como plantea la profesora Pilar Maestro, además de actualizar constantemente el currículo desde una perspectiva historiográfica, enseñar a «pensar desde la lógica del conocimiento histórico» y traducir todo ello en estrategias, actividades y recursos didácticos. En definitiva, en formas de enseñar y aprender que aborden expresamente el diálogo entre el presente y el pasado.

¿Cuáles son las dificultades para conseguir esto en el terreno de las propuestas didácticas y de concreción curricular que encontramos en los manuales escolares? De nuevo la reflexión del profesor López Facal puede aportar elementos para responder a esta pregunta:

«El dilema planteado a las editoriales es que deben compaginar posiciones tan contradictorias como las enunciadas -al menos formalmente- en el currículum prescriptivo de las administraciones de una parte, y la actitud y expectativas del profesorado por otra. Su respuesta está condicionada por el mercado y han optado por productos fáciles y poco innovadores, salvo en los aspectos formales. Quedan al margen de sus intereses la innovación educativa, porque su difusión implica modificar rutinas profesionales y las ventas serían muy limitadas.»

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENEJAM, P. y PAGÈS, J. (coord.) (1997): *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. ICE, Universitat de Barcelona/Horsori, Barcelona.
- DEWEY, J. (1971): *Democracia y Educación*. Losada. Buenos Aires.
- LÓPEZ FACAL, R. (1997): *Libros de texto: sin novedad*. Con-ciencia Social, Madrid.
- LÓPEZ FACAL, R. (1999): *O concepto de nación no ensina da historia*. Tesis doctoral (inédita), Universidad de Santiago de Compostela.
- MAESTRO, P. (1996): *Historiografía y enseñanza de la Historia*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1969): *La Educación en España. Bases para una política educativa*. MEC, Madrid.

IDEAS PREVIAS SOBRE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN

María Isabel Vera Muñoz
vera@ua.es

María Carmen Soriano López
carmen.soriano@ua.es

Francisco Seva Cañizares
francisco.seva@ua.es

Universidad de Alicante

JUSTIFICACIÓN.

El profesorado en formación de Ciencias Sociales se incorpora a las clases con unas teorías espontáneas de lo que es enseñar y aprender muy poco cercanas a la realidad de las aulas. En anteriores trabajos de los autores (Vera y Pérez, 2004b, Vera y Soriano, 2005) se han estudiado algunas de estas percepciones, y todos ellos nos muestran que es necesario conocer estas ideas y convicciones para encontrar la vía más idónea de involucrarlos en un proceso de cambio e incluso de conflicto cognitivo.

Este trabajo pretende conocer y describir las concepciones y opiniones que sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje tienen los profesores que se están formando en la Universidad de Alicante. También interesa conocer las características de los diferentes modos de entender la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Es un estudio exploratorio que se basa en la técnica de encuestas realizadas al profesorado mediante un cuestionario, y forma parte de un estudio más amplio sobre opiniones y percepciones del profesorado en formación de Ciencias Sociales.

MARCO CONCEPTUAL

Este estudio se centra en las ideas y convicciones que aportan los profesores en formación de Ciencias Sociales con el objetivo de poder abordar con más elementos de juicio su propia formación. Entendiendo dicha formación desde una perspectiva comunicativa crítica que utiliza la acción comunicativa. En este proceso no se