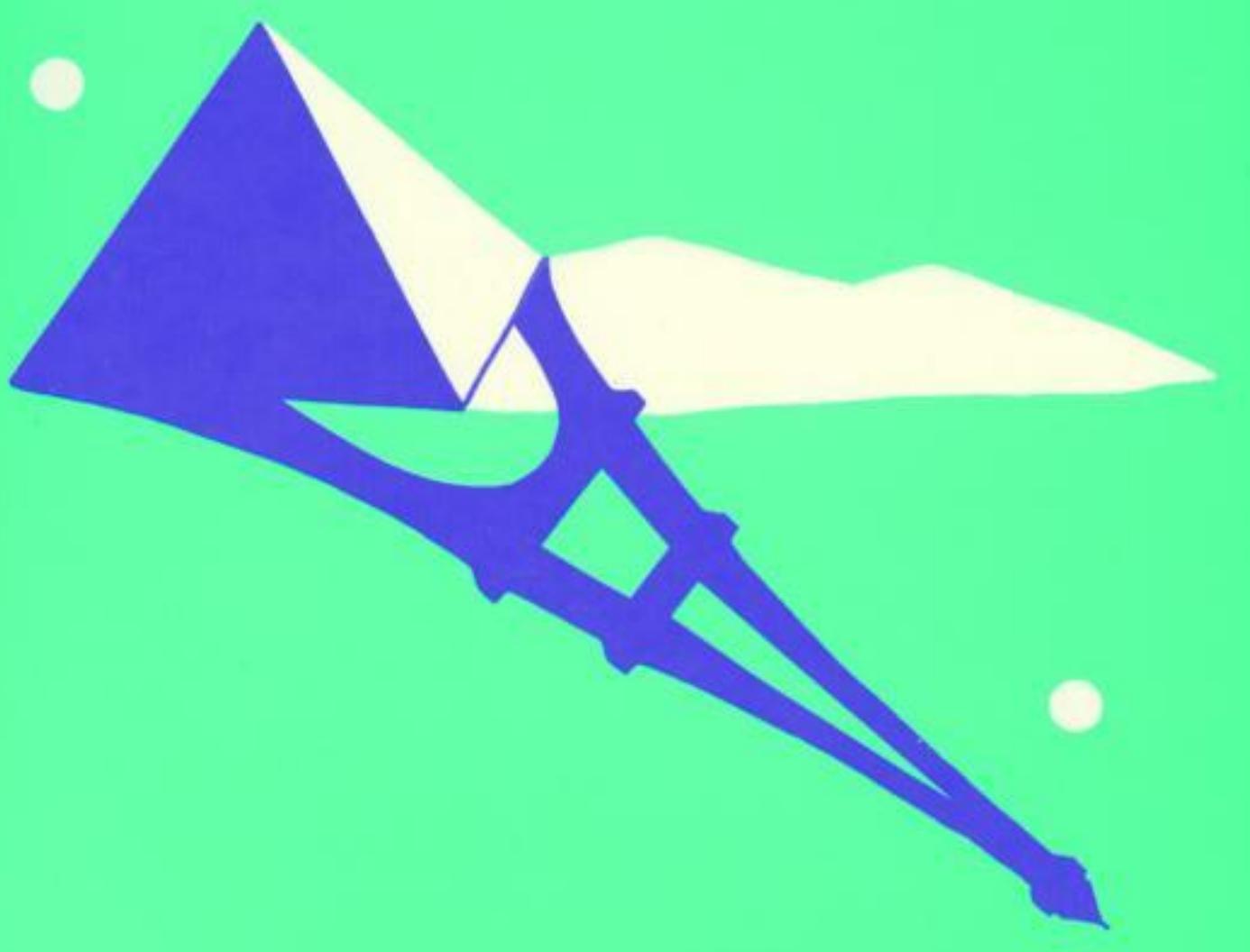


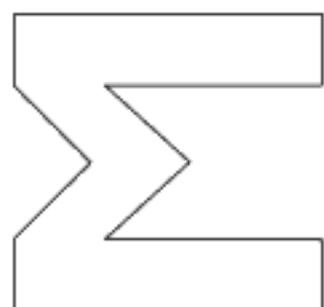
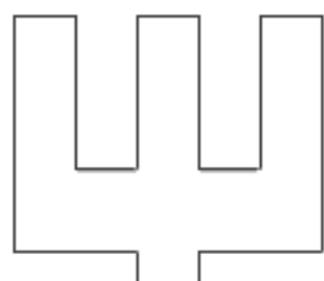
MIE



**PROCEDIMIENTOS EN
HISTORIA**

Un punto de vista didáctico

Cristòfol-A. Trepal



10

Materiales para la innovación educativa

Materials para la innovación educativa



icē
.....

Institut de Ciències de l'Educació
UNIVERSITAT DE BARCELONA

PROCEDIMIENTOS EN HISTORIA

Un punto de vista didáctico

Cristòfol-A. Trepal

Director de la colección: Serafín Antúnez
Comité editorial: Maite Colén
Javier Fraile
Cinta Vidal

La colección MIE, Materiales para la Innovación Educativa, es una iniciativa conjunta del ICE de la Universitat de Barcelona y Editorial GRAÓ de IRIF, S.L.

© Cristòfol-A. Trepal
© de esta edición: ICE de la Universitat de Barcelona
Editorial GRAÓ de IRIF, S.L.
C/ Francesc Tàrraga, 32-34 08027 Barcelona
www.grao.com

1.ª edición: enero 1995
2.ª edición: noviembre 1999
3.ª edición: septiembre 2000
4.ª edición: octubre 2006

ISBN 10: 84-7827-113-9
ISBN 13: 978-84-7827-113-9
DL:

Diseño de la colección: BB+J
Impresión: Publidisa
Impreso en España

Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de la misma por cualquiera de sus medios tanto si es eléctrico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*.

ÍNDICE

| | |
|---|-------------------|
| <u>Agradecimientos</u> | <u>9</u> |
| <u>Introducción</u> | <u>11</u> |
| | |
| <u>PRIMERA PARTE</u> | <u>15</u> |
| | |
| <u>1-Los procedimientos: bases teóricas</u> | <u>17</u> |
| <u>Introducción.....</u> | <u>17</u> |
| <u>1. Conocimiento declarativo y conocimiento procedimental</u> | <u>19</u> |
| <u>2. Para una definición de procedimiento</u> | <u>26</u> |
| <u>3. Ensayo de clasificación de los procedimientos</u> | <u>29</u> |
| <u>4. Resumen</u> | <u>32</u> |
| | |
| <u>2- Los procedimientos: secuenciación</u> | <u>33</u> |
| <u>Introducción.....</u> | <u>33</u> |
| <u>1. La secuencia lógica.....</u> | <u>33</u> |
| <u>2. La secuencia psicológica</u> | <u>42</u> |
| <u>3. Resumen</u> | <u>46</u> |
| | |
| <u>3- Enseñanza y aprendizaje de los procedimientos</u> | <u>47</u> |
| <u>Introducción.....</u> | <u>47</u> |
| <u>1. El aprendizaje del saber procedimental</u> | <u>48</u> |
| <u>2. La enseñanza de los procedimientos</u> | <u>52</u> |
| <u>3. Un ejemplo de aplicación: la construcción de frisos</u> <u>cronológicos a escala</u> | <u>56</u> |
| <u>4. El aprendizaje de técnicas más complejas</u> | <u>72</u> |
| <u>5. La programación de los procedimientos.....</u> | <u>72</u> |
| <u>6. Resumen</u> | <u>79</u> |
| | |
| <u>4- Evaluación y procedimientos</u> | <u>81</u> |
| <u>Introducción.....</u> | <u>81</u> |
| <u>1. La evaluación.....</u> | <u>81</u> |
| <u>2. Las actividades de evaluación sumativa en Historia</u> | <u>83</u> |
| <u>3. Dos normas básicas para las actividades de evaluación</u> <u>en Historia</u> | <u>85</u> |
| <u>4. La evaluación con énfasis procedimental</u> | <u>95</u> |
| <u>5. Resumen</u> | <u>118</u> |
| | |
| <u>5- La Historia y sus procedimientos.....</u> | <u>119</u> |
| <u>Introducción.....</u> | <u>119</u> |
| <u>1. Una disciplina antigua</u> | <u>121</u> |

| | |
|--|---------|
| 2. Una disciplina “solemne” | 124 |
| 3. Virtudes educativas de la Historia | 128 |
| 4. Teoría y práctica | 135 |
| 5. Los procedimientos en Historia: fundamentación teórica e identificación | 140 |
| 6. Una matriz para empezar | 149 |
| 7. Resumen | 151 |
| SEGUNDA PARTE | 155 |
| Introducción | 157 |
| 6- Uso y proceso de fuentes para obtener información de naturaleza histórica. Las fuentes primarias (I) | 163 |
| Introducción | 163 |
| 1. Algunas técnicas correspondientes al uso de fuentes primarias ... | 168 |
| 2. Ciclo inicial (I): Posibles metas u objetivos de carácter procedimental | 170 |
| 3. Ciclo inicial (II): Ejemplificación de una técnica. Utiliza- ción de documentos históricos primarios para informarse sobre un determinado aspecto hitórico (fotografías, objetos, textos, etc.) mediante la formulación de preguntas y el registro de respuestas..... | 172 |
| 4. Ciclo medio (I): Posibles metas u objetivos de carácter procedimental | 174 |
| 5. Ciclo medio (II): Ejemplificación de una técnica. Utilización de diversas fuentes contradictorias en relación a un hecho histórico a fin de emitir hipótesis y entresacar algunas conclusiones. | 176 |
| 6. Ciclo superior (I): Posibles metas u objetivos de carácter procedimental | 178 |
| 7. Ciclo superior (II): Ejemplificación de una técnica. Contraste de fuentes orales para verificar dos o más entrevistas sobre un mismo hecho histórica | 179 |
| 8. Secundaria obligatoria 1r ciclo (I): Posibles metas u objetivos de carácter procedimental | 184 |
| 9. Secundaria obligatoria 1r ciclo (II): Ejemplificación de una técnica. Análisis de imágenes artísticas (esculturas y pinturas) con la finalidad de obtener información | 185 |
| 10. Secundaria obligatoria 2º ciclo: Posibles metas u objetivos de carácter procedimental | 189 |
| 11. Secundaria Obligatoria 2º ciclo: Ejemplificación de una | |

| | |
|--|-----|
| técnica. Utilización de documentos históricos primarios textuales para informarse sobre un determinado aspecto histórico | 191 |
| 12. Resumen..... | 194 |
| 7- Uso y proceso de fuentes para obtener información de naturaleza histórica. Las fuentes secundarias (II) | 195 |
| Introducción..... | 195 |
| 1. Algunas técnicas correspondientes al uso de fuentes secundarias | 196 |
| 2. Ciclo inicial (I): Posibles metas u objetivos de carácter procedimental | 197 |
| 3. Ciclo inicial (II): Ejemplificación de una técnica. Lectura y registro de imágenes o dibujos en relación a relatos del pasado | 201 |
| 4. Ciclo medio (I): Posibles metas u objetivos de carácter procedimental | 202 |
| 5. Ciclo medio (II): Ejemplificación de una técnica. Establecimiento de relaciones entre textos y fotografías | 203 |
| 6. Ciclo superior (I): Posibles metas u objetivos de carácter procedimental | 205 |
| 7. Ciclo superior (II): Ejemplificación de una técnica. Lectura y registro escrito de la información proporcionada en los libros de texto de Historia..... | 205 |
| 8. Secundaria obligatoria 1r ciclo (I): Posibles metas u objetivos de carácter procedimental | 224 |
| 9. Secundaria obligatoria 1r ciclo (II): Ejemplificación de una técnica. Tratamiento de la información a partir de fuentes gráficas.. | 225 |
| 10. Secundaria obligatoria 2n ciclo (I): Posibles metas u objetivos de carácter procedimental | 228 |
| 11. Secundaria obligatoria (2n ciclo) (II): Ejemplificación de una técnica. La lectura e interpretación del mapa histórico | 228 |
| 12. Resumen | 231 |
| 8- Aplicación de categorías temporales y de tiempo histórico | 233 |
| Introducción..... | 233 |
| 1. Algunas técnicas correspondientes a la aplicación de categorías temporales y de tiempo histórico..... | 244 |
| 2. Ciclo inicial (I): Posibles metas u objetivos de carácter procedimental | 247 |
| 3. Ciclo inicial (II): Ejemplificación de una técnica. Clasificación y ordenación de distintas imágenes sencillas y claras referidas a distintas épocas históricas estableciendo continuidades y cambios | 250 |
| 4. Ciclo medio (I): Posibles metas u objetivos de carácter procedimental | 252 |

| | |
|---|-----|
| 5. Ciclo medio (II): Ejemplificación de una técnica. Confección de un árbol genealógico de la familia indicando fechas de nacimientos y defunciones | 253 |
| 6. Ciclo superior (I): Posibles metas u objetivos de carácter procedimental | 258 |
| 7. Ciclo superior (II): Ejemplificación de una técnica. Confección de la línea del tiempo de algún personaje conocido, caracterizando la gráfica con aspectos biográficos e imágenes | 260 |
| 8. Secundaria obligatoria. Primer Ciclo (I): Posibles metas u objetivos de carácter procedimental | 262 |
| 9. Secundaria obligatoria. Primer Ciclo (II): Ejemplificación de una técnica. Construcción de líneas de tiempo | 262 |
| 10. Secundaria obligatoria. Segundo Ciclo (I): Posibles metas u objetivos de carácter procedimental | 266 |
| 11. Secundaria obligatoria. Segundo Ciclo (II): Ejemplificación de una técnica. Análisis de los cambios producidos, mediante la comparación de las características de la sociedad actual con las del pasado próximo | 268 |
| 12. Resumen | 274 |
| | |
| 9- Explicaciones y empatía en Historia | 277 |
| Introducción | 277 |
| 1. Las explicaciones en Historia | 281 |
| 2. Identificación, proceso y explicación de causas y consecuencias. | 287 |
| 3. Comprender la historia en su contexto: la empatía | 301 |
| 4. La empatía como procedimiento: acciones y posibles resultados de aprendizaje | 309 |
| 5. Resumen | 315 |
| | |
| 10- Vocabulario histórico y comunicación de información en Historia. | 317 |
| Introducción | 317 |
| 1. El vocabulario histórico: definición y criterios generales | 319 |
| 2. El aprendizaje del vocabulario histórico: la clasificación | 323 |
| 3. El aprendizaje del vocabulario histórico: la definición | 328 |
| 4. La aplicación del vocabulario histórico | 333 |
| 5. Adquisición y uso de vocabulario histórico | 335 |
| 6. La comunicación de información histórica: la disertación | 338 |
| 7. El aprendizaje de la disertación histórica | 345 |
| 8. Resumen | 349 |
| | |
| 11- A modo de epílogo | 351 |



AGRADECIMIENTOS

Este libro no hubiera sido posible sin la paciencia, el debate, los comentarios, las críticas y, en especial, los trabajos concretos de muchos y muchas profesionales de la enseñanza de la Historia situados en primera línea cotidiana de Primaria, Bachillerato y Formación Profesional o de centros que han avanzado el calendario de la Reforma. Han soportado con inusitada paciencia y con un coraje espartano digno de encomio nuestras propuestas introductorias y vacilantes en el proceloso campo de los Procedimientos y de la didáctica de la Historia en los cursos de formación permanente y en las sesiones del primer programa de doctorado del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona (UB). También hemos de agradecer el empuje y los ánimos de algunos colegas de la División de Ciencias de la Educación de la UB. Como no se trata de un agradecimiento ritual o protocolario, queremos citarlos a todos y a todas, ya que si algo puede tener de interesante este pequeño ensayo es tanto, mérito suyo como pueda serlo nuestro. Ni qué decir tiene que los errores, desaciertos y desenfoces corresponden exclusivamente a quien esto firma.

La propuesta de realización de este pequeño volumen la debemos, en primer lugar, a Francesc-Xavier Hernández, pionero en el campo de estudio de lo procedimental en Historia, quien con su insistencia y su pertinacia así como con su consejo y sus precisiones, ha conseguido que, por fin, vea la luz esta obra. Además, debemos agradecerle también su generosa cesión de trabajos inéditos utilizados con provecho en numerosos lugares de este ensayo.

En segundo lugar, queremos manifestar nuestro agradecimiento al ICE de la UB por encargarnos cursos de formación sobre Procedimientos en Historia y obligarnos así a reflexionar sobre los mismos.

En tercer lugar, debo agradecer cordialmente la paciencia de Dolors Freixenet, didacta excelente en el ámbito de la Formación Profesional, que ha leído el original, ha señalado oportunas sugerencias y ha evitado

algunos errores de tono. Además nos ha ayudado a encontrar ejemplos prácticos de algunas de las técnicas que hemos propuesto. Sin su colaboración este libro sería distinto, más pobre.

Finalmente, *last but not least*, queremos hacer constar nuestro más profundo agradecimiento a los profesores y profesoras que mencionamos a continuación, auténticos protagonistas de todo el proceso de discusión y de trabajo. Los citamos por orden de cursos impartidos, centros e inscripción: Rosa Serra, Nicomedes Espinosa, Isabel Fernández Carramiñana, Vicenç Murillo, Isabel Orovitg, Miquel Porta, Elena Álvarez, Concha Salors, Manuela Casanova, Carmen Barrero, Pilar Escaño, Jesús Torres, Josep Oton, Josep M^a Escoda, Roser Reynal, Roberto Luis Borselli, Enrique Jimeno, Margarida Lleida, Jaume Pintó, Montserrat Subirana, Lydia Tuà y Antonio Vela, todos ellos de cursos impartidos en Barcelona. A éstos debemos añadir a Ángel Ortiz de Villacian, Josep M^a Sabadí, Ernest Martí, Carme Danés, Núria Sala, Josep Jordi Caseny, Silvia Cassú, Carmen Sanz, M^a Assumpció Martínez, Rosa Maria Casadevall, Jordi Casas, M^a Teresa Coris, Juli Clavijo, Teresa Planas, Griselda Juliol, Anna Pagans, Carme Perich, Maria Méndez, Joan Carles Baone, Salvador Reixach, Montserrat Martínez y Joan Manuel Barceló, todos ellos y ellas docentes en activo de las comarcas y la ciudad de Girona. Y, finalmente, al grupo de profesores y profesoras del Vallès Oriental del curso impartido en Granollers: Joan Gurt, Imma Buixadera, Julià Buixadera, Joaquin Sabé, Maria Bassa, Lupe Prades, Montserrat Urgell, M^a Eugènia Anta, Eduard Ocón, Àngels López, José Antonio Pac y Núria Lázaro.

Aunque el autor se hace responsable de todos los errores, no ha podido evitar la sensación de estar escribiendo una obra de carácter colectivo. Por esta razón, a lo largo del ensayo se utilizará el plural de modestia. A fin de cuentas de todos los y las profesionales citados hemos aprendido más de lo que les hayamos podido enseñar. Así, pues, que conste.

Cristòfol-A. Trepal i Carbonell



INTRODUCCION

Uno de los cambios que está propiciando la aplicación de la Reforma Educativa de la Ley de 1990 (LOGSE) consiste, sin duda, en la modificación sustantiva de manera consciente de lo que se ha venido entendiendo como contenidos escolares¹. Efectivamente, es de sobra conocido por todos los profesionales de la enseñanza, que los nuevos planes de estudio o currícula prescriben como contenidos, junto a los tradicionales hechos, conceptos y sistemas conceptuales, los procedimientos y los valores, actitudes y normas. Esta nueva incorporación de contenidos escolares comporta, lógicamente, la necesidad de desarrollar programaciones y de diseñar algunas actividades de aprendizaje parcialmente distintas a las realizadas ordinariamente hasta hoy a fin de proporcionar una enseñanza consciente y ordenada acorde con la nueva situación.

La introducción de los procedimientos como contenido escolar, por su propia novedad, puede provocar, quizás, algunas dificultades en la planificación de su enseñanza, aprendizaje y evaluación. A partir de los indicios de que disponemos hasta hoy, resulta fácil conjeturar que, a pesar de las aportaciones de las investigaciones realizadas desde finales de la década de los setenta por la psicología cognitiva y las teorías del aprendizaje, la práctica de la mayoría del profesorado ha venido considerando como contenidos básicos y casi exclusivos de la enseñanza los hechos y los conceptos específicos de una materia dada. Nos atreveríamos a añadir que, en el pensamiento del profesorado de Secundaria, esta concepción es aún más sólida y granítica que en los profesionales de la etapa de Primaria. Y en el caso de la disciplina que ocupa las páginas de

1. Decimos de «manera consciente» porque de hecho en la Escuela siempre se han aprendido procedimientos y valores junto a los datos, conceptos y principios. Lo que ha ocurrido hasta ahora –y ello es especialmente exacto en la disciplina de Historia– es que no se han tenido en cuenta en la planificación, programación y actividades de aprendizaje en el aula de manera ordenada y clara.

este libro, la Historia, la situación se agrava por el hecho de que su didáctica, entre otras cosas, no ha sabido vencer de manera convincente, a pesar de la existencia de loables propuestas alternativas, una consistente tendencia al enciclopedismo, enciclopedismo que resiste inmune el fracaso que supone año tras año la imposibilidad de concluir los programas establecidos. En este caso, la ampliación con nuevos contenidos puede que sea percibida como una sobrecarga a algo de por sí imposible de realizar en la actualidad, y que en consecuencia genere, al menos en principio, una actitud de desconfianza cuando no de escepticismo por parte del profesorado.

A pesar de todo ello, nos atrevemos a afirmar que la planificación de contenidos procedimentales en muchas disciplinas de las distintas áreas presentes en los nuevos planes de estudios de la Ley de 1990 no debería ser excesivamente difícil puesto que, en general, la intuición profesional y la tradición didáctica han impulsado la realización y la enseñanza en el aula de numerosas «prácticas» (saber hacer) como medio eficiente del aprendizaje y crecimiento global de los alumnos y alumnas. También la evaluación tradicional de muchas disciplinas presenta tipos de pruebas de carácter práctico que necesariamente presuponen la activación en los alumnos de saberes procedimentales. Así, la resolución de problemas en la evaluación de conocimientos matemáticos o la elaboración de una redacción sobre un tema dado en la evaluación de los aprendizajes de cualquier lengua constituyen ejemplos fehacientes de prácticas docentes de carácter procedimental. Adaptarse a las nuevas prescripciones legales de los nuevos currícula, por lo tanto, más que un problema de suma puede constituir una ocasión importante de mejorar notablemente las virtualidades educativas de muchas de las disciplinas contenidas en las áreas de las nuevas etapas de Primaria y de Secundaria Obligatoria y en las disciplinas del Bachillerato. Probablemente, como tendremos más adelante ocasión de ver, no sea esto tan claro en el caso de la Historia, disciplina que presenta algunas dificultades específicas añadidas en lo que se refiere a su «saber hacer».

Conscientes, pues, de las dificultades globales y particulares que entraña ante esta situación la introducción de cambios en los contenidos escolares de la disciplina de Historia, en las páginas que siguen nos hemos propuesto acercarnos, desde un punto de vista didáctico —obviamente de una manera forzosamente insuficiente y parcial—, a esta modificación que la Reforma Educativa de 1990 introduce en los contenidos escolares: los procedimientos. No se trata, sin embargo, de un ensayo teórico sobre los saberes procedimentales en general —acerca de lo cual ya existe una nutrida e interesante bibliografía—, sino de su referencia concreta a la disciplina de la Historia con explicitación de ejemplos de actividades de aprendizaje por ciclos de enseñanza. Esta intención no

nos exime de fundamentar los aspectos teóricos en los que nos apoyamos y que, a nuestro parecer, dan sentido a nuestras propuestas.

Por todo lo expuesto, hemos dividido el libro en dos partes. En la Primera parte, de carácter más teórico, intentaremos explicitar con mayor precisión qué entendemos por «punto de vista didáctico», para a renglón seguido definir nuestra posición respecto a la definición de procedimientos en general y su posible secuenciación. Concluiremos este primer bloque con la identificación y justificación de los procedimientos específicos de la Historia a partir de su método a la par intentaremos analizar las dificultades que dicha enseñanza y aprendizaje nos presentan. La Segunda parte del libro está dedicada a tratar los procedimientos identificados y justificados en la parte teórica. La estructura de los tres primeros capítulos será similar: definir el procedimiento, proceder a una propuesta de su secuencia en algunas de sus posibles técnicas, precisar una aproximación a los objetivos respecto de este procedimiento que teóricamente se pueden obtener a lo largo de los ciclos de enseñanza obligatoria y finalmente concretar secuencias de acciones y ejemplos de actividades de aprendizaje. Los dos últimos capítulos, algo más reducidos, destacarán la Secundaria obligatoria.

Por último, y no es a nuestro juicio lo menos importante, quisiéramos señalar que este libro está dirigido en primer lugar a los profesores y profesoras que imparten Historia tanto en la etapa de Primaria como de Secundaria. No se trata, por supuesto, de metodologías didácticas concretas ni de sistemas globales de impartir la docencia de la Historia a partir de teorías del aprendizaje y del análisis de la epistemología de la Historia. Tampoco se trata de un modelo de secuenciación de currícula concretos. Nuestra intención ha sido mucho más modesta: pretendemos ofrecer, desde una base teórica lícitamente discutible, algunas recetas concretas (y no nos da ninguna vergüenza emplear este término tan frecuente como injustificadamente vilipendiado en algunos ambientes de la comunidad universitaria) que puedan integrarse en los métodos didácticos y, por lo tanto, en las clases concretas de cada profesor/a. Por su carácter operativo, nos hemos propuesto utilizar un lenguaje lo más claro posible y ofrecer ejemplos concretos que ilustren nuestras tentativas teóricas².

Si conseguimos ser útiles de una manera directa en el aula con nuestras modestas sugerencias, nuestro esfuerzo se dará por bien empleado. Ni qué decir tiene que también esperamos todo tipo de críticas y sugerencias que puedan modificar y enriquecer, en su caso, el resultado de nuestro trabajo.

2. Para realizar este ensayo nos hemos documentado fundamentalmente en las fuentes siguientes. Como marco teórico inicial, el libro de C. COLL (1986): *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona. Departament d'Ensenyament. En lo que concierne a la teoría de los procedimientos hemos intentado asimilar, y partir de ellas, las investigaciones y obras de Enric VALLS, de quien nos sentimos especialmente deudores. Nos referimos a su tesis doctoral inédita *Ensenyança i aprenentatge de continguts procedimentals. Una proposta referida a l'àrea d'Història*. Universidad de Barcelona, 1990; a «Els procediments». En T. MAURI y otros: *Els continguts escolars. El tractament en el currículum*. (1992). Barcelona. Graó/ICE de la UB; a «El aprendizaje y la enseñanza de los Procedimientos». En *Los contenidos en la Reforma* (1992). Madrid. Santillana; y sobre todo, a *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (1993). Barcelona. ICE/Horsori. También hemos tenido en cuenta los textos normativos publicados por el MEC y la Comunidad Autónoma de Catalunya. *Diseño curricular base. Educación Primaria* (1989). Madrid. MEC; *Diseño curricular base. Educación Secundaria Obligatoria* (1989). Madrid. MEC; Currículum d'Educació Primària 8 (1992). Barcelona. Departament d'Ensenyament; y Currículum de Ciències Socials. Secundària Obligatòria (1993). Barcelona. Departament d'Ensenyament. Barcelona. También hemos consultado los capítulos oficiales de carácter orientador presentes en las publicaciones ministeriales de los currícula de la etapa de Primaria *Área de conocimiento del Medio* (1992). Madrid. MEC; y de *Secundaria Obligatoria Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (1992). Madrid. MEC; así como los tres modelos de secuenciación del currículum de esta misma área en la Secundaria obligatoria debida a AA.VV.: *Propuestas de Secuencia. Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (1993). Madrid. MEC/Editorial Escuela Española. En lo que se refiere específicamente a la Historia, tanto a su secuenciación como a los ejemplos de tareas y objetivos de aprendizaje, somos especialmente deudores del trabajo del HISTORY WORKING GROUP (1990): *National Curriculum. Final Report*. Londres. HMSO. Y también del currículum definitivo de Historia de la última reforma educativa en Gran Bretaña *History in the National Curriculum* (England) (1991). Londres. Department of Education and Science. Finalmente, en lo que concierne a las actividades de aprendizaje, hemos consultado numerosos proyectos curriculares ingleses y galeses que han desarrollado su propio currículum de Historia y que no citamos aquí para no hacer más prolijo este ya de por sí excesivo listado. Cabe aclarar que nuestro análisis de los recientes libros de texto ingleses se debe a la tradición procedimental específica y al nivel de desarrollo de la investigación didáctica sobre la Historia en Gran Bretaña (lo cual no significa necesariamente que consideremos que su sistema educativo sea en particular modélico).

PRIMERA PARTE



1. LOS PROCEDIMIENTOS: BASES TEORICAS



«Sea cual sea el área, el conocimiento procedimental es necesario para adquirir su dominio.»

Ellen D. Gagné¹

Introducción

Cuando hablamos de procedimientos, no nos referimos en absoluto a un método determinado de dar clases, es decir, no aludimos al «cómo enseñar» en general. En algunas publicaciones se ha deslizado esta interpretación del conocimiento procedimental dificultando de tal manera la ya de por sí difícil comprensión del término. En nuestra opción, y para decirlo de una manera esquemática, lo que de común realizan los profesores y las profesoras como tales, esto es, el núcleo de la didáctica específica de una área o disciplina, consiste fundamentalmente en la programación, realización y evaluación de un conjunto de estrategias de aprendizaje a partir de un plan de estudios o currículum y en función de unos objetivos, explícitos o implícitos, considerados como hipótesis de trabajo. Ni qué decir tiene que para que sus estrategias concretas de aprendizaje resulten efectivas, la didáctica de una materia específica ha de atender de manera especial a las situaciones sociales y concretas del alumnado, y para su diseño ha de alimentarse de las situaciones escolares particulares². En este senti-

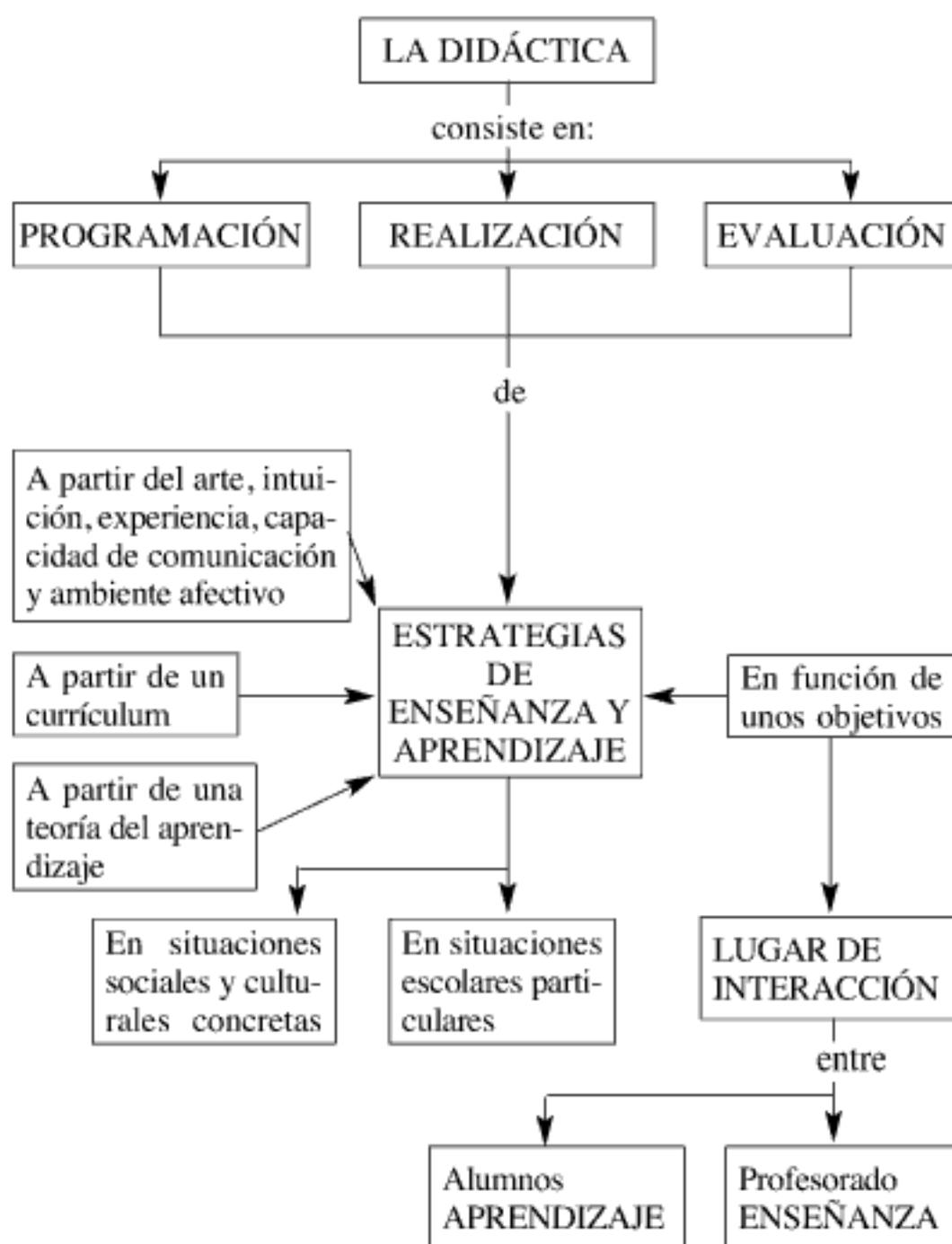
17

¹ Ellen D. GAGNÉ (1991): *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid. Visor, p. 166.

² Damos por supuesto que la función y las actividades del profesorado son mucho más complejas de lo que aquí describimos, ya que el campo de la Educación es virtualmente ilimitado. También somos conscientes de que el aprendizaje depende de muchos factores a la vez: los prerrequisitos presentes en el conocimiento del alumnado, el ambiente social y aun físico de la escuela, el nivel de autoestima, la eficiencia y entusiasmo del profesorado, la capacidad de crear un buen nivel afectivo en el aula y en las relaciones personales, la motivación, el diseño correcto de la instrucción, etc. Somos también de la opinión de que en la medida en que la didáctica concreta en una aula depende de la teoría y técnica del profesorado y, a la vez, de su arte, intuición y experiencia acumulada, no existen métodos ni recetas globales y aplicables a cualquier situación escolar y de aprendizaje. A pesar de ello, por nuestra propia experiencia en los cursos de formación permanente e inicial del profesorado sabemos que los profesionales de la enseñanza demandan frecuentemente ejemplos y materiales concretos que les permitan llevar a la práctica los numerosos mensajes teóricos que reciben.

do, damos especial relevancia a los objetivos, más que por sus conductas observables inamovibles, por ser un instrumento consistente en la descripción de las tareas o resultados esperados de aprendizaje en función de los cuales los profesionales de la enseñanza verifican sus expectativas teóricas. Los objetivos, en virtud de los cuales se diseñan y se llevan a cabo diversos tipos de actividades, vendrían a ser el lugar de encuentro entre lo que los alumnos realizan para aprender y lo que los profesores

Figura 1. Mapa conceptual: EL NÚCLEO CONCEPTUAL DE LA DIDÁCTICA (Esquema reducido)



diseñan, proponen y activan ante y con el alumnado para enseñar (Fig. 1).

Desde esta perspectiva, los procedimientos se situarían, como un contenido más del Plan de Estudios o currículum, contenido que se debe programar y que presupone una realización de actividades de aprendizaje y de evaluación específicas. Con ello no queremos decir que el conocimiento procedimental pueda existir *per se* sin relación alguna con otro tipo de contenidos. Damos por supuesto que los procedimientos se aprenden siempre en relación con hechos y conceptos y a partir de la activación de determinadas actitudes del alumnado.

De todas maneras, en la práctica diaria de buena parte del profesorado actual, la programación y la enseñanza de los procedimientos en determinadas áreas y disciplinas entraña un buen número de dificultades. Algunas de dichas dificultades derivan de la misma comprensión del concepto de procedimiento, de su manera de desglosarlo, de las confusiones que existen en su jerarquización e incluso de su manera de ser presentados en los currícula oficiales. Por ello, antes de entrar en la especificación de los procedimientos en Historia, consideramos imprescindible establecer el origen de la necesidad de incorporar los procedimientos en el currículum, una aproximación a su definición y clasificación, y una breve referencia a la manera de planificarlos genéricamente.

1. Conocimiento declarativo y conocimiento procedimental

Probablemente, el origen de la conciencia y de la importancia de lo procedimental en la enseñanza se pueda encontrar en la distinción que realizó el filósofo Ryle en su obra sobre el conocimiento humano, ya en el lejano 1949³. Desde este año en adelante y en distintos ámbitos de investigación, esta diferenciación ha ido adquiriendo una mayor profundidad y una progresiva complejidad. Hoy constituye un elemento insoslayable en la práctica educativa a pesar de que subsistan algunos problemas particulares, no tan infrecuentes en el campo de lo conceptual.

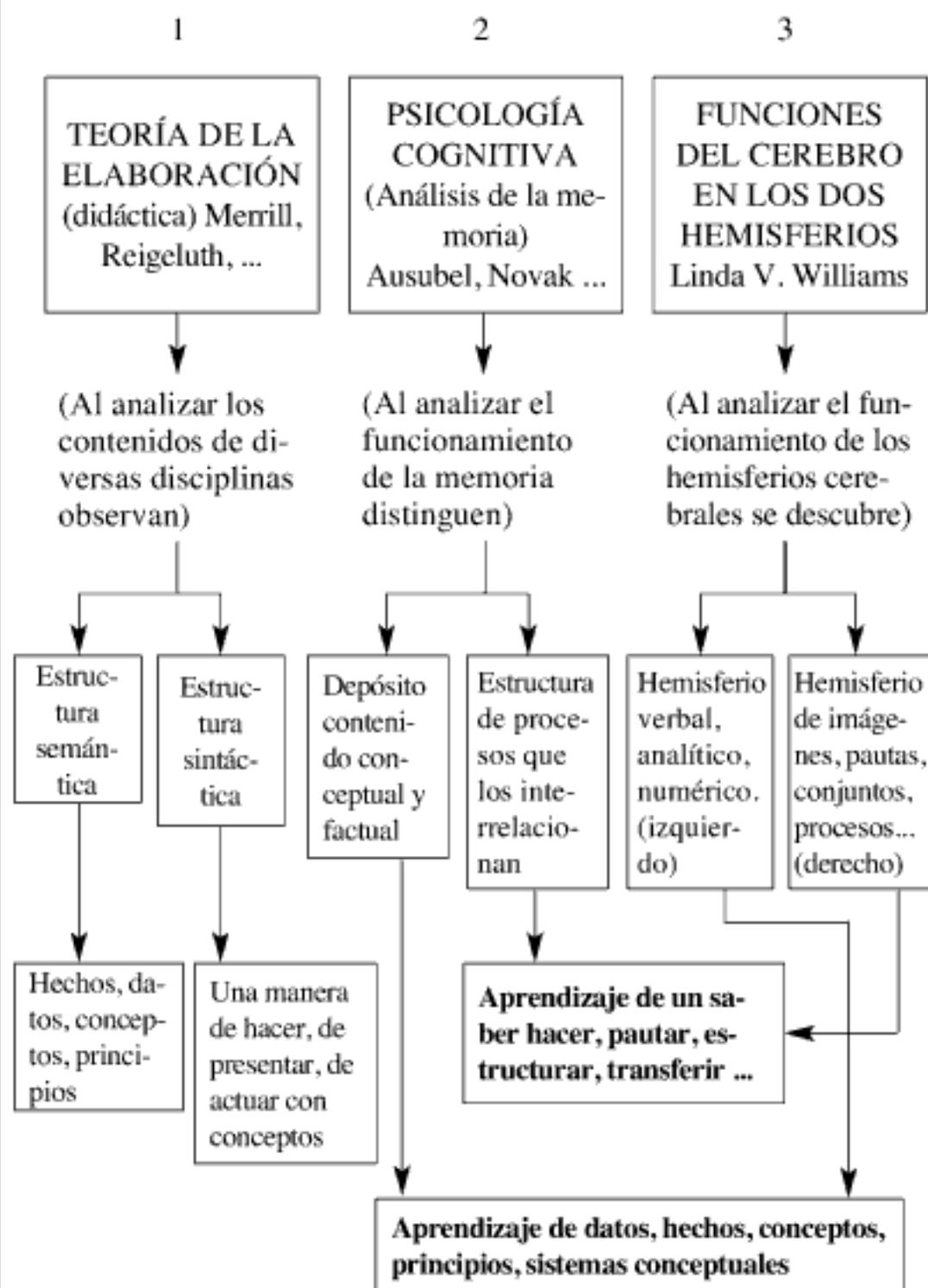
Efectivamente, desde la investigación didáctica⁴, a partir de la evolu-

3 Gilbert RYLE (1949): *The concept of mind*. Londres. Hutchinson's University Library

4 Quizás la aportación más decisiva a la introducción de los procedimientos en los currícula de la Ley de 1990 se deba a la aceptación de las teorías de M. D. MERRILL como parte del paradigma constructivista, y en concreto, a su *Component Display Theory*, en CH. M. REIGELHUT (Ed.) (1983): *Instruccional design. Theories and models. An overview of their current status*. Hillsdale. New Jersey. De todas maneras, ya en la década de los 60 y los 70, muchos didactas y psicólogos de la educación, desde otra óptica teórica, habían propuesto taxonomías de aprendizaje en las que, bajo los nombres de «habilidades intelectuales» y «estrategias cognitivas» (Robert M. GAGNÉ) o «aptitudes y destrezas intelectuales» (D. R. BLOOM) se introducían y se proponían contenidos de carácter procedimental.

Figura 2. Mapa conceptual: ¿DE DÓNDE PROCEDE QUE LOS PROCEDIMIENTOS CONSTITUYAN CONTENIDO ESCOLAR?

Entre otras razones, de la divulgación de los resultados de la investigación en diversos campos (psicológico, didáctico y biológico) de finales de los años 70 y principios de los 80



ción de la psicología cognitiva y de los estudios sobre el funcionamiento de la memoria⁵ e incluso a partir de los conocimientos obtenidos en el estudio de la fisiología del cerebro humano⁶, parece clara la existencia coincidente de dos registros simultáneos, pero distintos, en la estructura cognitiva de las personas: el conocimiento declarativo y el procedimental (Fig. 2).

Así, por ejemplo, al analizar el contenido de las disciplinas es fácil observar que presentan una doble estructura: por una parte, lo que podríamos calificar de significados (estructura semántica), como los datos, los conceptos, las leyes, los principios...; y de otra, una manera particular de organizar y establecer relaciones entre los hechos y los conceptos (estructura sintáctica). Desde el punto de vista del funcionamiento de la memoria, se ha distinguido también la existencia de dos subsistemas: el depósito de contenido donde se almacenan los hechos y las redes conceptuales, y otra estructura en la que se realizan los procesos de interrelación para conseguir operativizar lo que contiene nuestra memoria. Finalmente, las funciones fisiológicas de los hemisferios cerebrales –analítico el izquierdo y procesual el derecho–, también parecen coincidir con esta doble distinción del conocimiento humano a la que antes hemos aludido. No resulta difícil deducir de estos análisis algunas implicaciones educativas importantes. Es indiscutible que hay que realizar aprendizajes de datos, conceptos, principios, sistemas conceptuales..., pero también existe, necesariamente, un aprendizaje de «saber hacer» y no sólo en el campo de lo motriz (trabajar con herramientas físicas), sino también en el campo de las operaciones mentales: identificar modelos, clasificar, procesar, pautar, estructurar, transferir, comunicar, etc.

El conocimiento declarativo –del que siempre se ha tenido consciencia en la práctica de la enseñanza– se posee cuando se es capaz de decir

5 Los estudios de la psicología cognitiva y sobre el funcionamiento de la memoria humana que llevan a una distinción de dos tipos de registros fundamentales se pueden hallar, entre otras obras, en las ya clásicas de AUSUBEL, NOVAK y HANESIAN (1983): *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México. Trillas. Y A. BADDELEY (1984): *Su memoria. Cómo conocerla y dominarla*. Madrid. Debate. También resulta de interés, como fundamento de la distinción del conocimiento, las teorías del procesamiento de la información, en especial J. R. ANDERSON (1981): *Cognitive skills and their acquisition*, Hillsdale. Lawrence Erlbaum Associates. Y también, del mismo autor, *The architecture of cognition* (1983). Cambridge. Mass. Harvard University Press. También defiende esta doble distinción Ellen D. GAGNÉ: Op. cit., p. 93 y ss.

6 De hecho, ignoramos hasta el momento, de manera detallada, cómo se representa la información desde el punto de vista fisiológico (redes neuronales, secuencias químicas dentro de moléculas proteicas, conexiones físico-eléctricas...). A pesar de ello, sí conocemos el papel de los hemisferios del cerebro. Una obra en la que se puede verificar de manera sencilla este aspecto es la de Linda V. WILLIAMS (1986): *Aprender con todo el cerebro*. Barcelona. Ediciones Martínez y Roca.

cosas –tanto en un registro escrito como en el oral– sobre las cosas mismas (físicas, interiores, exteriores o simbólicas). Se trata en definitiva del conocimiento sobre qué es algo, y su presencia en la estructura cognitiva del alumnado se traduce en el saber decir. Un alumno o una alumna pueden explicar verbalmente cómo se suman quebrados de distinto denominador, pero es perfectamente posible que no sean capaces de resolver una suma de tres quebrados concretos. Buscando también un ejemplo en Historia, el conocimiento declarativo se manifestaría en el hecho de que una alumna pueda explicar la evolución del fascismo en la España contemporánea desde la época de la Segunda República hasta su asimilación por el franquismo, pero que, en cambio, sea incapaz de llegar a conclusiones semejantes a partir de fuentes escritas y visuales y del tipo de preguntas que ha de formularse ante ellas.

El conocimiento declarativo es enormemente amplio y variado en lo que se refiere a sus registros: se pueden enumerar datos, referir generalizaciones, explicar teorías, etc. A pesar de esta variedad, el conocimiento declarativo –aquel cuyo contenido en el actual marco curricular conocemos con el nombre de hechos, conceptos y principios– se caracteriza por ser relativamente estático. Ordinariamente, la activación de hechos, conceptos o redes conceptuales almacenados en la memoria a largo plazo conducen a una reproducción. Así, por ejemplo, la enumeración de las causas inmediatas y lejanas de la guerra fría, de por sí, aún conociéndolas de manera significativa, no aportan por ellas mismas un crecimiento sustantivo ni de las capacidades básicas cognitivas ni de nuevos conocimientos de hechos o conceptos históricos.

El conocimiento procedimental consiste, por el contrario, en saber hacer cosas –físicas con materiales y/o herramientas o bien mentales operando con representaciones simbólicas– con las cosas mismas. Así, por ejemplo, un alumno que además de conocer declarativamente las causas de diversos acontecimientos históricos es capaz de aplicar principios de explicación causal coherentes con otros fenómenos históricos no estudiados previamente por recepción, posee un conocimiento de carácter procedimental. Se trata, en concreto, del conocimiento sobre cómo hacer algo, y su presencia en la estructura cognitiva del alumnado se traduce, precisamente, no en el «saber qué», sino en el «saber cómo» (Fig. 3).

Si el conocimiento declarativo se caracterizaba por ser habitualmente reproductivo, el conocimiento procedimental, contrariamente, se significa por su naturaleza dinámica. Cuando se activa el conocimiento procedimental, éste no se limita a un recuerdo de una información almacenada en la memoria, sino que la transforma. Por ello, en algunos manuales de psicología cognitiva, aludiendo a este carácter dinámico y transformativo, muchas de las veces se designa la forma que utilizamos para

Figura 3

| Tipo de conocimiento | CONOCIMIENTO DECLARATIVO (Saber qué es algo) | CONOCIMIENTO PROCEDIMENTAL (Saber cómo se hace algo) |
|------------------------------------|---|--|
| Nombre que recibe en el currículum | Hechos, conceptos y sistemas conceptuales | Procedimientos |
| Se traduce en: | Saber decir, declarar o explicar cosas de las cosas | Saber hacer cosas con las cosas |
| Ejemplo: | <i>Enumerar por escrito los rasgos fundamentales que caracterizan el feudalismo</i> | <i>Extraer conclusiones a partir de diversos textos históricos (fuentes primarias y secundarias) sobre la naturaleza del feudalismo de acuerdo con los pasos o el pautado establecidos en el decurso de las clases</i> |

representar el conocimiento procedimental como producciones (del tratamiento adecuado de diversas fuentes históricas «se produce» una nueva información), mientras que el medio a través del cual traducimos el conocimiento declarativo recibiría el nombre de proposiciones (es decir, la unidad básica de información, como por ejemplo «una causa de la Primera Guerra Mundial se halla en la rivalidad colonial de las potencias europeas de la época»). En otras disciplinas, esta distinción es aún más clara. Resulta indiscutible que el conocimiento de dos magnitudes numéricas en Matemáticas, por ejemplo, se pueden reproducir de memoria, pero si se suman –activando los conocimientos procedimentales–, se produce una transformación que desemboca en otra magnitud numérica. También podríamos encontrar en Historia algún ejemplo de esta potencialidad, como podría ser la aplicación de un concepto histórico (imperialismo, revolución, monarquía, reforma, protestantismo, colonización, relación feudal...) estudiado en los programas habituales a otras fuentes, períodos o situaciones históricas no estudiadas previamente con su distinción pertinente.

Es a causa de esta capacidad de transformación, entre otras virtualidades, por lo que se ha dado una progresiva importancia al conocimiento procedimental en la educación. Los procedimientos en todas las áreas

y disciplinas pueden dotar a todo el alumnado de herramientas mentales duraderas y potencialmente generadoras de nuevos conocimientos. Por lo tanto, creemos que puede ser útil situar de manera adecuada el énfasis en este tipo de conocimientos en lugar de obsesionarse en compilaciones enciclopédicas de hechos o de repertorios materiales cuya presencia en la estructura cognitiva de los alumnos y alumnas suele ser, más de lo que comúnmente se cree, de carácter efímero. Esta fugacidad se puede deber o bien a un aprendizaje no significativo o bien a un olvido como consecuencia de la naturaleza no acumulativa de los hechos y conceptos que se estudian en una disciplina, tal como suele suceder con la Historia⁷.

Sobre todo lo dicho anteriormente, y para justificar la inclusión de los procedimientos en el Plan de Estudios, cabe considerar también el hecho de que la cultura científica suele ser la de mayor presencia en los currícula de la enseñanza no universitaria, en especial a partir de la etapa de Secundaria Obligatoria. Ante el avance exponencial del conjunto de hechos y conceptos de las distintas disciplinas científicas, parece evidente que las habilidades procedimentales, tanto las generalizables como las específicas, constituyen una parte progresivamente importante de nuestra cultura, ya que hoy en día se trata tanto de adquirir conocimientos como de saber dirigirse al lugar donde éstos se encuentran y ser capaz de utilizarlos con eficacia para obtener otros conocimientos relevantes y para adaptarse mejor a las nuevas demandas del entorno social y económico cada vez más aceleradamente cambiante. Es necesario, cier-

⁷ Véase, sobre esta cuestión, E. VALLS (1993): *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Barcelona. ICE-Horsori, p. 114; y J. I. POZO, J. I. y Y. POSTIGO: *Las estrategias de aprendizaje como un contenido del currículo*, p. 48. La Lengua, las Matemáticas y buena parte de las Ciencias positivas presuponen una acumulación progresiva de saberes sin los cuales el aprendizaje resulta imposible, puesto que no se puede, por ejemplo, saber multiplicar si no se sabe sumar. No es éste el caso de la Historia: se pueden conocer los hechos del siglo XIX sin saber nada del Antiguo Egipto. En el caso de la Historia, además, resulta fácilmente comprobable que la mayor parte de datos y conceptos aprendidos a lo largo de los estudios no universitarios son olvidados con inusitada rapidez tanto porque en su día se aprendieron de memoria mecánicamente o bien porque no se ha practicado una adecuada recurrencia sobre los períodos o temas estimados como claves. Es sintomática, en este sentido, nuestra propia experiencia como profesores de BUP: en el momento de presentar a los alumnos de COU el marco histórico correspondiente al arte románico hemos comprobado reiteradamente que la mayoría de los alumnos habían olvidado todo lo referente al feudalismo enseñado concienzudamente en 1º de BUP por nosotros mismos. El conocimiento declarativo de nuestros alumnos adquirido en primer curso, pues, en COU parecía irrelevante. ¿Les había quedado algún tipo de conocimiento procedimental útil a partir del estudio de la Historia? En estos momentos lo dudamos sinceramente. ¿Existe, empero, la posibilidad de adquirir algún tipo de conocimiento procedimental a partir de la Historia? Estamos convencidos de que sí. Aunque éste conllevará necesariamente una reducción de los contenidos factuales y una renuncia al enciclopedismo (es decir, la ilusa pretensión de trabajar en un solo curso desde la Prehistoria hasta nuestros días).

tamente, que para facilitar este objetivo de adaptabilidad y de formación permanente, un tipo de procedimientos particularmente relevantes sean las llamadas estrategias de aprendizaje. Pero, en orden a facilitar esta adaptabilidad, también consideramos particularmente útiles los procedimientos que se derivan del aprendizaje de las disciplinas y, en particular, de los de la Historia, los cuales pueden ayudar de manera eficaz, a nuestro entender, a la comprensión y actuación en el complejo mundo de lo social.

Con todo lo que llevamos dicho hasta aquí, no quisiéramos que se interpretara que los dos tipos de conocimiento que hemos descrito –declarativo y procedimental– existan en paralelo y puedan activarse desconectados el uno del otro. Muy al contrario, ambos tipos de conocimiento interactúan tanto durante los procesos de aprendizaje como durante la ejecución práctica de una tarea. Y es indiscutible que, por ejemplo, una actuación determinada de carácter procedimental –el establecimiento de las diversas causas que permiten una aproximación explicativa a un suceso histórico a partir de fuentes– resulta imposible de generar si no es a partir de la evocación de conocimientos declarativos, tanto de situaciones conocidas semejantes a las que se estudian como por la activación de un esquema de funcionamiento de la teoría previa sobre las motivaciones en Historia (económicas, materiales, geopolíticas, sociales, registradas en lo imaginario o en las creencias, el papel de los individuos en el poder, las intenciones, etc.). Aunque sabemos, pues, que los conocimientos procedimentales y declarativos interactúan, no parece conocerse bien la naturaleza exacta (fisiológica o psicológica) de esta interacción, de la cual se deriva, lógicamente, una dificultad seria para su didáctica. Pero el hecho de que ignoremos los pasos que componen determinados actos mentales no nos excusa de la obligación de intentar las técnicas pertinentes de enseñanza y aprendizaje del conocimiento procedimental.

Por todo lo afirmado hasta aquí, creemos plenamente justificado que en los currícula de las áreas y disciplinas existan bloques de contenido declarativo y bloques de carácter procedimental. También hay un bloque dedicado a los valores, actitudes y normas, aunque su inclusión en el currículum procede de otras fuentes⁸, entre las que nos gusta destacar la reivindicación de la función moral de la escuela, superando así su carácter exclusivamente instructivo.

Insistimos una vez más en que la respuesta humana siempre es glo-

8. Para la información sobre las justificaciones del contenido de valores y actitudes y su aprendizaje en el aula aconsejamos la lectura de A. BOLÍVAR: *Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma*. Problemas y propuestas. Madrid. Editorial Escuela Española. 1992.

balizada, activando a la vez conocimientos procedimentales y declarativos en función de valores y actitudes. Por esto, también una actividad de aprendizaje –palabra que no hay que confundir tampoco con procedimiento– siempre contendrá los tres tipos de contenido y será la intención del enseñante (sus objetivos didácticos) lo que pondrá el énfasis en uno u otro tipo de contenido (Fig. 4)

2. Para una definición de procedimiento

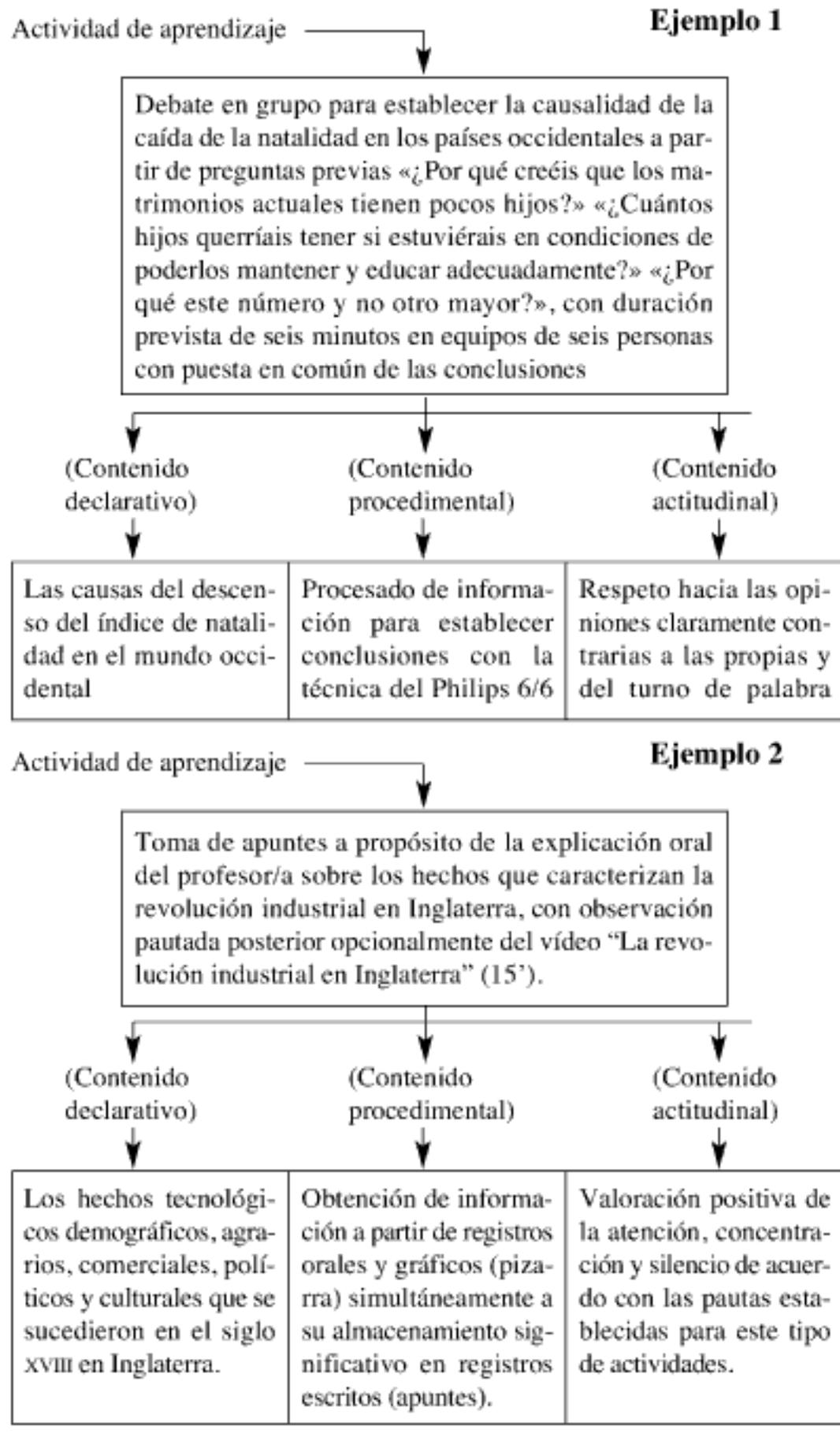
El hecho de que la identificación del conocimiento procedimental sea clara y que resulte poco discutible la necesidad de su presencia en la educación, contrasta con las dificultades de su definición exacta. Esto sucede al quererlo designar como un contenido concreto y también cuando queremos organizarlo jerárquicamente como otros tipos de contenido del currículum.

La definición más clásica y conocida de lo que es un procedimiento la hemos tomado de César Coll: «*Conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, orientadas a la consecución de una meta*»⁹. A partir de esta definición parecen derivarse tres características clave de la naturaleza de un procedimiento. En primer lugar se trata de una secuencia de acciones que forman un sistema de pasos sucesivos, pasos que hay que conocer declarativamente y saber aplicar. Por otro lado, no se trata de la práctica de ensayo-error, es decir, de una serie de actos sin un orden fijo, sino que exigen un orden de prelación. Finalmente, no se trata simplemente de saber hacer una serie de acciones, sino que al mismo tiempo se precisa saber por qué y para qué se hace. Por tanto, de alguna manera hay que proponerse un objetivo o descripción de tarea finalizada. Así, si de lo que se trata a partir de unos datos consiste en construir progresivamente la categoría cronológico-temporal del tiempo histórico, se pueden programar una serie de acciones para la elaboración de un friso cronológico o línea de tiempo, pero al mismo tiempo hay que describir el resultado final y el número de variables que para una edad o nivel determinado esta representación deberá tener.

A pesar de esta primera aproximación, cuando se empiezan a observar los procedimientos presentes en las diversas áreas de los currícula (en el currículum del MEC de Primaria se recogen 302 procedimientos sin categorizar conjuntamente con los contenidos declarativos o conceptuales), aparece una clara indefinición y ambigüedad que dificulta y desmotiva parcialmente el acceso a la secuenciación. A menudo, en efecto, bajo el epígrafe de procedimientos, se alude a realidades que dudosamente pue-

⁹ C. COLL (1986): *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona. Departament d'Ensenyament, p. 74.

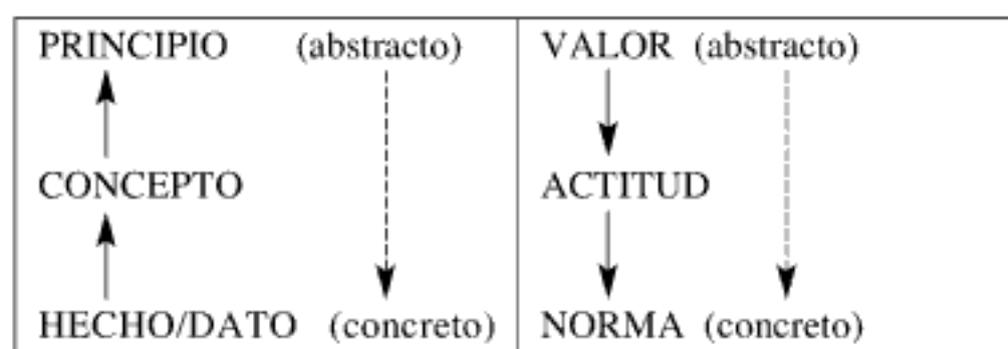
Figura 4. Mapa conceptual: LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE Y LOS TIPOS DE CONTENIDO



den ser identificadas bajo el mismo nivel jerárquico de clasificación¹⁰.

Otra de las dificultades añadidas consiste en su falta de jerarquización, sobre todo si los comparamos con los otros bloques de los contenidos escolares. Así, por ejemplo, resulta claro que los datos o hechos constituyen los elementos más concretos e incluso frecuentemente perceptibles de la información, mientras que los conceptos se sitúan en un nivel mayor de abstracción y generalización, y finalmente, los principios, por su complejidad y finalidad abstracta, coronan la jerarquía. Aún resulta más claro en el caso del contenido actitudinal. Una norma, en la práctica, concreta una actitud –tendencia consistente y persistente a actuar de determinada manera ante determinados estímulos internos o externos– en función de un valor, principio normativo que se fundamenta en sí mismo o en una creencia. Valores y creencias ocupan también la parte más abstracta de la jerarquización (Fig. 5). Nada de eso ocurre, por

Figura 5



10. En el *Diseño Curricular Base* del MEC se designan los contenidos procedimentales en las páginas 41 y 42 con una definición prácticamente idéntica a la ya mencionada de César Coll. A continuación se explica que también son procedimientos las técnicas, las destrezas y las estrategias. A continuación avisa de que no se puede confundir procedimiento con una determinada metodología, y concluye que el procedimiento «es la destreza que queremos ayudar a que el alumno construya.» Por lo tanto, podríamos concluir que si se trata de una destreza ya no se trata de una estrategia. En el mismo *Marc Curricular...* (Op. cit., p. 74) se dice textualmente: «Frecuentemente se utilizan los términos "destreza", "técnica", "método" (la cursiva es nuestra) o incluso "estrategia" como sinónimos de "procedimiento"». Por su parte, el currículum de Secundaria de la Comunidad Autónoma de Catalunya induce en este sentido igualmente a confusión a pesar de su brevedad, ya que reza: «Los procedimientos son un conjunto de técnicas, habilidades, estrategias, tácticas y métodos que asimila y usa el alumnado en su proceso de aprendizaje» (Introducción común al *Curriculum de Ciències Socials*, Op. cit., p. 28). En el currículum de Primaria de la misma Comunidad el contenido procedimental, una vez repetida la definición de César Coll, prosigue diciendo: «Comprenden las habilidades o capacidades básicas, las estrategias o conjunto de acciones que facilitan la resolución de problemas diversos y las técnicas o actividades sistematizadas relacionadas con aprendizajes concretos.» (*Curriculum de Primària*, Op. cit., p. 25). Es preciso reconocer, a tenor de estos textos, que el paso progresivo a la concreción y a la práctica del concepto de procedimiento es realmente ambiguo y un poco confuso.

ahora, con los procedimientos, probablemente porque la psicología cognitiva no está aún en condiciones de establecer un modelo claro y mínimamente aceptado donde se describan los procesos mentales de las operaciones de pensamiento. Se pueden describir fácilmente, por ejemplo, los pasos para poner en marcha un ordenador o para operar con una grabadora de vídeo porque constituyen acciones externas. Pero, en cambio, no sabemos aún realmente qué secuencia mental se sigue en procedimientos tales como la observación, la demostración, la interpretación o la formulación de hipótesis.

Quizás sea por este motivo por lo que en el estado actual de la cuestión el término «procedimiento» presente problemas de polisemia y sea objeto de muchas interpretaciones¹¹. A pesar de todo, este galimatías terminológico (que se ve agravado por el hecho de que no todos los autores entienden lo mismo por cada vocablo como en el caso del término «estrategia») no debería ser óbice para reflexionar desde un punto de vista didáctico cómo se pueden llevar a la práctica los procedimientos. Y en segundo lugar, deberíamos experimentar realmente en nuestras aulas tanto los procedimientos comunes a diversas áreas como los específicos de una disciplina concreta.

En resumen, podemos afirmar que, a pesar de las dificultades terminológicas y de la ausencia de una jerarquía (por lo menos en las fuentes que hemos manejado), el aprendizaje y la enseñanza del conocimiento procedimental ha de estar constituido por un sistema de acciones ordenadas en vistas a la obtención de un objetivo. Para clarificar el panorama, puede ser de ayuda el proceder a un intento de clasificación de los procedimientos a fin de acotar en lo posible la naturaleza de aquellos que sean propios de la Historia.

3. Ensayo de clasificación de los procedimientos

Parece que podríamos clasificar los procedimientos atendiendo a tres criterios: 1) el grado de transversalidad (es decir, su validez operativa para diversas disciplinas); 2) la naturaleza de sus acciones (físicamente externas o internas), y 3) el grado de exactitud o fijación de las acciones mismas. Estos tres criterios, a su vez, se podrían subdividir en simples y complejos según el número y el grado de dificultad de las acciones (Fig. 6).

Serían procedimientos comunes o generales aquellos cuya práctica se desarrolla independientemente del área o disciplina, como podrían ser

¹¹ Hemos llegado a encontrar los siguientes términos que en la literatura especializada aparecen como sinónimos de procedimientos: «destreza», «técnica», «método», «regla», «estrategia», «proceso», «norma», «regla», «táctica», «hábito», «aptitud», «capacidad» y «planes».

Figura 6

| LOS PROCEDIMIENTOS (se pueden clasificar) | |
|---|---|
| Según el grado de transversalidad | COMUNES Procedimientos utilizados en diversas disciplinas. Su tratamiento didáctico difiere en función de la naturaleza del contenido conceptual |
| | ESPECÍFICOS Procedimientos derivados del método propio de una disciplina concreta |
| Según la naturaleza de las acciones | MOTRICES El énfasis del procedimientos se sitúa en la naturaleza física o corporal de las acciones que son parcialmente observables |
| | COGNITIVOS El énfasis del procedimientos se sitúa en la naturaleza interna, simbólica o mental de las acciones. |
| Según el grado de exactitud y seguridad de obtención del objetivo | ALGORÍTMICOS Procedimientos cuyos pasos son muy exactos y una vez aprendidos aseguran siempre la obtención del objetivo o tarea propuesta |
| | HEURÍSTICOS Procedimientos traducidos en secuencias generales de actuación que se deben respetar pero que no explicitan como actuar con exactitud y no aseguran la obtención de la tarea propuesta. |

la comprensión lectora, la escritura, la toma de apuntes, la decodificación de un texto (pasar la información de un texto a un esquema), la clasificación, etc. El aprendizaje de este tipo de procedimientos (también llamados «transversales» u «horizontales») dependen directamente de la naturaleza del conocimiento declarativo al que se aplican (no se pueden clasificar un grupo de hechos históricos presentes en un texto en sociales, económicos, políticos y culturales si se ignora a qué responden estos criterios). Suelen ser de este tipo las llamadas «estrategias de aprendizaje», que a nuestro parecer deberían programarse en el marco del Proyecto Curricular de Centro y a propósito de los contenidos conceptuales concretos de cada área o disciplina¹².

Por el contrario, definiríamos como procedimientos específicos aquellos que son propios de una disciplina concreta y que se derivan, a

nuestro parecer, de su método particular. Así, por ejemplo, la obtención de información histórica a partir de fuentes primarias y/o secundarias o la representación gráfica de procesos de cambio histórico mediante diagramas constituirían procedimientos específicos derivados del método de la Historia, de la misma manera que la práctica del cálculo sería un procedimiento específico de las Matemáticas.

Según la naturaleza de las acciones, también se pueden dividir los procedimientos en motrices y cognitivos. En el primer caso, las acciones son corporales, físicas y observables directamente. En las áreas de Educación Física, Música, Tecnología y Educación Visual y Plástica, buena parte de los procedimientos son del primer tipo. En cambio, cuando las acciones se realizan mediante operaciones simbólicas o primordialmente internas, hablamos de procedimientos cognitivos. En el área de Ciencias Sociales, la elaboración de una maqueta o la realización de un dibujo podría ser considerado un procedimiento motriz, mientras que la aplicación de vocabulario histórico o la práctica de la empatía pertenecerían al campo de los procedimientos cognitivos.

Finalmente, puede resultar útil la distinción entre los procedimientos algorítmicos y los heurísticos. Los primeros –quizás los más realmente técnicos de todo lo que se considera procedimental– serían los sistemas de acciones que se realizan siempre con la misma secuencia y que una vez aprendidos aseguran siempre la obtención de la meta perseguida. Tal es el caso de las formas del cálculo: una vez aprendida la técnica de la multiplicación de quebrados, se asegura siempre la obtención del producto final. No parece que en el campo de las ciencias humanas y sociales existan procedimientos específicos que se puedan calificar de algorítmicos. En cambio, son procedimientos heurísticos los que orientan un sistema de acciones que hay que respetar, pero que en el curso de la experiencia se pueden cambiar y no dicen con exactitud cómo se ha de actuar con precisión en cada paso. Así, por ejemplo, el procedimiento para realizar pequeños trabajos de indagación histórica consiste en los siguientes pasos: 1) Formulación de hipótesis; 2) Observación y recogida de datos; 3) Confrontación de hipótesis y conjeturas; 4) Interpretación de los datos, y 5) Comunicación de los resultados. Resulta evidente que

12 Hemos observado muchas veces el fracaso de los cursillos de técnicas de estudio ofrecidos en los centros, tanto en la clase de tutoría como en actividades ejercidas en horarios extraescolares. Probablemente, la razón se deba al hecho de que los alumnos y alumnas que asistían a ellos desvinculaban las estrategias que les enseñaban de las diversas disciplinas del Plan de Estudios. Estas estrategias de aprendizaje y estos cursos del Plan de Estudios deberían, en nuestra opinión, estar presentes dentro de la programación de las distintas materias y de manera coordinada entre los distintos miembros del profesorado. Sabemos que es difícil, pero nos parece la dirección adecuada.

esta secuencia se ha de respetar si se quiere aplicar un procedimiento coherente de indagación, pero ni asegura que se llegue necesariamente a verificar la hipótesis de partida, ni que se obtengan los datos suficientes para obtener la información mínima ni que cada uno de los cinco pasos se pueda realizar de distintas maneras según quienes los utilicen.

4. Resumen

En este primer capítulo hemos precisado que no entendíamos procedimiento como el método didáctico de dar clase ni como actividad concreta de aprendizaje. Dentro de nuestra concepción didáctica, consideramos los procedimientos como un contenido que hay que programar, enseñar y evaluar.

En segundo lugar, hemos justificado esta toma de posición a partir de la constatación empírica en nuestra mente de la existencia de dos tipos de conocimiento: 1) el declarativo (saber qué es algo) y 2) el procedimental (saber cómo hacer algo). Ambos saberes subyacen uno en el otro.

En tercer lugar se ha definido procedimiento como «un sistema de acciones ordenadas en vistas a la obtención de un objetivo», núcleo conceptual que vamos a desarrollar en los próximos capítulos como punto de partida a pesar de las dificultades que entraña tanto la confusión terminológica de todos los vocablos que se predicen del concepto de procedimiento (destreza, estrategia, método, etc.) como de las dificultades de jerarquización o secuencia lógica.

Finalmente, se ha concluido el capítulo con un ensayo de clasificación de los procedimientos atendiendo a tres criterios fundamentales: el grado de transversalidad o validez para diversas disciplinas, la naturaleza de las acciones y la exactitud en los pasos y seguridad en la obtención del objetivo propuesto.

2. LOS PROCEDIMIENTOS: SECUENCIACION



Introducción

Si hemos definido procedimiento en general «como un sistema de acciones ordenadas en vistas a la obtención de un(os) objetivo(s)», parece claro que, antes de proceder a plantearnos su enseñanza, aprendizaje y evaluación, deberíamos realizar dos operaciones previas una vez enunciado un procedimiento: su desglose en acciones ordenadas, por una parte, y el establecimiento de la meta por otra. La primera de las operaciones la conoceremos con el nombre de secuencia lógica. La segunda operación, es decir, la descripción de la progresión de los potenciales resultados esperados de aprendizaje de un mismo procedimiento a lo largo de las diversas etapas educativas, la designaremos con el nombre de secuencia psicológica.

Como los procedimientos en las Ciencias Sociales en general y en la Historia en particular son de carácter **cognitivo** y **heurístico**, de acuerdo con la clasificación efectuada en el capítulo anterior, tanto las acciones (secuencia lógica) como la sucesión de objetivos (secuencia psicológica) deberán estar sometidos siempre a debate y a contraste empírico en función de los resultados obtenidos en el aula y a partir de los conocimientos declarativos existentes en los esquemas de conocimiento de los alumnos.

En estos momentos no existen, que sepamos, repertorios diversos de desgloses y secuencias de procedimientos en Historia. Por lo tanto, lo que se va plantear en este capítulo no es otra cosa que una introducción al tema con la esperanza de generar un debate y una línea de indagación didáctica que se concrete en el mayor número posible de ofertas, a poder ser contrastadas empíricamente en el aula.

1. La secuencia lógica

El desglose o el establecimiento de la serie de acciones de un procedimiento debe ser una etapa previa de trabajo en la preparación de clases para su enseñanza. Con demasiada frecuencia se pide al alumnado que «observe mejor una obra de arte», que «argumente con mayor rigor su opinión a partir de unos textos» o que «describa con precisión unas imágenes de caricaturas políticas del siglo XIX usadas en clase como fuentes». También el alumnado recibe con frecuencia mensajes de correc-

ción en sus ejercicios escritos sobre un tema de Historia con frases tales como «el tema no está bien ordenado», «la introducción es incorrecta» o «no concluyes con precisión». Acostumbrado a un ejercicio de carácter repetitivo en la evaluación de Historia, el alumnado no suele exigir que se le explique cómo se realiza una introducción a un tema histórico, cómo se ordenan los conocimientos o cómo se elabora una conclusión para no dejar colgado en el aire el tema objeto de transcripción o resumen escrito. Hay que reconocer que si los alumnos preguntaran por la serie de acciones que hay que realizar para «ordenar», «introducir» o «concluir» un tema de Historia, el problema didáctico para el profesorado sería serio. No tanto por el hecho de que éste no disponga de recursos para realizarlo por sí mismo, sino porque el experto –en este caso el profesor/a– probablemente tiene automatizadas las competencias de introducción, orden y conclusión. Otra dificultad, en otro tipo de competencias del proceder (observación, demostración, descripción...), reside en la dificultad hasta el momento de definir los pasos o acciones que componen dichos actos mentales¹.

Para una didáctica de los procedimientos parece, pues, necesario antes de realizar los materiales didácticos efectuar una preparación de los pasos o acciones ordenadas de cada procedimiento. A su vez parece indicado también que deberíamos disponer para ello de una clasificación clara para organizar el saber procedimental desde su mayor nivel de abstracción hasta la actividad de aprendizaje concreta que se realiza en el aula. Por desgracia en estos momentos desconocemos la existencia de criterios que sean comúnmente aceptados para desglosar jerárquicamente los procedimientos. Es por esto que nos atrevemos a proponer un esquema de trabajo basado más en la intuición de la práctica didáctica que en el análisis riguroso de una taxonomía, probabilidad que por ahora nos vemos incapaces de llevar a cabo. Este esquema de trabajo, desde un punto de vista didáctico, lo proponemos como herramienta aplicable por el momento a los procedimientos en Historia y no pretendemos en absoluto dotarlo de validez universal alguna, ni para la Historia, ni mucho menos para el concepto de procedimiento en general.

Nuestra propuesta, que se ha discutido en cursos de formación y en cursos de doctorado con profesionales de la enseñanza de la Historia en Secundaria, consiste en catalogar el procedimiento en su máximo nivel de abstracción como una **estrategia cognitiva**. Hemos llegado a esta conclusión, evidentemente provisional, después de analizar los enunciados más generales de los contenidos procedimentales en los currícula del

¹ E. VALLS (1992): «Els procediments». En T. MAURI et al.: *Els continguts escolars. El tractament en el currículum*. Barcelona. Graó/ICE, p. 99-100.

MEC y de la comunidad autónoma catalana, en algunas de las publicaciones oficiales, en propuestas de diseño general publicados en algunas revistas y, finalmente, en diversos ejemplos didácticos concretos².

En general, nos ha parecido que muchos enunciados del bloque de Procedimientos en las publicaciones analizadas, tales como «Obtención de información a partir de distintos tipos de fuente», «Identificación de categorías temporales (ritmos, sucesión, simultaneidad, continuidad y cambio, duración)», «Explicación multicausal», o «Indagación e investigación», estarían situados en el nivel más alto de la jerarquía conceptual y podrían ser identificados fácilmente con algunas de las definiciones conocidas como **estrategias cognitivas**. Si bien es cierto que el término estrategia no tiene un sentido unívoco actualmente en la psicología cognitiva³, podríamos concretar su definición como «el arte de coordinar un conjunto de acciones o sistemas de naturaleza mental con el fin de alcanzar uno o diversos objetivos». Así, por ejemplo, el procedimiento «obtención de información a partir de distintos tipos de fuentes» supone enseñar y aprender, entre otras, las habilidades de identificar los tipos de fuentes en función de su naturaleza, clasificarlas, determinar su grado de fiabilidad, contrastar en su caso las diversas informaciones que ofrecen, situarlas en el conocimiento previo de tipo declarativo, ubicarlas en su tiempo histórico y en su espacio, y sistematizarla para poder comunicar ulteriormente los resultados obtenidos. Si combinamos todas estas operaciones, alcanzaremos el objetivo de obtener una o diversas informaciones de carácter histórico. «Saber cómo» obtener información a partir de fuentes –sean primarias o secundarias, textuales o gráficas, etc.– sería uno de los fundamentos del método del historiador que, didácticamente hablando, no parece posible obtener directamente en su globalidad a par-

2 Citamos a título orientativo algunas de las publicaciones analizadas. MEC (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Madrid, p. 95-130. MEC (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Madrid, p. 272-370. Generalitat de Catalunya (1992): *Currículum. Educació Primària*. Barcelona, p. 38-47. Generalitat de Catalunya (1993): *Currículum. ESO. Àrea de Ciències Socials*. Barcelona, p. 42-43, 68-71, y 118-120. MEC (1992): *Área de Conocimiento del Medio*. Madrid, p. 76-79. MEC (1992): *Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Secundaria Obligatoria*. Madrid, p. 51-98. MEC (1993): *Propuestas de Secuencia. Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Escuela Española. Madrid. MEC (1993): *Materiales didácticos. Ciencias Sociales, Geografía e Historia. 2º ciclo. Secundaria Obligatoria*. Madrid, p. 22-47. MEC (1993): *Materiales Didácticos. Historia. Bachillerato*. Madrid, p. 19-31. P. MARTIN (coord.) (1993): *Ejemplificación de unidades didácticas para el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Síntesis. Madrid. También hemos consultado el número 213 de abril de 1993 de Cuadernos de Pedagogía, en especial los diversos artículos de la sección Tema del mes «¿Qué historia enseñar?», coordinado por Carme Guimerá (p. 7-35).

3 Véase E. VALLS (1993): *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, ICE/Horsori. Barcelona, p. 51-64.

tir de un solo tipo de actividades de aprendizaje. Para ello podría resultar, quizás, didácticamente útil desglosar cada una de estas estrategias fundamentales de la Historia en diversos tipos de sistemas de acciones más precisos y fácilmente transformables en diversas tipologías de actividades de aprendizaje. A falta de otro apelativo mejor, hemos optado por designar esta primera clasificación con el nombre de **técnicas**.

Por técnicas, en el aprendizaje de la Historia, proponemos la designación de un sistema de acciones ordenadas de acuerdo con la lógica de la Historia, decidido didácticamente por el profesorado, con cuya aplicación sistemática se podrían conseguir objetivos concretos por parte de los alumnos. Así, por ejemplo, la estrategia cognitiva «Identificación de categorías temporales (ritmos, sucesión, simultaneidad, continuidad y cambio, duración)» podría desglosarse en diversas técnicas, una de las cuales podría ser la elaboración de líneas de tiempo o de frisos cronológicos progresivamente complejos (Fig. 7).

No pretendemos ni tan sólo insinuar que cada una de las posibles técnicas secuenciadas a partir de los procedimientos específicos de la Historia deban ser enseñadas, practicadas y aprendidas por los estudiantes de las etapas no universitarias. A pesar de ello consideramos que sería de interés didáctico tener un desglose en técnicas de cada procedimiento a fin de que se pudiera experimentar y, en consecuencia, debatir cuáles resultan más eficaces para el aprendizaje y los objetivos de la enseñanza significativa de la Historia. Nuestra intuición didáctica consiste en creer que la simultaneidad en el uso de las técnicas propuestas en los contextos de información de hechos y explicaciones históricas permitirán progresivamente la construcción en un grado determinado de complejidad de la estrategia cognitiva, que denominamos procedimiento en Historia. A título de metáfora, opinamos que podría ocurrir en el aprendizaje de la Historia lo mismo que en el juego del ajedrez. De la misma manera que la estrategia del juego del ajedrez se aprende progresivamente con la identificación de los movimientos de las piezas en el tablero y con la práctica progresiva de técnicas concretas hasta llegar al dominio de su combinatoria en función de los movimientos del adversario, así la práctica progresiva de diversas técnicas de un procedimiento en Historia construirían también su aprendizaje y posibilitarían su uso combinado.

Finalmente, debería decidirse, de acuerdo con la lógica propia de la epistemología de la Historia, el orden de acciones o pasos concretos que constituyen la técnica (Fig 8).

Así, siguiendo con algunos de los ejemplos anteriores, en el caso del procedimiento «Obtención de información a partir de distintos tipos de fuente» se podría formular un tipo de desglose como el de la figura 9, en la que explicitamos dos técnicas.

Fig. 7.

Del enunciado del procedimiento a las técnicas.

Identificación de categorías temporales (ritmos, sucesión, simultaneidad, continuidad y cambio, duración)

Técnicas

1. Clasificación y ordenación temporal de un conjunto de fuentes primarias o secundarias de distinta naturaleza (dibujos, fotografías, textos cortos, artefactos, etc.) con argumentación del criterio y causas de su ordenación.
2. Representación gráfica de la evolución temporal de un objeto en el tiempo.
3. Construcción de representaciones gráficas sobre la evolución temporal de la vida de una persona y de la de diversas generaciones.
4. Identificación de continuidades y cambios en las ordenaciones temporales de distintos objetos, artefactos o fuentes.
5. Confección de líneas de tiempo o frisos históricos de sucesión a partir de narraciones, relatos orales o textuales sirviéndose de las convenciones que los europeos usamos para dividir la Historia.
6. Confección de líneas de tiempo o frisos históricos de simultaneidad a partir de narraciones, relatos orales o textuales.
7. Identificación a partir de fuentes de distinto tipo de elementos de larga duración (por ejemplo, el sistema de parentesco) y de corta duración (hechos políticos contemporáneos).
8. Realización de ejercicios matemáticos referidos al tiempo cronológico a partir de información histórica.
9. Ordenación de años, siglos y milenios en distintas informaciones históricas usando la convención antes y después de Cristo (o antes y después de nuestra Era).
10. Realización de cálculos con distintos tipos de calendario de culturas actuales, en especial de la islámica (debido a su proximidad geográfica).
11. Identificación y clasificación de relatos en función del ritmo temporal que presentan.
12. Identificación en relatos de realidades de larga duración y de corta duración.

Damos por supuesto que la derivación de técnicas y de ordenación de sus acciones o pasos se puede hacer de muchas formas y que dependerá, en gran parte, de los criterios del profesorado, así como de la etapa y ciclo en el que se hallen los alumnos y las alumnas. En el ciclo inicial o medio de Primaria, las diversas técnicas elegidas para construir el procedimiento en el alumnado tendrá, lógicamente, un menor número de pasos o acciones que la misma técnica en la Secundaria Obligatoria o en el Bachillerato. Puede darse el caso de que la derivación técnica de un procedimiento sea más compleja y precise una jerarquización de pasos

Fig. 8. Del enunciado del Procedimiento a la secuencia de acciones. Esquema teórico.

| PROCEDIMIENTO | TÉCNICAS | ACCIONES o PASOS |
|-----------------|-----------|---|
| Procedimiento 1 | Técnica 1 | Acción 1ª Acción 2ª Acción 3ª Acción n |
| | Técnica 2 | Acción 1ª Acción 2ª Acción 3ª Acción n |
| | Técnica 3 | Acción 1ª Acción 2ª Acción 3ª Acción n |
| | Técnica 4 | Acción 1ª Acción 2ª Acción 3ª Acción n |
| | Técnica n | Acción 1ª Acción 2ª Acción 3ª Acción n |

con más variables. Así, por ejemplo, un grupo de profesores de Secundaria tienen organizada la red de trabajo sobre la técnica de «Lectura, análisis y comunicación de resultados a partir de fuentes textuales» correspondiente al procedimiento «Uso, proceso y comunicación de resultados a partir de fuentes históricas»⁴ (Fig. 10):

Como puede observarse, la complejidad de la técnica precisa en este caso una primera clasificación de bloques de acciones que, a su vez, se secuencian en diversas subacciones más concretas. Los dos primeros bloques de acciones (designados quizás excesivamente como «lectura

⁴ La elaboración, contraste empírico y posterior debate de esta secuencia compleja de acciones fue aportada por Roser Reynal y Josep M^o Escoda, profesores de Geografía e Historia en el I.B. Milà i Fontanals de Barcelona, en el marco de un curso de formación permanente sobre Procedimientos impartido por Cristòfol-A. Trepal por encargo del ICE de la Universidad de Barcelona en Enero-Mayo de 1993.

Fig. 9. Del enunciado del Procedimiento a la secuencia de acciones.

| PROCEDI-MIENTO | TÉCNICAS | ACCIONES o PASOS |
|--|--|---|
| Obtención de información a partir de distintos tipos de fuente | Técnica 1: Clasificación de las fuentes | 1. Identificación de la fuente como primaria o secundaria. 2. Argumentación de la razón de la clasificación anterior. 3. Identificación de la naturaleza de la fuente (textual, icónica, objetual, etc.). 4. Argumentación de las razones de la clasificación anterior. 5. Explicitación del tipo de fuente (si es, por ejemplo, primaria y textual: carta, diario, artículo de prensa, crónica, etc.). 6. Comentario sobre el grado de fiabilidad a priori. |
| | Técnica 2: Lectura y análisis de fuentes escritas | Acción 1ª Acción 2ª Acción 3ª Acción n |
| | Técnica 3: Lectura y análisis de imágenes | Acción 1ª Acción 2ª Acción 3ª Acción n |
| | Técnica 4: Lectura y análisis de fuentes estadísticas y gráficas | 1. Indicación del tema que se refleja en el gráfico. 2. Identificación de las variables, en caso de que exista más de una. 3. Descripción de las oscilaciones observadas. 4. Comparación de las variables (si hay más de una). 5. Indicación de las causas de las oscilaciones evocando los conocimientos declarativos adquiridos. 6. Indicación o previsión de consecuencias respecto de la información de la gráfica. |
| | Técnica 5: Lectura y análisis de mapas históricos | Acción 1ª Acción 2ª Acción 3ª Acción n |
| | Técnica n | Acción 1ª Acción 2ª Acción 3ª Acción n |

Fig.10.

| Uso, proceso y comunicación de resultados a partir de fuentes históricas | |
|---|---|
| <i>Técnica 2: Lectura, análisis y comunicación de resultados a partir de fuentes textuales de naturaleza histórica.</i> | |
| Acciones ordenadas 1. Lectura mecánica. | Subdivisión de las acciones 1. Lectura individual del texto. 2. Lectura en voz alta del texto por parte de un alumno/a mientras los demás siguen en silencio. 3. Lectura del texto por párrafos atendiendo a: • Entonación. • Puntuación. • Pausas. 4. Lectura del texto. |
| 2. Lectura comprensiva. | 1. Identificación de palabras desconocidas. 2. Búsqueda de significados en un diccionario o petición de respuesta a compañeros/as. 3. Respuesta a cuestionarios sobre comprensión. 4. Realización de parrillas o establecimiento de relaciones entre columnas de palabras distintas. 5. Elaboración de un título del texto y posterior justificación. |
| 3. Identificación de los conceptos históricos. | 1. División del texto en unidades temáticas. 2. Subrayado de las palabras clave. 3. Confección de un esquema o de un mapa conceptual. 4. Identificación del espacio (situación de topónimos en un mapa mudo si el texto lo permite). 5. Situación de los hechos o conceptos identificados en un friso cronológico. |
| 4. Establecimiento de relaciones intertextuales. | 1. Clasificación de la naturaleza de los conceptos históricos identificados a través de una parrilla (políticos, sociales, económicos, científicos, artísticos y culturales). 2. Elaboración de un friso cronológico simultáneo de los principales conceptos de la parrilla. 3. Elaboración de un mapa que refleje los conceptos principales del espacio estudiado. 4. Establecimiento de contrastes sobre las visiones de los autores de los textos (si se trabajó con más de uno). 5. Elaboración de mapas conceptuales de todos los textos). 6. Resumen ordenado de los conceptos de los textos. 7. Memorización de los principales conceptos que se han ordenado en el resumen. |

mecánica» y «lectura comprensiva») no constituyen propiamente un contenido técnico que constituya por sí mismo un objeto de aprendizaje propio de la Historia. Se corresponderían probablemente, más precisamente, con el término «recursos didácticos» usados por el profesorado y propuestos al alumnado para provocar su aprendizaje. En cambio, el tercero y cuarto bloques de acciones, en la medida que constituyan la serie ordenada de acciones que los alumnos deben realizar ante un texto para producir un nuevo saber declarativo, podrían considerarse plenamente dentro del concepto de aprendizaje de procedimientos. Probablemente también podrían entenderse como técnicas conscientes de aprendizaje.

No entramos ahora aquí a valorar el mayor o menor grado de calidad o eficiencia de esta serie de acciones. Simplemente, las proponemos como ejemplos de la práctica del profesorado para dotar de virtualidad didáctica el nuevo contenido procedimental de los currícula de Historia en el marco de nuestra propuesta de trabajo.

Otro sistema de desglosar los procedimientos en Historia podría darse a partir de las tres categorías básicas del proceder cognitivo en cualquier disciplina científica (obtención, procesamiento y comunicación de la información) añadiéndole un elemento sumamente específico de la Historia que podríamos designar como «conciencia temporal y tiempo histórico». A partir de cada una de estas cuatro categorías se podrían derivar bloques de técnicas que, a su vez, aisladas podrían desglosarse en series de acciones ordenadas. Véase a título de ensayo cómo se podría realizar una aproximación al enunciado y secuencia general de lo procedimental en Historia en el enunciado del procedimiento «obtención de información de naturaleza histórica» (Fig. 11).

Sea como fuere, también en este caso nuestra propuesta de trabajo previo por parte del profesorado necesitaría concretar cada grupo de téc-

Fig. 11

| Procedimiento 2: Obtención de información histórica. |
|---|
| 1. Utilización de fuentes primarias y secundarias, sean textuales, documentales, gráficas, cartográficas o numéricas para la obtención de la información de naturaleza histórica. |
| 2. Utilización de técnicas de observación directa para la obtención de información de naturaleza histórica. |
| 3. Utilización de técnicas de observación indirecta para la obtención de información de naturaleza histórica. |
| 4. Formulación y diseño de preguntas o hipótesis. |

nicas en sistemas ordenados de acciones que fueran traducibles a actividades concretas de aprendizaje dentro de una programación general.

2. La secuencia psicológica

En el planteamiento de la derivación en técnicas de los procedimientos entendidos como estrategias cognitivas hemos insistido en la necesidad de concretar acciones ordenadas. El número de estas acciones o la posibilidad de aprender progresivamente una combinación de diversas técnicas en una composición compleja puede ser distinta según el ciclo o la etapa que curse el alumnado. Somos del parecer de que el enunciado del procedimiento es el mismo tanto en la enseñanza primaria como en la enseñanza superior. Ocurre en este aspecto algo semejante a lo del contenido conceptual: el enunciado puede ser el mismo (el descubrimiento de América), pero el grado y el tipo del aprendizaje dependerá, entre otras cosas, del nivel que curse el alumnado.

Es de suponer que para el profesorado de Primaria y de Secundaria podría ser de interés, en orden a la elaboración del Proyecto Curricular de Centro (PCC), disponer de una serie de posibilidades avaladas por las teorías del aprendizaje en relación a los resultados esperados del alumnado. En otras palabras, se trata de tener una descripción de posibles resultados de aprendizaje en complejidad progresiva respecto del enunciado de un procedimiento. Este resultado posible de aprendizaje adopta la forma de un «criterio de evaluación» (o de «objetivo terminal» en la terminología curricular de Catalunya).

Es preciso advertir que la búsqueda y formulación de estas taxonomías de resultados de aprendizaje no son metas inamovibles de carácter conductista, sino posibilidades derivadas de las teorías del aprendizaje contrastadas por la experiencia empírica de otros países. Su valor es meramente orientativo y, además, tiene en cuenta lo que en lenguaje más coloquial podríamos calificar de «ecología» o capacidad de adaptación del alumnado. No todos los alumnos y las alumnas pueden saber lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo. Sin embargo, puede resultar orientador para realizar y planificar nuestro trabajo en el aula de Historia contar con indicaciones que nos permitan avanzar en nuestro oficio de facilitadores e instructores del aprendizaje de la misma.

Al mismo tiempo, trabajar en la búsqueda de resultados operativos progresivamente complejos respecto a un mismo procedimiento puede tener la virtud de sugerir proyectos curriculares de centro que superen la unidad de programación «curso anual» para intentar la composición de una estructura de ciclo, de etapa e incluso de toda la enseñanza no universitaria en lo que concierne al aprendizaje de la Historia. Sin olvidar, en la aplicación de la enseñanza de procedimientos, el principio de recurrencia.

Como ejemplo de esta secuencia psicológica a propósito de los procedimientos, hemos adaptado y reelaborado una serie tomada parcialmente del reciente National Curriculum de Inglaterra y Gales (1991)⁵.

La secuencia a propósito del procedimiento «Uso de fuentes históricas» (identificación, uso y proceso de fuentes primarias) se organiza en niveles de edad (tres para la etapa de enseñanza primaria y dos para la Secundaria Obligatoria) dentro de los cuales se estructuran dos o tres niveles de resultados de aprendizaje distintos. Esto no quiere indicar en absoluto que deban alcanzarse estos objetivos necesariamente. Se pretende mostrar aquello que, en teoría, es posible obtener como resultado de aprendizaje en las edades mencionadas.

Según lo que se indica en la figura 12, los niveles 1 y 2 se pueden alcanzar a los 8 años, pero pueden recuperarse o simplemente iniciarse en el ciclo siguiente (8/10 años). En el ciclo de 8 a 10 años puede obtenerse el nivel 3, pero, según el grado de conocimientos previos del grupo-clase, nada nos debe impedir empezar por el nivel 2. En el ciclo superior de Primaria (10 a 12 años) se pueden obtener los niveles 4 y 5, pero se puede empezar por el nivel 3. En los niveles correspondientes al Primer ciclo de la Secundaria Obligatoria, de 12 a 14 años, es propia de su estadio de desarrollo la posibilidad de conseguir los niveles 6 y 7, inalcanzables para la mayor parte de alumnos en el ciclo anterior. Finalmente, en el último ciclo de la Secundaria Obligatoria (14 a 16 años) se pueden obtener los niveles 8, 9 y 10. Insistimos en el hecho de que en todos los ciclos se puede (y en su caso se debe) volver a empezar por niveles alcanzables en ciclos anteriores a tenor de lo que se diagnostique en las evaluaciones iniciales (Fig. 12).

A continuación mostramos, como ejemplo, el desarrollo de esta secuencia psicológica a propósito del procedimiento de la Historia que, de

Fig. 12. Esquema teórico de ciclos y niveles a propósito de un procedimiento.

| Ciclos | Años de edad | Niveles |
|--|--------------|------------------------------|
| Ciclo 1 (Primaria) | 6 a 8 años | 1 y 2(*) |
| Ciclo 2 (Primaria) | 8 a 10 años | 2 y 3 |
| Ciclo 3 (Primaria) | 10 a 12 años | 3, 4 y 5 |
| Ciclo 4 (Secundaria) | 12 a 14 años | 3, 4, 5, 6 y 7 |
| Ciclo 5 (Secundaria) | 14 a 16 años | 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10 |
| (*) En negrita, los niveles propios de cada ciclo. | | |

5. *History in the National Curriculum* (England). Department of Education and Science. HMSO. Marzo 1991. págs. 9 y 10.

momento, damos en llamar «uso de fuentes históricas» (en este caso de carácter primario) y que se refiere a la capacidad que permite identificar, procesar y comunicar resultados a partir de diversos tipos de fuentes. Se supone siempre que los resultados de aprendizaje de este procedimiento están en relación con la información de hechos y conceptos proporcionada en clase previa y/o simultáneamente y, por supuesto también, en la activación sincrónica en el alumnado de su saber declarativo. Así, pues, en relación al «Uso de fuentes históricas», los alumnos y alumnas podrían ser capaces de emplear el contenido de la figura 13.

Insistimos en que esta secuencia psicológica acerca del uso de fuentes históricas en los alumnos de la enseñanza obligatoria es, simplemente, indicativa, y debería constituir únicamente una herramienta de reflexión, contraste y trabajo para la programación de la Historia desde un punto de vista procedimental. Estamos convencidos de que si de cada procedimiento tenemos un listado de técnicas correctamente desglosadas y un repertorio de posibles resultados de aprendizaje, la toma de decisiones y el diseño de las tareas pueden resultar más fáciles para los equipos de profesores.

Si, por el contrario, alguien interpreta estos listados como paradigmas de validez universal y se obsesiona en su aplicación mecánica mas

Fig. 13

Edad: de 6 a 8 años.

| Nivel | Nivel 1 | Nivel 2 |
|----------|---|---|
| Objetivo | Comunicar información adquirida a partir de una fuente histórica. | Identificar la ayuda que la fuente proporciona para responder preguntas acerca del pasado. |
| Ejemplo | <i>Hablar sobre lo que se ve en una fotografía antigua</i> | <i>Mostrar como los artefactos de un museo u otros que podemos enseñar responden a preguntas semejantes a «¿cómo cocinaba la gente antes de que hubiera gas o electricidad?».</i> |

Edad: de 8 a 10 años.

| Nivel | Nivel 3 |
|----------|--|
| Objetivo | Deducir conclusiones sencillas a partir de fuentes históricas. |
| Ejemplo | Elaborar oralmente deducciones sencillas sobre los grupos sociales de principios de siglo fijándose en los vestidos de la gente en un conjunto de fotografías de la misma época. |

Edad: de 10 a 12 años.

| Nivel | Nivel 4 | Nivel 5 |
|----------|---|---|
| Objetivo | Obtener información de diversos aspectos expresados conjuntamente a partir de diferentes fuentes históricas. | Comentar la utilidad de una fuente histórica en relación a su contenido como testimonio para un trabajo de indagación concreto. |
| Ejemplo | <i>Usar informaciones de diarios antiguos, fotografías y mapas para describir la vida en una calle de una localidad de los años 20.</i> | <i>Comentar como la información obtenida a partir de una visita a un lugar histórico (casa de campo, monasterio, castillo, fábrica decimonónica...) puede utilizarse para evocar o reconstruir la forma de vida de sus antiguos habitantes.</i> |

Edad: de 12 a 14 años.

| Nivel | Nivel 6 | Nivel 7 |
|----------|--|---|
| Objetivo | Comparar la utilidad de distintas fuentes históricas, previa clasificación en primarias y secundarias, como testimonio para una indagación concreta. | Emitir juicios sencillos sobre la fiabilidad y el valor de las fuentes históricas en relación a las circunstancias en que se produjeron. |
| Ejemplo | <i>Comentar las ventajas e inconvenientes de las fuentes escritas y las impresiones artísticas que relatan la toma de la Bastilla durante el año 1789.</i> | <i>Explicar por qué la fiabilidad o información derivadas de los viejos diarios de principios del siglo xx pueden depender de la manera de ser del escritor, de quien era el propietario del periódico y del pensamiento del jefe de redacción.</i> |

45

Edad: de 14 a 16 años

| Nivel | Nivel 8 | Nivel 9 | Nivel 10 |
|----------|---|---|---|
| Objetivo | Mostrar cómo una fuente que no es digna de confianza por lo que afirma puede ser útil para extraer de ella información verídica. | Explicar oralmente o por escrito que una fuente puede ser más o menos evaluable en función de las preguntas que se le dirijan (qué, cuándo, cómo, dónde, quién, por qué, para qué, etc.). | Explicar la problemática naturaleza de los testimonios históricos mostrando una conciencia según la cual los juicios basados en fuentes históricas pueden ser provisionales. |
| Ejemplo | <i>Mostrar cómo la propaganda de los países combatientes durante la Segunda Guerra Mundial puede iluminar acerca de las actitudes y las ideologías de los enemigos aún cuando falseen lo que digan.</i> | <i>Analizar un informe narrativo sobre el Crac de Wall Street durante el año 1929 a fin de identificar sus causas.</i> | <i>Explicar como las limitaciones de las fuentes relativas a la «Revolución cultural» dificultan la formación de una imagen completa del papel que tuvo en la China de su tiempo.</i> |

allá del enunciado de unas hipótesis de trabajo didáctico, habrá, sin duda, pervertido el móvil de nuestras intenciones.

3. Resumen

En este segundo capítulo hemos analizado los dos núcleos conceptuales de la definición genérica de procedimiento. Por una parte, lo que se refiere a «sistema de acciones ordenadas» y, por otra parte, el núcleo «orientadas a una meta».

Por esto hemos planteado las dos operaciones que, a nuestro entender, se deberían realizar con los enunciados procedimentales: su desglose o derivación en técnicas y, a su vez, en acciones ordenadas y su secuenciación psicológica en metas o descripción de resultados posibles de aprendizaje.

Estas dos operaciones han supuesto la identificación de los enunciados procedimentales en Historia con los que la psicología designa como estrategias cognitivas o arte de combinar diversas variables o sistemas de acciones para obtener un resultado.

Finalmente, con ejemplos de la disciplina de Historia, hemos procedido a ejemplificar diversas posibilidades de desglose técnico de algunos procedimientos en Historia así como a proponer, también a título de ejemplo, una secuenciación psicológica del uso de fuentes primarias adaptada a nuestro sistema educativo y en el marco de la teoría expuesta en este capítulo.

Se ha insistido, finalmente, en el hecho de que estas propuestas, realizadas desde el punto de vista de intuición didáctica, constituyen hipótesis de trabajo y, en su caso, herramientas al servicio del profesorado de Historia para la reflexión y programación de los nuevos contenidos.

3. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LOS PROCEDIMIENTOS

● **Introducción**

Está muy extendida la opinión según la cual el aprendizaje de los procedimientos, especialmente en algunas áreas de conocimiento, como la Historia, no precisa una acción programada e intencionada de la instrucción. Son muchos los profesores y profesoras que remiten a una práctica intuitiva el aprendizaje de las técnicas. Y si bien es cierto que se han aprendido –hemos aprendido– saberes procedimentales a partir del saber declarativo y de las prácticas propuestas por el profesorado, parece que un esfuerzo instructivo, intencional y consciente del saber procedimental habría mejorado a todas luces nuestros rendimientos y habría propiciado posiblemente, a su vez, una mayor producción de conocimientos declarativos. En el caso de la disciplina de la Historia, como tendremos ocasión de considerar más adelante, este aprendizaje procedimental en las etapas no universitarias (y aun en las universitarias) ha brillado por su ausencia.

A tenor de lo explicitado en capítulos anteriores, nuestro criterio es que la enseñanza de los procedimientos debe planificarse intencionalmente y debe ser objeto de instrucción específica. A pesar de ello, la enseñanza del saber procedimental ha de estar íntimamente implicada en la programación de contenidos factuales y conceptuales. Es a propósito de estos contenidos declarativos por lo que hay que proponer, a nuestro parecer, la enseñanza y aprendizaje de los procedimientos.

Plantaremos, a continuación, en este capítulo, los mecanismos generales del aprendizaje de los procedimientos y uno de los métodos de enseñanza ejemplificado en un caso concreto experimentado y contrastado en 1º de BUP y en primer curso de Secundaria Obligatoria. Proseguiremos con una breve consideración sobre técnicas que precisan una enseñanza progresiva a lo largo de una etapa y, finalmente, propondremos una manera sencilla de programación (entre otras posibles) que incluya la planificación del aprendizaje de procedimientos.

En general, y con la intención de ser significativos, hemos preferido partir de la práctica normalmente realizada en las aulas de Secundaria para plantear, a partir de aquí y de manera progresiva, las modificaciones pertinentes. Conscientemente hemos optado por no ejemplificar con alternativas didácticas demasiado rupturistas a fin de que se puedan

comprender mejor nuestras propuestas. A pesar de ello, creemos que tarde o temprano la enseñanza procedimental planteará necesidades de reflexión sobre la programación global de los contenidos y sobre la práctica evaluativa.

1. El aprendizaje del saber procedimental

Aunque no existe una total unanimidad entre los psicólogos cognitivos sobre los procesos a través de los cuales se construye el saber procedimental, creemos que existe un cierto consenso sobre los mecanismos básicos de su aprendizaje, en especial en las destrezas predominantemente motrices y, por lo tanto, más fácilmente observables¹.

Al parecer, las personas construimos saberes procedimentales siguiendo cuatro fases básicas: 1) la identificación de patrones o clasificación, 2) la verbalización de las secuencias de acciones, 3) la procedimentalización y, finalmente, 4) la composición². Para ejemplificar estas cuatro etapas imaginemos o recordemos nuestros aprendizajes de conducción de automóviles o de nuestros primeros pasos por el ordenador y por el primer procesador informático de textos.

1. La llamada «identificación de patrones» sería la primera competencia que se debería adquirir. Para ello es necesario aplicar criterios de identificación, clasificación y, si la disciplina lo permite, de jerarquización. Así pues, y siguiendo con uno de los ejemplos anteriores, antes de operar con un procesador de textos es necesario conocer los elementos de un ordenador convencional (encendido del sistema, encendido de pantalla, teclado, boca de diskette, memoria RAM, disco duro, etc.) y sus subelementos (del teclado, por ejemplo: las teclas de función, las normales de una máquina de escribir, la tecla Enter, la tecla Alt, bloque-desplazamiento, etc.). Una vez identificados los patrones, estaríamos en condiciones de entender o establecer el orden o secuencia de acciones de

1. En este libro, escrito siempre desde el punto de vista didáctico, nos vemos obligados constantemente a simplificar complejos y ricos resultados de la psicología cognitiva así como sus debates internos entre distintas escuelas. En la medida que intentamos concretar al máximo aspectos de enseñanza y aprendizaje de una sola disciplina no tenemos más remedio que reducir un poco "catequéticamente" el discurso de la psicología. De momento vamos a seguir en este ensayo posiciones tradicionales en la enseñanza de procedimientos —aunque no sean tradicionalmente aplicados en nuestras aulas— y vamos omitir necesariamente las complejidades y matices del discurso psicológico actual. Para los interesados en tener una síntesis del estado de la cuestión, y además gozar con su lectura, les proponemos el artículo de M. ASENSIO: "Los autómatas de Hefesto o el procedimiento para crear seres procedimentales" en *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia*. Barcelona. núm. 2. 1994.

2. Véase para mayor detalle la obra de Ellen D. GAGNÉ: *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid. Visor. 1991, págs. 165-209.

un programa informático concreto. La serie de pasos para actuar sería, en un principio, de pocas acciones y referida a las tareas que permiten un mayor número de posibilidades generales. Nadie empezará, por ejemplo, el aprendizaje de su primer procesador de textos por la secuencia de acciones que permite actualizar las macros. La llamada identificación de patrones y la clasificación nos permiten, pues, establecer secuencias de acciones.

2. Ordinariamente, la segunda fase de aprendizaje procedimental se realiza a partir de la instrucción verbal de la secuencia de pasos (externa, por la acción de un profesor/a, o bien mediante un manual que nos permita el autodidactismo). Así pues, verbalizamos el orden de pasos antes de proceder a su puesta en práctica. De esta manera, por ejemplo, en el aprendizaje de la conducción de vehículos, antes de efectuar el arranque del coche identificamos las partes (starter, llave de contacto, embrague, cambio de marchas, freno de mano, acelerador...) y después verbalizamos el orden de acciones para poner en marcha el automóvil (primero introducir la llave, pisar el embrague, quitar la marcha opcionalmente puesta, dejar la palanca de las marchas en posición de punto muerto, activar el mecanismo de encendido del starter, girar la llave en el sentido de las agujas del reloj y simultáneamente presionar levemente el pedal del acelerador, etc.).

3. En una tercera fase se procede a poner en práctica (procedimentalización) los pasos verbalizados previamente. La prelación de lo declarativo a la realización de la secuencia de acciones parece demostrarse en el hecho de que, con frecuencia, solemos verbalizar en voz baja lo que hacemos al principio de esta fase de aprendizaje. Así, por ejemplo, se ha observado que los mismos adultos durante el aprendizaje del uso de un procesador de textos frecuentemente verbalizan en voz baja las intenciones y la secuencia de acciones (incluso cuando practican el ensayo-error) mientras pretenden conseguir una meta determinada (por ejemplo, «para salir de este archivo e ir al otro, primero he de..., después voy a... y después he de activar..., etc.»). Podemos decir que una secuencia de acciones está aprendida cuando su uso prácticamente se ha automatizado. Una de las dificultades que se ha detectado con frecuencia en la enseñanza de los procedimientos reside precisamente en el hecho de que los expertos, por lo general, tienen automatizado su saber procedimental, cuya respuesta a los estímulos volitivos o del entorno se produce de manera automática y directa sin pasar previamente por la memoria operativa. Nos explicamos.

Parece que el saber declarativo (por ejemplo, todo lo que sabemos significativamente del feudalismo) se almacena en forma de imágenes y/o redes proposicionales (esquemas y mapas conceptuales relacionados entre sí y jerarquizados) en un depósito que se llama la memoria a largo

plazo. Para recuperar dicho conocimiento lo decodificamos y lo vamos haciendo emerger a un registro consciente, relativamente limitado de capacidad, que se designa con el nombre de memoria operativa. El saber procedimental, por el contrario, también almacenado en la memoria a largo plazo, emerge directamente en secuencias de acciones sin pasar previamente por la consciencia de la memoria operativa (Fig. 14). Así pues, si para enseñar determinado procedimiento uno de los caminos tradicionales consiste en verbalizar el orden de las acciones, es normal que el profesorado se vea habitualmente con dificultades para realizarlo. Sabe cómo hacerlo, puesto que lo hace, pero le resulta difícil –como a cualquier otro experto– ordenar verbalmente dichas acciones. J. I. Pozo propone, para ejemplificar esta dificultad, que intentemos verbalizar los pasos mediante los cuales se realiza el nudo de un zapato. Todos sabemos cómo hacer el nudo de un zapato, pero difícilmente sabríamos verbalizar espontáneamente los pasos por orden correcto si no es a base de imaginar reproductivamente el proceso con mucha concentración y al mismo tiempo disponiendo de un cordón o algo similar para realizarlo.

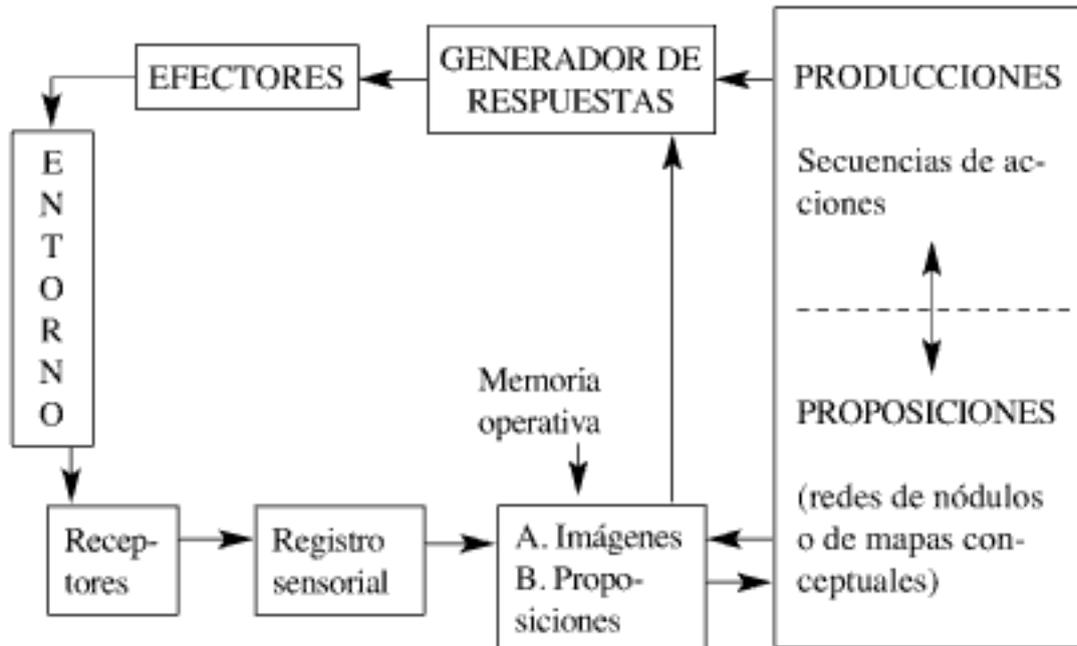
4. Una cuarta fase del aprendizaje procedimental sería dada por la combinación de las distintas técnicas aprendidas en la fase anterior. Es lo que algunos psicólogos cognitivos designan con el nombre de composición. Consistiría en la combinación adecuada de distintas técnicas aprendidas en la fase anterior de aprendizaje con un nivel óptimo de automatización. Saber cómo conducir un vehículo o cómo operar con un procesador de textos presupone comúnmente la automatización de la combinación de acciones. Cuando conducimos podemos pensar en otras cosas, escuchar la radio o hablar con otra persona sin necesidad de estar verbalizando conscientemente los pasos que se deben realizar y cómo se deben combinar estratégicamente en cada una de las situaciones ordinarias de conducción.

En nuestra manera actual de ver las cosas, nos parece que el enunciado más general de los procedimientos en Historia, en la práctica, vendría a ser lo que en psicología se ha designado con el nombre de composición. La composición equivaldría a lo que en el capítulo anterior hemos llamado estrategia cognitiva y cada uno de los sistemas de acciones de la fase tercera vendría a ser lo que hemos propuesto designar con el nombre de técnicas.

Somos conscientes de que este esquema de cuatro etapas (identificación de patrones/verbalización de secuencias de acción/ procedimentalización práctica/composición) presenta numerosas modalidades, algunas dudas y, por supuesto, problemas. No obstante, creemos que puede resultar útil como punto de partida para llegar a concretar la enseñanza procedimental en Historia. A pesar de sus límites y de sus insuficiencias (y de nuestras ignorancias), hemos optado por seguir el esquema hasta donde éste nos permita llegar.

Fig. 14.

PROCESO DE LA INFORMACIÓN



Desde el entorno, los receptores (las unidades físicas de nuestro cuerpo: los huesos del oído medio, etc.) reciben los impulsos físicos en forma de energía. Desde estos órganos, los impulsos transformados en una forma común pasan al registro sensorial del sistema nervioso central. Una parte de esta información sensorial se almacena en forma de imagen o de proposición (o ambas formas a la vez) en la memoria a corto plazo o memoria operativa, de capacidad limitada. En caso de que se realicen actividades de aprendizaje, la información de la memoria operativa se codifica en un depósito conocido con el nombre de memoria a largo plazo, de capacidad muy amplia. En caso contrario se olvida y desaparece del sistema.

En la memoria a largo plazo se almacenan los conocimientos declarativos (en forma de proposiciones y/o imágenes) y los conocimientos procedimentales (designados con el nombre de producciones o secuencias de acciones). Cuando se quieren activar dichos conocimientos almacenados para responder al entorno, los conocimientos declarativos han de pasar por la memoria operativa (lugar de las operaciones mentales conscientes), de ahí pasar al generador de respuestas del sistema nervioso, que traduce la actividad que debe realizar a los efectores (es decir, en la escuela se trataría de los músculos de brazos y manos para escribir o el aparato vocal para hablar).

Obsérvese, según esta teoría, que la recuperación de los conocimientos procedimentales actúan directamente sobre el generador de respuestas de manera automática sin pasar por la memoria operativa. Este automatismo, en los expertos es uno de los aspectos que dificulta la enseñanza y verbalización de los procedimientos.

(Reelaboración a partir de E. D. GAGNÉ (1991): *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid. Visor, p. 44-47 y 118.)Fig. 2.

2. La enseñanza de los procedimientos

La enseñanza de las diversas técnicas en que se haya desglosado un procedimiento puede regirse por diversos métodos. E. Valls, siguiendo a Nisbet y Shucksmith, señala tres grupos de metodologías: la enseñanza directa, la instrucción por modelamiento y la inducción a la reflexión³. De hecho, no son vías opuestas, sino complementarias, y habitualmente el profesorado las usa de manera combinatoria. En nuestro afán de concretar al máximo posible, nos vamos a referir exclusivamente a la enseñanza directa combinada con la instrucción por modelamiento, es decir, a la verbalización por parte del profesorado con propuesta simultánea de actividades guiadas para el alumnado.

A nuestro entender, la enseñanza de una técnica concreta, en el modelo que hemos querido desarrollar, pasaría por seis fases, la primera de las cuales consistiría en la evaluación inicial para asegurar la existencia de los prerequisites básicos sobre los que plantear la información nueva (Fig. 15).

1. En la primera fase, el profesorado procede a la identificación de los prerequisites que deberían estar presentes en los esquemas previos del alumnado. Esta fase de evaluación inicial coincidiría con lo que se ha designado en el apartado anterior bajo el nombre de **identificación de**

Figura 15

Fases de trabajo para la enseñanza de una técnica
Una propuesta

| | |
|---------|--|
| 1ª FASE | Evaluación inicial de los prerequisites indispensables para poder efectuar un puente cognitivo con la nueva información. |
| 2ª FASE | Establecer previamente al acto docente la manera concreta de practicar un sistema de acciones a partir de los conocimientos previos evaluados en la fase anterior. |
| 3ª FASE | Exposición verbalizada por parte del profesorado de los pasos por orden a propósito de un contenido conceptual determinado de la programación. |
| 4ª FASE | Actividades de aprendizaje conjuntas del profesorado con los alumnos en las que se deban aplicar la serie de acciones verbalizadas en la fase 2. |
| 5ª FASE | Acción de los alumnos en grupos espontáneos o guiados. Puede utilizarse para efectuar un seguimiento del proceso en un registro adecuado (evaluación formativa). |
| 6ª FASE | Los alumnos realizan una actividad de aprendizaje individualmente con corrección posterior del profesorado. |

3. E. VALLS: *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Barcelona. ICE/Horsori. 1993. pág. 180.

patrones. Efectivamente, sin una clasificación de los elementos básicos previos a la secuencia de acciones, resulta imposible que ésta sea aprendida o ejecutada. Uno de los defectos más sistemáticos que hemos observado en la enseñanza de la Historia, tanto en nuestra práctica como en la de numerosos compañeros y compañeras que así lo han reconocido, consiste en presuponer habitualmente en los alumnos unos conocimientos que no se tienen en realidad. Es posible que muchos profesores y profesoras crean, por ejemplo, que las alumnas y los alumnos recién llegados a 1º de BUP dominan operativamente los conceptos de siglo, milenio, antes y después de Cristo, así como cualquier periodización de la Historia. Esta suposición, que con frecuencia no es cierta, a menudo impide que los hechos y conceptos previos que se ofrecen como nueva información se almacenen significativamente en las redes de conocimiento de los alumnos. Para proceder a esta identificación es necesario arbitrar algunas actividades de evaluación inicial. Estas actividades no necesariamente han de suponer un ejercicio de corrección escrita. Pueden, simplemente, realizarse en el aula y luego comentar sus resultados oralmente o incidir con nuevas preguntas según los resultados que se obtengan. Muchas de las veces en el antiguo 1º de BUP, asentar y operar con las competencias cronológicas básicas era cuestión de poco tiempo. Sin embargo, siempre resultó aleccionador comprobar las numerosas y excesivas confusiones de los alumnos en algo que, de entrada, cabría suponer como maduramente instalado en sus esquemas de conocimiento. En orden a la aplicación de la LOGSE no cabe la menor duda de que la evaluación inicial de los prerrequisitos constituirán, especialmente en Secundaria, una herramienta más necesaria aún, puesto que los alumnos no llegarán seleccionados por capacidades e intereses como es habitual en el sistema de Bachillerato procedente de la Ley del 70.

2. La segunda fase para la enseñanza de una técnica consiste en conocer u optar de una manera concreta por un sistema de acciones a partir de determinados conocimientos previos. Esta fase correspondería sustancialmente al proceso de **verbalización o declaración de la técnica**. Es recomendable que el profesorado que se disponga a enseñar técnicas de un procedimiento conozca bien sus pasos, a ser posible con un buen grado de automatización. En las técnicas de carácter heurístico (en Historia, prácticamente todas las que no precisan cálculo matemático como en las necesarias competencias cronológicas) que no tengan tradiciones de series de instrucción habitualmente consensuadas (por ejemplo, la observación o la representación), el profesorado debe optar por una estructura ordenada de acciones. Es sumamente recomendable que las técnicas se programen de manera consensuada dentro del Departamento o Seminario y, en la medida de lo posible, se mantengan de manera uniforme a lo largo de una etapa.

3. La tercera fase en la enseñanza de técnicas entraría ya en contacto con el grupo-clase de los alumnos. Estaríamos aún en la etapa de verbalización o prelación declarativa. Consistiría en la exposición de las acciones ordenadas por parte del profesor/a a propósito de un contenido conceptual determinado y a partir de los prerrequisitos correctamente establecidos. En esta fase el alumnado simplemente atiende a una secuencia de instrucción por recepción.

4. La cuarta fase estriba en realizar una actividad de aprendizaje en la cual los alumnos, conjuntamente con el profesorado, aplican la secuencia de acciones explicitada en la etapa anterior. Aquí se iniciaría hasta el final de este modelo didáctico la cuarta etapa del aprendizaje de saber procedimental: la práctica de las acciones hasta su posible automatización o, por lo menos, un cierto grado de rapidez de ejecución.

En esta cuarta fase, no necesariamente inmediata a la anterior, resulta recomendable que el profesorado modele con preguntas, ayudas e incluso pequeñas trampas la acción conjunta con el alumnado. En esta fase del aprendizaje de procedimientos el profesorado puede efectuar una observación del ritmo de aprendizaje.

5. La quinta fase consiste en proponer a los alumnos una serie de actividades de aprendizaje en la que deban aplicar la secuencia de acciones en pequeños grupos espontáneos o guiados y organizados por el profesorado dentro de su opción didáctico-metodológica. La corrección de las actividades se puede llevar a cabo de forma oral pidiendo los resultados a un grupo y contrastando con los resultados de otro. En Historia, muchas actividades de aprendizaje pueden dar resultados distintos puesto que su saber tiene un reconocido grado de relativismo. En cambio, la aplicación y el orden de las acciones procedimentales, especialmente al principio de su aprendizaje, creemos que es conveniente que sea uno solo. En este sentido conviene distinguir en la enseñanza y aprendizaje de las técnicas en Historia entre aquello que el alumnado puede deducir correctamente a partir, por ejemplo, del análisis de dos fuentes, y el conocimiento del sistema ordenado de tratamiento de éstas. Es decir: nos parece que los alumnos deben conocer al principio verbalmente un único sistema con el que deben tratar las fuentes, pero, en cambio, pueden llegar a conclusiones distintas en la información obtenida o a distintas formas de comunicarla.

6. Finalmente, en la sexta y última fase, los alumnos deben realizar una aplicación individual de la técnica enseñada, cuyo resultado puede permitir al profesorado evaluar el grado medio del producto del aprendizaje. En esta última fase es aconsejable una corrección individualizada de las actividades a fin de poder determinar la ayuda pertinente a aquellos alumnos y alumnas que no hayan alcanzado un dominio mínimo de la serie de acciones.

Durante este proceso de enseñanza, el profesorado ha de manifestar la mayor claridad posible en la exposición y aplicación de los pasos elementales o componentes de la técnica verbalizada. Es aconsejable también que expliquen la funcionalidad de la técnica, la razón de su conocimiento y los posibles objetivos que se pueden adquirir con ella. De la misma manera, resulta de interés evidenciar las referencias pertinentes a las condiciones de ejecución, los obstáculos más habituales y las formas más adecuadas para superarlas.

En la enseñanza de una técnica, no necesariamente hay que efectuar las seis etapas de manera seguida. Es más: puede resultar aconsejable no hacerlo así. Una vez expuesto el sistema de acciones y de haber respondido y aclarado las dudas que hubieren podido surgir, se puede, sin más, pasar a otras actividades de aprendizaje con énfasis factual, conceptual o actitudinal activando otras técnicas ya adquiridas. De todas maneras, consideramos que las técnicas más básicas fundamenten su aprendizaje dentro del mismo tema. En la medida de lo posible, la serie de acciones efectuadas deben proseguir ejercitándose como actividad de aprendizaje en otras unidades didácticas del programa de manera que se consolide y automatice progresivamente y, en su caso, pase, en combinación con otras técnicas, a formar parte de distintas composiciones. Ni qué decir tiene que las acciones de algunas técnicas se pueden ir preparando con su trabajo en clase sin incidir aún en la conciencia de que se trata de series de acciones. Así, por ejemplo, se pueden usar fuentes escritas o gráficas para obtener información mediante cuestionarios antes de que los alumnos y las alumnas estudien una sistemática ordenada del tratamiento de un determinado tipo de fuentes.

En el momento de plantearse dentro de un ciclo o de una etapa un orden concreto de presentación de las técnicas susceptibles de ser aprendidas por el alumnado, aconsejamos enseñar inicialmente las que sean más básicas y potentes (aplicables a más situaciones dentro de la disciplina) y las que sean más simples porque el número de pasos sea menor. Debe darse por supuesto que un sistema de acciones puede constituir el núcleo para aprender sistemas más complejos con posterioridad. También consideramos obvio que hay procedimientos que se van enriqueciendo de curso en curso y de ciclo en ciclo, de manera que lo que un alumno o alumna pueda hacer ante una propuesta del profesorado sea mucho más complejo en Bachillerato que en el primer ciclo de Secundaria obligatoria. Así, las técnicas y las composiciones en Historia deben permanecer a lo largo de las etapas no universitarias como contenidos y elementos de aprendizaje constantes y progresivamente complejos mientras que la información y el aprendizaje de los hechos y conceptos históricos pueden variar en los diversos ciclos y cursos tanto en el ámbito temporal como en su escenario geográfico.

Una vez aprendida de forma rápida la técnica de representación gráfica del tiempo histórico de sucesión, progresivamente se podrá continuar usando para construir una o diversas composiciones. Por ejemplo: en la comunicación de información histórica o en situación temporal de más de una dimensión —simultaneidad, ritmo...— o bien en combinaciones con otras técnicas, como ordenar niveles de sucesión en fuentes históricas textuales o trasladar la información temporal a partir de una mapa histórico, etc.

3. Un ejemplo de aplicación: la construcción de frisos cronológicos a escala

Veamos en un caso concreto aplicado en el 1º de Secundaria obligatoria, y previamente experimentado en un 1º de BUP, la sistemática expuesta en el apartado anterior.

La línea de tiempo o friso cronológico como sistema de representación gráfica del tiempo histórico de sucesión constituye una técnica sencilla y potente para construir, junto con otras técnicas, el procedimiento o estrategia que se podría calificar de sentido del tiempo histórico o, quizás, con menor solmenidad, «identificación de categorías temporales (ritmos, sucesión, simultaneidad, continuidad y cambio, duración)». Es una técnica sencilla, potente y estructurante para el aprendizaje de la Historia. Si además se relaciona con una de las convenciones de su periodización puede llegar a constituir una buena herramienta simultánea de aprendizaje factual y conceptual. Frecuentemente habíamos detectado que una de las dificultades de la comprensión en Historia (y uno de los variados motivos de su falta de atractivo para los alumnos y alumnas) consistía en la ausencia de una estructura de sucesión clara de hechos en una cronología pertinente dentro de una periodización identificable y razonada. El hecho de reconocer de entrada que cualquier periodización es arbitraria, convencional y relativa no nos exime, a nuestro juicio, de facilitar a los alumnos la posesión de una de esas convenciones comúnmente aceptadas por los historiadores y presente con frecuencia en los medios de comunicación, a fin de facilitar la situación cronológica en el tiempo. Poco se podrá hablar de causalidad, por ejemplo, si los mínimos de sucesión y simultaneidad se desconocen y ello con independencia de la opción sobre el contenido conceptual concreto o sobre las teorías que tomemos como base para las explicaciones en Historia.

La confección sistemática y automatizada del friso cronológico sobre hechos que se estimen significativos de un período determinado al inicio de cualquier tema de estudio histórico creemos que se revela como algo sumamente capaz de facilitar el aprendizaje significativo puesto que organiza un entramado general del tiempo, dimensión fundamental y estructurante de la disciplina histórica.

Pasemos, pues, a explicitar cómo hemos procedido en el aula a aplicar las seis fases teóricas del aprendizaje de técnicas o procedimientos en el caso concreto del friso cronológico. Vaya por delante que nuestra situación de partida era muy clásica: empezábamos por la Prehistoria — como casi todo el mundo en 1º de BUP— y usábamos un libro de texto convencional. Dicho sea de paso, para manifestar nuestra voluntad de partir de lo que hay.

Fase 1: Evaluación inicial e identificación de patrones

Una de las preguntas iniciales clave del profesorado antes de formalizar los materiales para comunicar una nueva información es la siguiente: ¿qué han de saber los alumnos previamente como «colgador» para intentar dejar allí un nuevo conocimiento? Para realizar un friso cronológico concluimos en su momento que los alumnos y las alumnas debían identificar y operar aplicativamente con las categorías cronológicas básicas: año, siglo, milenio, año de inicio y año final de siglo, ordenación matemática de sucesión, antes y después de Cristo, y representación de los siglos en cifras romanas (Fig. 16). Podría ser, a nuestro parecer, un ejemplo sencillo de identificación de patrones.

Para comprobar el grado de dominio de dichas competencias, diseñamos las tres siguientes actividades de aprendizaje fotocopiadas en un par de hojas Din-A4.

| | |
|--|--|
| <p>Fig. 16. Evaluación inicial en ESO antes de la enseñanza de la serie de acciones para realizar el friso cronológico (identificación de patrones).</p> | |
| <p>PREGUNTA: ¿Qué han de saber los alumnos previamente como «colgador» para proponer nueva información sobre la elaboración de un friso cronológico?</p> | |
| <p>RESPUESTA: Los alumnos y las alumnas han de identificar y aplicar operativamente las categorías cronológicas básicas siguientes:</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Año, siglo, milenio • Año de inicio de un siglo • Año de final de un siglo • Ordenación matemática de sucesión • Antes y después de Cristo: representación y significación • Representación de los siglos en cifras romanas |

Primera actividad: *Transcripción a cifras arábigas del año en que empieza el siglo que se indica, para realizar dentro de la casilla correspondiente.*

| | Año |
|---------------------------------------|-----|
| El siglo V empieza en el año: → | |
| El siglo XII empieza en el año: → | |
| El siglo IV a.C. empieza en el año: → | |
| El siglo XI empieza en el año: → | |

Segunda actividad: *transferencia de las siguientes afirmaciones en cifras romanas*

| AFIRMACIÓN | SIGLO EN CIFRAS ROMANAS |
|---|-------------------------|
| El año 656 d.C. pertenece al siglo: | |
| El año 17376 a.C. pertenece al siglo: | |
| El año 43 a.C. pertenece al siglo: | |
| El año 711 d.C. pertenece al siglo: | |
| El año 1.789 d.C. pertenece al siglo: | |
| El año 1.801 d.C. pertenece al siglo: | |
| El año 1.345 d.C. pertenece al siglo: | |
| El año 1.898 d.C. pertenece al siglo: | |
| El año 3.123 a.C. pertenece al milenio: | |

Tercera actividad: *ordenación de más antiguo a más moderno de la siguiente serie cronológica colocando la letra correspondiente en la casilla en blanco*

A → siglo VI a.C. B → 601 a.c. C → siglo VII d.C.
 D → 501 d.C. E → 499 a.C. F → 499 d.C.

| 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | 6º |
|----|----|----|----|----|----|
| | | | | | |

De más antiguo —————> a más moderno.

En el momento de diseñar estas actividades de evaluación inicial y en el transcurso de algunos cursos de formación se ha discutido abiertamente si la introducción de algo que incluso para los adultos puede dar lugar a confusión (¿el siglo V d.C. empieza en el año 400 o en el año 401?) era correcto plantearlo al alumnado. Nosotros decidimos realizar la experiencia de unificar los criterios en el aula y establecer con los alumnos que nosotros usaríamos la convención de empezar los siglos por el año 1 puesto que el año 0 no existió. También se discutió si la competencia de las cifras romanas, en caso de no estar alcanzada, valía la pena intentar obtenerla. Por ahora los colectivos con los que hemos trabajado, tanto en el instituto como en los cursos de formación, se han inclinado mayoritariamente por facilitar a los alumnos las competencias en cifras romanas. No resulta indispensable pero se consideró altamente conveniente ya que los manuales y libros de Historia así como los videos y medios de comunicación social lo usan de manera constante y pertinente. Dejo constancia, sin embargo, de que hay profesionales de la enseñanza de la Historia que no lo consideran indispensable y se inclinan por las cifras arábigas para los siglos (siglo 12) a fin de dedicarse a otros aspectos que se consideran de mayor relevancia. Son, a nuestro parecer, las servidumbres de disponer únicamente de procedimientos heurísticos. Es de esperar que con la puesta en práctica de los PCC aspectos de esta índole vaya quedando progresivamente resueltos. Es posible que este tipo de cuestiones parezcan minucias a quienes desarrollan su actividad profesional en campos de investigación de teoría general o en los esquemas universales. Juzgamos que estos aspectos de la didáctica no pueden considerarse minucias en absoluto, ya que constituyen tomas de decisión cotidianas para el profesorado y deben ocupar legítimamente el tiempo del didacta específico.

En esta actividad de evaluación inicial realizada durante cuatro años sucesivos en el mismo nivel se observó además de la confusión en la concreción del año de inicio de un siglo, una cierta dificultad en la caracterización de los siglos a partir de un año (un error común a los 14/15 años consiste en situar, por ejemplo, el año 434 en el siglo IV). Para algunos sectores del alumnado la transferencia a cifras romanas de los si-

glos entrañaba también algunas dificultades. En cambio la operación antes y después de Cristo no presentaba demasiados apuros cronológicos a pesar de que, para la mayoría, la razón de esta divisoria no era significativa.

A tenor de los resultados obtenidos en estos primeros ejercicios corregidos en voz alta en la misma primera sesión del curso se pasaban a continuación distintas tareas para consolidar o modificar los desajustes observados. En primero de BUP costó relativamente poco corregir la mayoría de fallos, aspecto que en centros experimentales de ESO se tardó algo más en enmendar.

FASE 2: Concretar previamente un sistema ordenado de acciones

Antes de proceder en clase a verbalizar las acciones para elaborar un friso cronológico, en el seminario del Instituto de Bachillerato se decidieron las acciones a fin de que todos los profesores y profesoras que impartían primero de BUP realizaran y exigieran el mismo sistema. La pregunta que nos formulamos para tomar decisiones fue ¿por qué orden han de saber actuar las alumnas y los alumnos? La respuesta quedó establecida en nueve acciones ordenadas (figura 17). Empezábamos así la etapa de verbalización previa a la práctica.

Fig. 17

Sistema de acciones para realizar un friso cronológico.

| | |
|----|---|
| 1. | Determinar la primera y última fecha que hay que representar. |
| 2. | Decidir, una vez vista la duración total de lo representable, la unidad de medida (milenio, siglo, año...). |
| 3. | Dibujar, a continuación, dos líneas rectas paralelas. |
| 4. | Interrumpir las paralelas con segmentos perpendiculares a distancias iguales de manera que la distancia equivalente sea de la misma longitud y divisible en diez partes iguales (o, en su caso, doce). |
| 5. | (Marcar diez trazos por segmento de paralela a paralela. |
| 6. | Colocar encima de la primera línea vertical que ultrapase las paralelas el año que inicia el período a representar. Encima de cada uno de los demás segmentos verticales que sobresalen de las paralelas se colocará la cifra del año que corresponde a la unidad de medida hasta el último año del período referido en la explicación, texto, fuente, etc. |
| 7. | Escribir debajo del friso los hechos relevantes, que se hacen coincidir con la fecha que es necesario situar. El inicio y el final se han de marcar con flechas cuyas puntas han de señalar el inicio y el final del período representado. |
| 8. | Escribir un título encima del friso. |

Evidentemente este sistema de acciones es uno de los muchos que se pueden realizar. Aunque a primera vista parezca un poco exagerado redactar con tanta precisión los pasos, los resultados en el aula fueron realmente positivos ya que los alumnos al llegar al tercer tema del curso realizaban dichas acciones de una manera prácticamente automática. Mientras el resultado fuera una correcta representación gráfica a escala (=a iguales espacios, iguales ámbitos temporales) del tiempo histórico de sucesión ya no se pedía la verbalización de las acciones que se debían llevar a cabo.

FASE 3ª: Exposición verbal por parte del profesorado de las acciones en su orden a propósito de un tema

La tercera etapa en la enseñanza de un procedimiento es la que supone la interacción con los alumnos en el grupo-clase. La pregunta capital que nos plantéamos fue la siguiente: ¿a partir de qué y cómo explicamos el sistema de acciones? ¿qué contenido conceptual puede ser más general e incluso en un primer curso de Historia en 1º de BUP o a los 12/13 años en primero de Secundaria Obligatoria? Tomamos la decisión de optar como contenido conceptual por la convención de la división tradicional de la Historia, sin que en su momento se excluyeran otras posibilidades de periodización. Si el primer tema propiamente de contenido histórico correspondía al proceso de hominización y a la Prehistoria pareció de interés plantear una periodización general clara a propósito de la cual se verbalizaría el sistema de acciones relativos a la construcción de frisos cronológicos. Se organizó la enseñanza a partir de la propuesta de tres actividades de aprendizaje.

En la primera el profesorado oralmente preguntaba a las alumnas y a los alumnos que ordenaran temporalmente las palabras escritas en la pizarra: Edad Media, Prehistoria, Edad Moderna, Edad Contemporánea, Edad Antigua. También se les pedía una idea aproximada de los tiempos cronológicos a los que correspondían estas edades. Ni que decir tiene que para la mayoría del alumnado de Primero de BUP y mucho más aún en 1º de ESO la inmensa mayoría no acertaron el orden (con notable confusión entre Moderna y Contemporánea) y casi nadie acertó a situar en siglos aproximados la división convencional de la Historia. Revisado oralmente lo que el alumnado había realizado se les repartió el texto correspondiente a la actividad 2ª consistente en leer el texto por parte de un alumno/a de la clase al azar mientras los otros reseguían en silencio:

Texto 1

Sin tener en cuenta la larguísima etapa de la **Prehistoria**, dividiremos la Historia en cuatro grandes fases: la **édada Antigua** (desde el año 3000 hasta el

siglo VIII d.C.; **la edad Medieval** (desde el siglo VIII hasta el siglo XV, cuya fecha clave se suele situar en el año 1492, el descubrimiento de América; **la edad Moderna** (des del siglo XV hasta el siglo XVIII, cuya fecha final sería el año 1789, año en que se inicia la revolución francesa); y, finalmente, **la edad Contemporánea** (desde el siglo XVIII hasta finales del siglo XX).

Una vez leído el texto se procedía a **la actividad tercera**: verbalización del orden de acciones para la elaboración del friso cronológico a escala utilizando la pizarra y, más adelante, las transparencias. El uso de las transparencias como material didáctico permitieron una mayor exactitud y precisión en la captación de los conceptos claves por parte de los alumnos. Se les comunicaba que deberíamos aprender la confección del friso, mecanismo de trabajo que se les exigiría con frecuencia a lo largo del curso. A continuación se empezaba la explicación que resumimos de la manera siguiente.

1. Para realizar un friso **lo primero** que hay que realizar es **determinar** la fecha de principio y de final del período que hay que representar. Como la representación consiste en la elaboración de un friso de toda la Historia sin mencionar la Prehistoria por razones que luego se dirán, situaremos la fechas de 3.000 a.C. y de 1991 (fecha del último curso en que se experimentó la enseñanza de esta técnica) como principio y final de nuestro período

2. En **segundo lugar** se ha de **decidir**, vista la duración total, la unidad de medida. En este caso y atendiendo a las dimensiones temporales (cinco mil años) parece conveniente usar el milenio porque en caso de usar el siglo no tendríamos suficiente espacio en la hoja de papel. Uno de los errores habituales al confeccionar un friso se da en este momento. Por ello conviene tomar una medida sobre la regla y averiguar si nos cabe en la hoja de papel normal, si debemos usar el Din-A4 de manera vertical o apaisada, etc. a fin de no realizar una representación distorsionada y poco útil.

3. En **tercer lugar trazaremos** dos líneas paralelas, a saber (transparencia):

4. En **cuarto lugar** interrumpiremos las paralelas con segmentos perpendiculares a distancias iguales (transparencia):

Fig. 18. (dos paralelas cortadas a partes iguales)



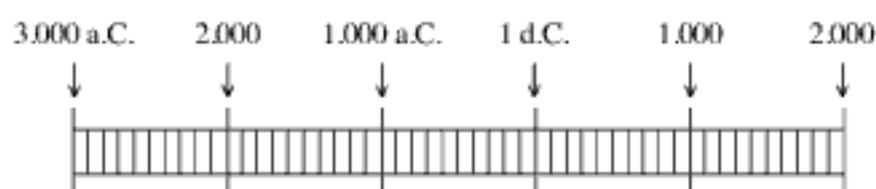
5. Es necesario tener presente que cada distancia entre segmento y segmento ha de ser de la misma longitud y ha de ser divisible por diez partes iguales en general. Estas diez partes, que es lo que hay que hacer en **quinto lugar**, se representarán con un trazo que vaya de paralela a paralela (transparencia):

Fig. 19. (dos paralelas cortadas por segmentos entre los que se dividen diez partes iguales)



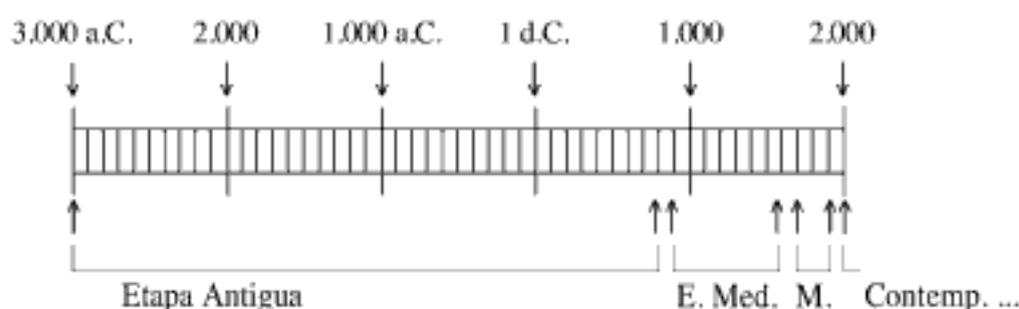
6. En **sexto lugar** encima de la línea vertical que ultrapasa las paralelas se colocará el año que inicia el período a representar. Encima de cada uno de los demás segmentos verticales que sobresalen de las paralelas **escribiremos** la cifra del año que corresponda a la unidad de medida hasta el último año del período a que se refiere el texto (transparencia):

Fig. 20. (friso con años de la división de la Historia)



7. En **séptimo lugar**, debajo del friso, se **sitúan los hechos más relevantes**. En el texto que se ha repartido y que se ha leído en voz alta estas ideas relevantes o importantes están señaladas con negrita. Pero esto no ocurrirá siempre. En momentos más adelantados del curso se deberá decidir por propia cuenta cuáles son los hechos más importantes que se deben reseñar. El inicio y el final de dicho período es necesario marcarlos con flechas cuyas puntas deben señalar precisamente en el friso el año de principio y el del fin del período representado (transparencia).

Fig. 21. (friso con años y periodos históricos)



Si esta técnica se enseña a los doce años, momento idóneo para exigir ya el friso a escala, somos del parecer que esta división de la Historia (u otra cualquiera) debería didácticamente relacionarse con imágenes significativas o sugerentes para los alumnos aún cuando no se trate de estructuras sociales o económicas relevantes. Se trata de establecer puntos de referencia sólidos: las pirámides en la Edad Antigua junto con el Partenón y el Coliseo; castillos y catedrales en la Edad Media; alguna imagen visual histórica de América (carabelas...) o bien de descubrimientos científicos referidos a la Edad Moderna y testimonios de fábricas humeantes de la época del vapor para situar la época contemporánea.

Somos conscientes que en torno al tema de la división de la Historia existen desde hace tiempo muchas discrepancias entre los profesionales de la enseñanza. A pesar de ello somos de la opinión que es necesario utilizar algún tipo de convención para que los alumnos se situen temporalmente de manera correcta, sea esta cual fuere; a nuestro juicio la división tradicional puede resultar útil en la enseñanza obligatoria en la medida que los adjetivos que se refieren a ella son de uso regular: medieval, contemporáneo... Además en el mundo oficial académico de las Universidades las divisiones departamentales suelen usar aún hoy estas convenciones: Departamento de Historia Medieval, Departamento de Historia Contemporánea, etc. También es de uso frecuente la adjetivación de la especialidad entre los expertos. Así suele ser frecuente que un historiador se autodefina como medievalista o como prehistoriador. Sabemos de los defectos de la división convencional y de sus límites. Bueno será tenerlos presentes e ir destruyendo en los alumnos la falsa idea de cambio súbito de una época a otra a través de las actividades de aprendizaje pertinentes de continuidades y cambios, procesos que serán más fáciles de obtener si se asientan cómodamente sobre una sólidas competencias cronológicas y convencionales de periodización. Creemos que ocurre con la periodización de la Historia algo semejante a la palabra con que designamos la etapa anterior a los registros escritos como fuentes: la Prehistoria. Se trata de lo que los lógicos medievales llamaban "una contradictio in terminis" puesto que no tiene objeto historiar lo que es anterior a la Historia. Sin embargo su uso está muy establecido y designa un período que la comunidad científica usa y entiende a la perfección.

FASE 4: Acción conjunta del profesorado con el alumnado a propósito del sistema de acciones aplicado a otro caso

La aplicación conjunta de esta técnica en actividades de aprendizaje de los alumnos con el profesorado no ha de ir necesariamente de manera inmediata a la fase anterior. Una vez dividida la Historia en general, ac-

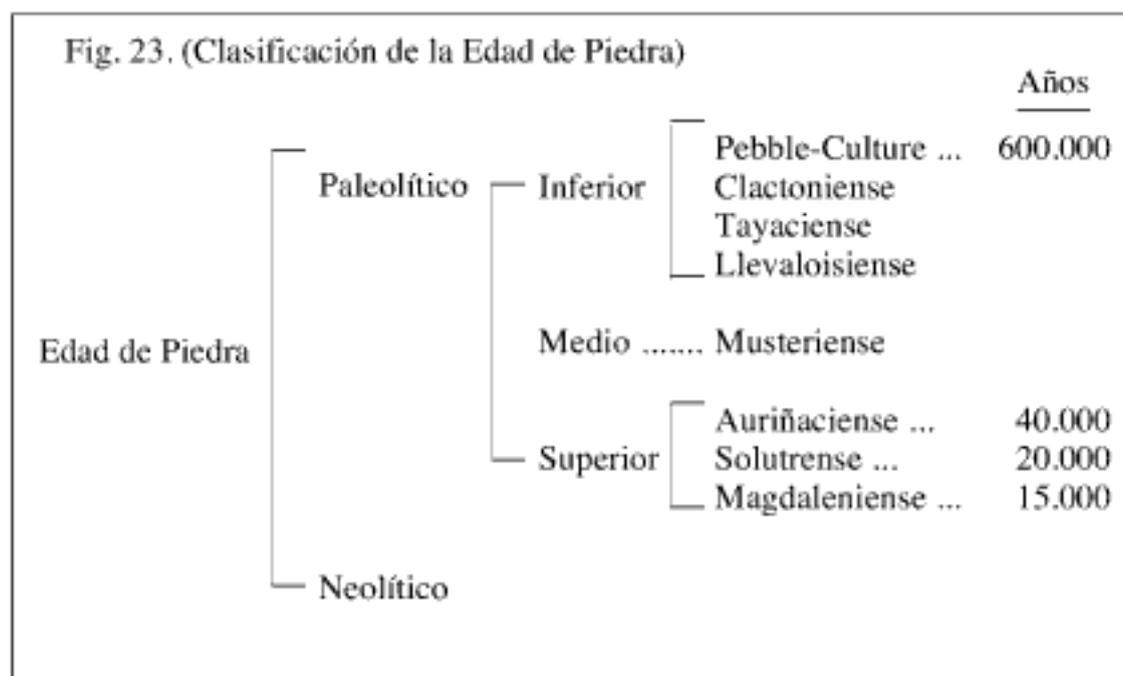
tividad que se irá reptiendo recurrentemente a lo largo del curso y, en especial, en los momentos en que estudien hechos y conceptos que pertenezcan a etapas distintas, se pueden realizar otra serie de actividades para introducir el tema de la Prehistoria, el proceso de hominización en el ambiente de las glaciaciones, etc. Antes de entrar en el estudio del Paleolítico puede haber llegado el momento de volver a aplicar la técnica descrita en las fases anteriores. La pregunta didáctica que el profesorado puede realizarse podría ser la siguiente: dentro de la temática conceptual y factual de la programación de curso *¿qué actividad podemos realizar conjuntamente con los alumnos para solidificar el aprendizaje de la técnica de elaboración y comentario del friso histórico a escala?* En un programa tradicional la respuesta puede ser: durante la Prehistoria. Ejemplificamos esta fase con tres actividades de aprendizaje contrastadas empíricamente.

1ª actividad: *lectura del texto siguiente por parte de un alumno o alumna mientras los demás lo siguen en silencio.*

El Paleolítico es la etapa más larga de toda la Historia de la Humanidad y, por lo tanto, también lo es dentro de la llamada Prehistoria. Por esto a lo largo de miles de años las cuevas o abrigos habitados temporalmente por las personas de aquellas épocas se fueron recubriendo de estratos geológicos producto de la erosión a lo largo de muchísimos años. Pasaban miles y miles de años sin cambios substanciales en la manera de vivir. Cuando hoy en el siglo XX los arqueólogos los exploran encuentran los restos más antiguos en los estratos más **profundos o inferiores** mientras que los restos más modernos se encuentran en la parte **superior**. De ahí la división en inferior (=más antiguo), medio y superior (=más moderno). Cada uno de estos subperíodos se divide de acuerdo con la manera de trabajar las piedras. Cuando una piedra tallada de una manera determinada se encontraba por primera vez en un yacimiento arqueológico (por ejemplo cerca de la población inglesa de *Clacton-on Sea*) los arqueólogos y prehistoriadores llamaban esta manera o “cultura” con el nombre de la población cercana (en este caso se trataría de una cultura “clactoniense”). Cada vez que se ha hallado en otro lugar una “cultura” igual correspondiente a una época similar los arqueólogos y prehistoriadores dicen que han encontrado un yacimiento de la época clactoniense⁴.

4. Esta actividad, evidentemente, según el tipo de alumnado concreto precisará del “arte” didáctico complementario de cada profesor o profesora: explotación de la comprensión, segundas lecturas, preguntas de vocabulario, realización de dibujos en la pizarra para visualizar de manera clara qué queremos decir con “inferior” y “superior”, etc. Damos por sentado que la intuición y arte del profesorado, en general, siempre ha de estar por encima de cualquier secuencia rígida de acciones y ejemplificaciones de

2ª actividad: *lectura y comentario del cuadro clasificatorio de la “Edad de la Piedra”*⁵



3ª actividad: *elaboración de frisos cronológicos del Paleolítico a partir de la información del texto y del cuadro sinóptico.*

67

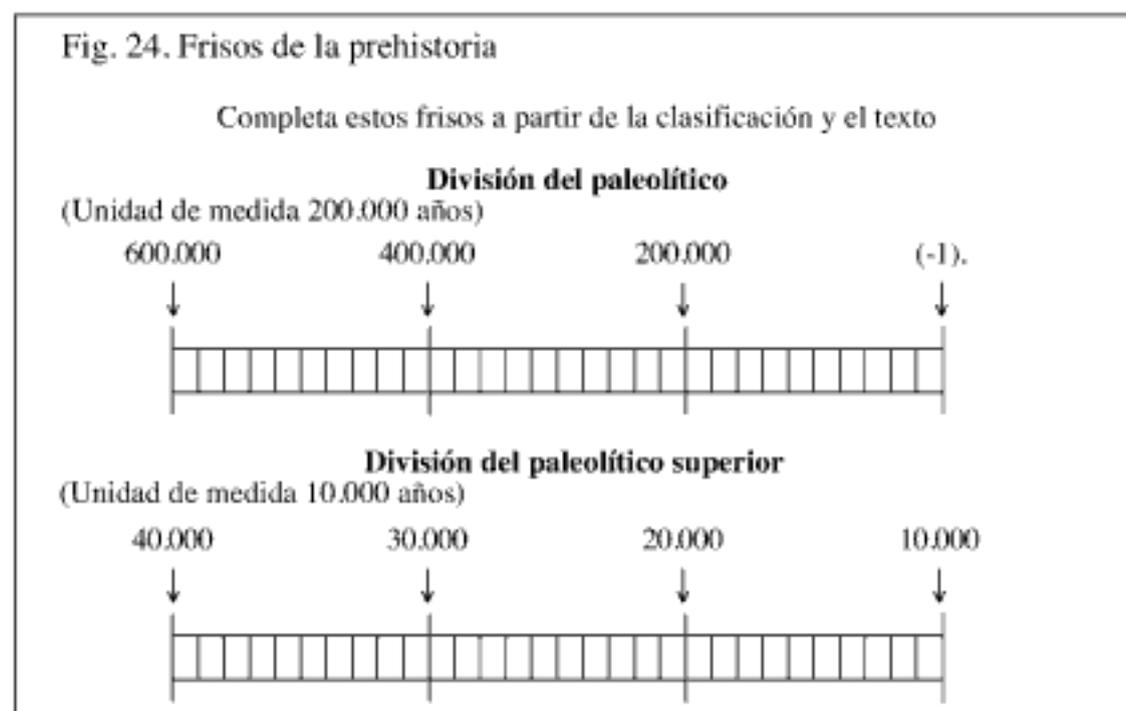
En esta actividad se trata de que el alumnado, al mismo tiempo que el profesorado lo realiza en la pizarra en diálogo general, represente gráficamente la duración del Paleolítico en un primer friso cronológico (solamente situando inferior, medio y superior e insistiendo y repitiendo las razones por las cuáles el inferior es el más antiguo)⁶. De la misma mane-

actividades concretas de aprendizaje. Para no hacer excesivamente agobiante este texto limitaremos al máximo los comentarios sobre las posibilidades de cada actividad sugerida. Entendemos las actividades que proponemos como esqueletos que deben ser convenientemente encarnados por los profesionales en el momento de la interacción con las alumnas y los alumnos.

5. Esta actividad, en su última experiencia, fue enriquecida con el pase de una diapositiva del mapa de yacimientos prehistóricos del Occidente europeo donde constaban las poblaciones de Clacton-on Sea, Tayac, Auringac, Solutre, etc. a fin de facilitar la significación del nombre usado en la clasificación.

6. Nunca se insistirá suficientemente en la necesidad de la repetición con palabras y situaciones distintas de los mismos hechos y conceptos que se deben aprender. La recurrencia en la enseñanza de los procedimientos es intrínseca a su virtualidad educativa. La recurrencia en los conceptos también es necesaria aunque la epistemología de la Historia se caracterize por su imposibilidad relativa en cuanto se cambia de período estudiado. En este último caso, obviamente, no se pueden repetir hechos pero sí conceptos estructurantes (sistema político, clase social, conflicto, creencia religiosa, etc.). o una misma manera de clasificar los hechos relevantes (económicos, sociales, políticos, culturales, religiosos, etc.).

ra, a continuación se puede representar la división del paleolítico superior. En el primer caso la unidad de medida debería ser de 200.000 años mientras que en el segundo dicha unidad se resolvería en unidades de 10.000 años. Más o menos las plantillas resultantes serían las siguientes:



No hay que olvidar que debajo de cada friso se debe realizar un comentario breve siguiendo los tres puntos ya mencionados.

FASE 5: Acción de los alumnos y las alumnas en grupos espontáneos o guiados

Esta fase, como las anteriores, no es necesario volverla a repetir como actividad de aprendizaje de una manera inmediata ya que empobrecería el ritmo didáctico y podría resultar fatigoso para el alumnado. La pregunta didáctica podría ser la siguiente: dentro de la temática conceptual que enseñó, ¿qué actividad podrían hacer los alumnos para repetir el modelo?

Supongamos que en el trascurso de la programación del tema de la Prehistoria se vayan realizando diversas actividades para estudiar, por ejemplo, el arte rupestre, cómo se evoca la realidad a partir de las fuentes (con opcional pase de algunas escenas de films de reconocida solvencia como "En busca del fuego"), los hechos, conceptos clave, situación y cronología de la revolución neolítica etc. Puede darse el caso de que en el programa de un centro se realicen algunas actividades para estudiar el Neolítico o el Megalitismo en la propia comunidad autónoma. A partir de técnicas similares a las anteriores (textos, visitas a museos locales, imágenes, etc.) se puede proponer al alumnado la realización de diversos frisos cronológicos en grupo antes de entrar en el tema de la comunidad

autónoma que pueda servir de consolidación. En esta fase el profesorado sólo debe ir observando el dominio de la técnica y resolviendo problemas que los alumnos se plantean. Si el nivel es el de primero de BUP es fácilmente observable que esta técnica se aprende, en general, con bastante rapidez. Si el nivel es el de 1r curso de Secundaria Obligatoria (12/13 años) el aprendizaje resulta un poco más lento.

FASE 6: Acción individual de cada alumno y alumna en grupos espontáneos o guiados

Dentro de los primeros días de clase y en técnicas como las que se corresponden a la elaboración y comentario del friso cronológico debe llegar el momento en que se compruebe el dominio de realización de la tarea a nivel individual. No necesariamente se trata de un ejercicio de evaluación sumativa en sentido estricto. Aconsejamos, por el contrario, que se realice una actividad de aprendizaje más que pueda ser corregida de un vistazo o simplemente observada mientras se realiza. Cualquier situación en el tiempo situada en la Prehistoria o en el momento de tránsito a otro período contiguo puede servir de referencia para concretar un tipo de actividad a partir de la cual se relice un friso⁷.

Al mismo tiempo que se ofrece un ejercicio de la técnica realizada en clase diversas veces, se puede proponer algún tipo de ejercicio en el que se deban representar simultaneidades (mientras en un lugar ocurre una cosa, en otro ocurre otra, o bien dentro de la misma formación social hechos de distinta índole –económicos, sociales, tecnológicos, artísticos, etc.–). Aquí se trataría de proponer a los alumnos ¿cómo se podría representar lo relatado en unos textos *ad hoc*? De esta manera se podría iniciar simultáneamente al aprendizaje de la identificación de patrones en Historia (clasificación de sus hechos y conceptos) y la manera de representarlos a través de la tercera metodología mencionada por E. Valls para el aprendizaje de los procedimientos: por inducción a la reflexión.

Cabe no olvidar que esta técnica tiene sentido en la medida que el profesorado la considere oportuna y viable, con las modificaciones que se consideren precisas, para construir conocimientos de naturaleza temporal y la base del sentido del tiempo histórico. Si ello es así, esta técnica debe ser usada sistemáticamente, a propósito de los contenidos del programa, en actividades de aprendizaje iniciales a los temas del curso a fin de facilitar la situación temporal de los mismos, una de las claves aunque no la única, por supuesto, de la comprensión histórica.

7. Esta fase final del aprendizaje de una técnica puede ser usada preferentemente como evaluación formativa.

| | | |
|---|---|--|
| <p>Figura 25.</p> <p>Niveles</p> | <p>SISTEMA ORDENADO DE ACCIONES</p> | <p>RITMO DIDÁCTICO</p> |
| <p>Nivel 1: Lectura e información</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura atenta, individual o guiada. 2. Identificación del vocabulario desconocido. 3. Búsqueda de su significado. 4. Subrayado de las ideas principales. 5. Identificación y explicitación de los temas tratados. <p>OPCIONAL</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Ejercicios por unidades de lectura. 7. Transferencia del texto a esquema o mapa conceptual. | <p><i>Primer ciclo secundaria obligatoria.</i> <i>Comparte características comunes con las técnicas generales de obtención de información textual de otras áreas. Es la naturaleza de la información (en este caso histórica) aquello que le da carácter específico.</i></p> <p>En este nivel se pueden introducir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inducción de hechos históricos. • Elementos sencillos de práctica de la empatía. • Elementos sencillos de identificación causal. • Distinción del tipo de fuente. |
| <p>Nivel 2: Información y clasificación</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificación de la naturaleza del texto (fuente primaria o secundaria de manera argumentada. Si primaria: memorias, cartas, crónicas, prensa, relatos, leyes, tratados...). 2. Identificación de los temas o problemas tratados identificando las ideas básicas. 3. Explicitación del vocabulario específico en su caso. 4. Comentario sobre el autor, destinatario y circunstancias. 5. Situación del texto en el contexto histórico, geográfico y cronológico. | <p><i>Segundo curso de Primer ciclo de Secundaria Obligatoria. Se debe suponer que el alumnado ha adquirido ya el nivel anterior en un alto grado de automatización y por lo tanto su práctica presupone un borrador previo.</i></p> <p>El alumnado ha de obtener y transferir con sus propias palabras.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obtención de información clasificada. • Identificación de vocabulario específico. • Deducción del contexto histórico, geográfico y cronológico como conclusión. <p><i>Si es posible, debería evitarse el uso del documento únicamente como aplicación del contenido conceptual presentado previamente.</i></p> |

| | | |
|---|---|---|
| <p>Nivel 3: Comentario e interpretación</p> | <p>1. Comentario de los temas o problemas tratados, estableciendo las ideas básicas.</p> <p>2. Análisis de las afirmaciones sobre instituciones, hechos, personajes, fenómenos característicos de la época.</p> <p>3. Formulación del tema i de la intención del autor. Grado de fiabilidad. Distinción entre hecho, opinión y juicio.</p> <p>4. Explicitación de los antecedentes y causas que explican la información esencial que se refiere evocando conocimientos previos.</p> <p>5. Explicitación de las consecuencias. (Nota: En los puntos 4 y 5 se puede practicar la empatía.)</p> <p>6. Valoración de la veracidad (objetividad y parcialidad).</p> <p>7. Valoración de la importancia del texto para obtener información histórica.</p> | <p><i>Tercer u cuarto curso del Segundo ciclo de Secundaria Obligatoria.</i></p> <p>El alumnado trata el texto con el pautado siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introducción: naturaleza de la fuente y del tipo de texto con argumentación de la identificación. • Comentario directo de la naturaleza de los temas distinguiendo hecho y juicio u opinión así como el vocabulario específico. • Evocación de los conocimientos que se tienen para establecer causas y posibles consecuencias. • Reflexión sobre el grado de fiabilidad del texto y necesidad de otras fuentes para contextualizar la información. <p>La situación cronológica, geográfica y contextual en este nivel puede situarse en las dos primeras acciones sugeridas.</p> |
| <p>Nivel 4: Conclusión</p> | <p>1. Comunicación-informe a modo de síntesis del comentario realizado.</p> <p>2. Opinión personal argumentada en función del resto de los niveles anteriores.</p> | <p><i>El mismo orden de pasos que el nivel 3 con mayor complejidad o número de fuentes textuales, contrastando diversos textos a la vez y situando el énfasis más en la argumentación que no en la corrección o incorrección de la respuesta que puede ser diversa. Énfasis en la redacción de pequeños informes o síntesis con opinión argumentado de tipo personal.</i></p> <p><i>Resulta importante ofrecer modelos de conclusiones para no dejar «colgados» los comentarios finales.</i></p> |

4. El aprendizaje de técnicas más complejas

No siempre el aprendizaje de una técnica concreta posee una estructura tan sencilla como la elaboración del friso cronológico a escala. Así, por ejemplo, uno de los procedimientos más complejos del historiador consiste en el uso de fuentes. En este caso su traslación a la didáctica específica está muy lejos aún de estar resuelta con un mínimo consenso y con series de recursos sistemáticos que se puedan emplear. La obtención, proceso y comunicación de la información de naturaleza histórica a partir de fuentes textuales, por ejemplo, no sólo tiene un mayor o menor número de pasos según la edad de los alumnos y la naturaleza y extensión de la fuente en sí, sino que dentro de una etapa este procedimiento puede y debe ser utilizado y aprendido progresivamente de una manera más compleja. A título de ejemplo, que se comentará con mayor profundidad en la segunda parte de este ensayo, proponemos un camino posible de estructuración procedimental de la técnica de uso de fuentes textuales dentro de la Secundaria Obligatoria (figura 25)

En la práctica docente de la Historia se podrá, evidentemente, combinar entre la distintas actividades de aprendizaje acciones aisladas de las diversas técnicas así como su uso simultáneo. Desgraciadamente en estos momentos aún desconocemos una sistemática mínima de presentación y activación de las distintas técnicas de los procedimientos en Historia.

A pesar de ello estamos íntimamente convencidos de que sólo podremos encontrarla buscándola y practicándola.

5. La programación de los procedimientos

Las técnicas más relevantes y más usadas en la enseñanza de la Historia mejorarían notoriamente en su grado y tipo de aprendizaje si se realiza un esfuerzo de programación. Las programaciones, a nuestro entender, no deberían ser demasiado complejas y se deberían valorar por su utilidad, a título de herramienta cotidiana, en el uso que de ella hace el profesorado.

A nuestro juicio, y dentro de una concepción humanista del proceso de enseñanza y aprendizaje, la estructura de las **unidades de programación** en Historia deberían centrarse, de entrada, en la articulación clara de cuatro puntos clave (figura 26):

A continuación ejemplificamos el cuadro anterior con un esquema reducido de una unidad de programación de Historia sobre el tema: "El inicio del siglo XX" prevista para una duración de tres meses en el marco del cuarto curso de la Secundaria Obligatoria (figura 27)⁸.

8. Un esquema semejante, un poco más complejo, se está experimentando en siete Centros de Barcelona en Bachillerato Experimental. Hemos reducido el contenido conceptual para destacar la propuesta de esquema de programación de procedimientos. Este esquema supone un estado concreto de prerequisites de los alumnos que en ningún caso han vivido académicamente una programación coherente de Historia a lo largo de su enseñanza.

Figura 26

| | |
|--|---|
| <p>1. El contenido Lo que debemos enseñar y formalizar mediante actividades de aprendizaje. Criterio: Ordenación temporal tanto desde el punto de vista de la Historia como desde el punto de vista didáctico de su aparición en el aula. Pregunta clave: <i>¿Qué debo enseñar y por qué orden?</i></p> | <p>1.1 Los hechos y conceptos del período o períodos objeto de estudio. División en unidades didácticas o temas. 1.2 Los procedimientos o algunas de sus técnicas específicas (cabría explicitar a parte procedimientos transversales en su caso). 1.3 Los valores explícitos que se quieren potenciar o facilitar.</p> |
| <p>2. Los objetivos didácticos Lo que creemos que el alumnado debe aprender. Criterio: Orden teórico-hipotético de obtención. Pregunta clave: <i>¿Qué resultados mínimos espero obtener de aquello que me dispongo a enseñar?</i></p> | <p>A. Numerados por orden teórico de obtención y en relación ordenada al bloque conceptual. B. Pueden distinguirse los énfasis conceptuales, procedimentales o de valores. C. Suele resultar operativo redactarlos con verbos de conductas observables. D. Deberían ser conocidos de antemano por el alumnado.</p> |
| <p>3. Las actividades de aprendizaje Lo que proponemos de manera concreta para provocar y construir los aprendizajes en los alumnos. Criterio: Orden de aparición teórica en el aula. Pregunta-clave: <i>¿Cuáles son las tipologías y la combinación de los recursos didácticos disponibles para este tema? ¿Qué actividades se corresponden con los procedimientos del historiador?</i></p> | <p>A. Numeradas por orden de aparición. B. Ordenadas en relación con los hechos, conceptos y procedimientos.</p> |
| <p>4. Las actividades de evaluación de seguimiento y sumativa Los instrumentos de medición o comprobación de lo que los alumnos deben aprender. Criterio: Al final de cada unidad didáctica. Pregunta-clave: <i>¿Cómo puedo comprobar y verificar lo que creo que el alumnado debe aprender?</i></p> | <p>A. Diseñadas antes de empezar a realizar la unidad de programación. B. En relación directa con los objetivos. C. De estructura similar, en general, a las actividades realizadas para el aprendizaje.</p> |

1.1 Hechos y conceptos

Unidad didáctica núm. 1: La expansión industrial

- 1.1.Evolución demográfica
- 1.2 Transformaciones agrarias
- 1.3 El desarrollo industrial
- 1.4 ...

Unidad didáctica núm. 2:Ideologías y movimientos políticos y sindicales a fines del XIX y principios del XX.

Unidad didáctica núm 3:La expansión colonial

Unidad didáctica núm 4:La primera guerra mundial

1.2 Procedimientos

1.Mecanismos de transferencia y descodificación de información textual general

- 1.Técnica de lectura e interpretación de mapas conceptuales
- 2.Técnica de elaboración de mapas conceptuales.

2.Identificación de categorías temporales (ritmos, sucesión, simultaneidad, continuidad y cambio, duración)”

- 1.Técnica de elaboración y comentario de frisos cronológicos de sucesión

3.Obtención, proceso y comunicación de información de naturaleza histórica a partir de fuentes primarias y secundarias

- 1.Técnica de análisis e interpretación de gráficos
- 2.Técnica de análisis e interpretación de fuentes primarias de naturaleza textual
- 3.Técnica de análisis e interpretación de mapas históricos

4.Utilización y aplicación de vocabulario histórico

- 1.Técnica de definición de conceptos históricos
- 2.Técnica de aplicación de conceptos históricos a contextos textuales no trabajados en el aula

5.Obtención, proceso y comunicación de información de naturaleza histórica a partir de fuentes primarias y secundarias.

- 1.Técnica de análisis e interpretación de fuentes secundarias de carácter videográfico

1.3 Valores, actitudes y normas

- 1.Actitud de tolerancia y antidogmatismo ante las explicaciones racionales en historia
- 2.Conciencia de complejidad, parcialidad e insuficiencia de las aproximaciones al pasado
- 3.Preocupación para la correcta presentación y ejecución del trabajo
- 4.Conciencia de la injusticia de cualquier conflicto bélico a excepción del caso de defensa en casos de agresión
- 5.Actitud de prioridad en la lucha por la paz ante las realidades de la guerra contemporánea

Respecto a los diecisiete objetivos didácticos previstos para esta unidad de programación enumeramos, a título de ejemplo, los nueve primeros (figura 28):

Fig. 28

El alumnado, al acabar las actividades de la unidad de programación "El inicio del siglo XX" debería ser capaz de:

1. Comentar de manera sencilla y con ejemplos extraídos del libro de texto y de los materiales propuestos en el cuaderno las características fundamentales y las fases de la evolución industrial entre 1880 y 1914 identificándolas como pertenecientes a lo que se suele designar con el nombre de Segunda Revolución Industrial
2. Explicar en una redacción de 300 a 400 palabras la evolución demográfica, enumerando de manera relacionada al mismo tiempo las transformaciones principales de la agricultura, las nuevas fuentes de energía, y el progreso técnico-científico del período 1880-1914.
3. Identificar a partir de un texto las características del sistema económico capitalista monopolista propio de este momento.
4. Explicar en una redacción de 200 a 300 palabras el crecimiento desigual entre los diversos países y el protagonismo que van adquiriendo nuevas potencias emergentes en el período 1880-1914.
5. Elaborar frisos cronológicos situando en ellos algunos de los hechos y acontecimientos más importantes de carácter económico, político y social estableciendo relaciones en su comentario de acuerdo con el pautado establecido en clase.
6. Obtener información y comunicarla ordenadamente a partir de fuentes primarias textuales de la época 1880-1914 de acuerdo con el pautado explicado en clase, estableciendo relaciones entre el contenido de los textos y los rasgos fundamentales del tema a que se refiere y/o contrastando la información que en ellos se expone.
7. Obtener información y comunicarla ordenadamente a partir de la lectura de fuentes secundarias de carácter gráfico y/o estadístico según el pautado explicado en clase, relacionando el contenido de la gráfica y/o de la estadística con los rasgos del tema a que se refiere
8. Obtener información y comunicarla ordenadamente a partir de la lectura de fuentes secundarias de carácter cartográfico (mapas históricos) manifestando capacidad de relación entre el contenido de los mapas con las características del tema a que se refiera.
9. Relacionar el auge de las organizaciones obreras con la necesidad de dar una respuesta para cambiar las condiciones de vida y de trabajo del proletariado, explicitando de manera significativa que las organizaciones obreras están más bien estructuradas en los países donde fue más rápida e intensa la Segunda Revolución Industrial.

Etc.

Los materiales de las actividades de aprendizaje, auténtico motor de la interacción profesorado-alumnado para obtener un crecimiento de las capacidades básicas es estos, deberían estar realizados antes de empezar una unidad de programación. Esto no presupone, en absoluto, que durante el decurso de las clases los profesores no puedan, a la vista de los acontecimientos, modificar, suprimir o reordenar lo que está programado. De todas maneras estamos convencidos por la experiencia vivida y observada que si las actividades están programadas, fotocopiadas y ordenadas antes de empezar la actividad lectiva en relación a un libro de texto concreto, la calidad de la docencia es mucho más alta, a la par que la toma de decisiones del profesorado se opera en un clima de mayor tranquilidad⁹.

Uno de los sistemas que, al parecer, ha facilitado un cierto rigor en la planificación y seguimiento de las actividades de aprendizaje ha consistido en establecer una parrilla que relacione las actividades previstas de aprendizaje con el contenido, los objetivos y los materiales didácticos, añadiendo una temporalización indicativa¹⁰. Concluimos, pues, este capítulo con una ejemplificación de parrilla de las dos primeras unidades didácticas de la Unidad de Programación que nos ha servido de hilo conductor en los párrafos anteriores (figura 29).

76

Como se puede observar en la figura 29 la programación de los procedimientos está situada en relación a un contenido específico de carácter conceptual con el que se une de manera casi insoluble. El hecho de que la técnica de un procedimiento se deba enfatizar adecuadamente a partir de la toma de decisiones de un esquema ordenado de acciones no implica, por lo menos en Historia, su separación del contenido organizador que en este caso son los hechos y los conceptos históricos.

Así, por ejemplo, un procedimiento general o transversal como es la

9. Hemos comprobado que en todas las ocasiones en que se ha experimentado esta acción de programación y elaboración previa de todas las actividades de aprendizaje previstas para un trimestre (incluidas las pruebas de evaluación sumativa) el profesorado invariablemente ha previsto muchas más actividades de las posibles. De todas maneras este superávit de actividades ha permitido la elección entre diversas vías de adecuación del ritmo didáctico y, en consecuencia, ha supuesto también una mejora de la tensión docente habitual.

10. Insistimos en el hecho de que toda esta preparación está en función de las intenciones e hipótesis de trabajo del profesorado y no en una operatividad rígida de la que uno o una no se pueda apartar. Constituyen el eje del debate y de la reflexión para autoevaluar las propias convicciones didácticas contrastándolas con la práctica y sus resultados. Creemos que a los profesores y profesoras de Historia nos puede venir bien un poco más de rigor en la planificación de lo que, a nuestro entender, suele ser habitual. Pero en definitiva, como solía concluir humorísticamente la profesora de Lengua Carmen López Vergara al final de sus cursos de formación, *“los programas son para saltárselos, aunque si no existen difícilmente nos los podremos saltar”*.

Fig. 29.

Unidad didáctica núm. 1: La expansión industrial

| Contenido conceptual <i>Objetivos didácticos</i> | Recursos didácticos y actividades de aprendizaje ordenadas | Materiales y temporalización |
|--|---|--|
| Evaluación inicial y presentación del trimestre. | <i>1. Análisis de gráficos, textos, mapas. Decisión de título y breve comentario en grupo o individual. Relaciones entre los temas programados. Puesta en común (que se puede hacer al inicio de la unidad lectiva siguiente)</i> | 1 unidad lectiva Acabar en casa Cuaderno del alumno Libro de texto (pàg. 254) |
| Continúa la evaluación inicial. Presentación general del trimestre y de los objetivos didácticos. | <i>2. Representación de los temas del trimestre. Uso del organigrama (I) y (II)*. Epítome general. Elaboración del friso cronológico*. Presentación de los objetivos.</i> | 1 unidad lectiva Acabar en casa Cuaderno del alumno |
| Unidad Didáctica 1 La expansión industrial (1880-1914) Presentación Objetivos 1 y 2 | <i>3. Exposición oral del profesorado o visionado del vídeo «De la Exposición Universal a la Primera Guerra Mundial».</i> <i>Realización del pautado del vídeo.</i> | 1 unidad lectiva Vídeo Libro de texto (Tema 5) |
| La expansión industrial (Continúa) Evolución demográfica, agrícola, etc. Objetivos: 1 y 2 | <i>4. Identificación de las ideas principales del libro de texto (págs. 134-147).</i> • <i>Elaboración de un esquema.</i> • <i>Corrección del esquema.</i> | 1 unidad lectiva Cuaderno del alumno Libro de texto (págs. 134-147) |
| La expansión industrial (Continúa) El sistema económico capitalista. Su internacionalización Objetivos: 1, 2 y 7 | <i>5. Uso proceso de fuentes gráficas (método).</i> • <i>Aplicación en clase del método sobre los temas conceptuales en trámite de aprendizaje.</i> • <i>Ejercicio práctico de aplicación con fuentes gráficas.</i> | 1 unidad lectiva Acabar en casa Libro de texto (págs. 35, 164) |

Fig. 29. (Continuación)

| Contenido conceptual <i>Objetivos didácticos</i> | Recursos didácticos y actividades de aprendizaje ordenadas | Materiales y temporalización |
|---|---|---|
| La expansión industrial (Continúa) Objetivo: 3 | 6. <i>Definición del significado de conceptos relacionados con el capitalismo monopolista: trust, dividendo, oligopolio, monopolio...</i> • <i>Búsqueda en el vocabulario del libro de texto.</i> 7. <i>Entrega del organigrama (III) y explicación con ayuda del libro de texto.</i> | 1 unidad lectiva Acabar en casa Cuaderno del alumno Libro de texto (vocabulario) (pág. 147-150) |
| La expansión industrial (Continúa) Objetivo: 4 | 8. <i>Uso y proceso de fuentes textuales primarias: método*</i> . • <i>Aplicación a un texto por parte del profesorado.</i> • <i>Aplicación a otro texto por parte de los alumnos.</i> | 1 unidad lectiva Acabar en casa Cuaderno del alumno Libro de texto (págs. 74 y 159) |
| La expansión industrial (Continúa). Ejercicio de síntesis Objetivo: 4 | 9. <i>Elaboración de un friso cronológico y realización de un mapa.</i> | En casa 1 Unidad lectiva Libro de texto (págs. 156 y 223) Cuaderno del alumno |
| UNIDAD DIDÁCTICA 1: La expansión industrial | 10. Evaluación de seguimiento (formativa) TIPO TEST (modelo de identificación). | 20 minutos Consúltese la guía del profesorado y la parrilla correctora |

transferencia o descodificación de información textual versus mapas conceptuales y viceversa (lectura de mapas conceptuales o elaboración de los mismos a partir de textos) se presentan en el epítome o presenta-

ción general de la unidad didáctica. La elaboración del friso cronológico, como técnica usada sistemáticamente para el aprendizaje y para la evaluación, se presenta al principio a propósito de los hechos fundamentales estructurantes del período 1880-1914. Asimismo el aprendizaje del método o técnica del uso de fuentes secundarias de carácter gráfico o estadístico se realiza a propósito del sistema económico capitalista. En este caso las cuatro primera fases de aprendizaje se practican en una sola unidad lectiva y en otras actividades de la unidad de programación se vuelve a utilizar hasta las dos fases siguientes, la última de la cuáles se usa como una de las evaluaciones sumativas.

La técnica de obtención y comunicación de información a partir de fuentes primarias de naturaleza textual se realiza en la actividad núm. 8 a propósito de la expansión industrial. En la actividad núm. 9 se vuelve a utilizar la técnica del friso cronológico para el aprendizaje conceptual del objetivo núm. 4.

Aunque este sistema de programación tenga un carácter experimental y deba ser objeto de perfeccionamientos, creemos que puede mostrar la imbrincación de los procedimientos dentro de los objetivos y de la programación conceptual. De esta manera esperamos que el profesorado, si se convence de la bondad, ni que sea parcial de nuestra propuesta, se vea con ánimos de realizar aquellos cambios que promuevan lentamente la integración de los procedimientos en la programación y práctica docente de la clase de Historia.

6. Resumen

En este capítulo se ha planteado, en primer lugar, la necesidad de hacer consciente la programación, realización de actividades de aprendizaje y evaluación de lo procedimental dentro de una disciplina cualquiera en la que la Historia no tiene porque ser una excepción.

A continuación se ha resumido en esquema lo que, a nuestro entender, afirma la psicología cognitiva acerca del aprendizaje de los procedimientos en cuatro fases: clasificación, verbalización de la secuencia de acciones, procedimentalización o práctica de la secuencia y composición o adquisición de un sistema o estrategia que incluye la combinación de diversas técnicas o secuencias lineales de acciones.

En tercer lugar se ha concretado uno de los sistemas a través del que parece oportuno diseñar la enseñanza de los procedimientos por enseñanza directa y/o instrucción por modelamiento. Se trata, en síntesis, de optar por una secuencia de acciones, realizar una evaluación inicial a partir de los requisitos que presenta el alumnado concreto, verbalizar las acciones a propósito de contenidos conceptuales, aplicar conjuntamente con los alumnos la secuencia, proponer la realización de los pasos

o acciones en grupos autónomos dentro del aula y finalmente pedir la realización completa de la técnica de manera individual. Se ha ejemplificado esta metodología didáctica con la técnica de elaboración y comentario del friso cronológico a escala, experimentado en el aula durante cuatro años, en un nivel de 1º de Bup y de 1º de Secundaria Obligatoria. Se ha ejemplificado también una serie de acciones más complejas a lo largo de toda una etapa a propósito del uso de fuentes en Historia en la Secundaria Obligatoria.

Finalmente se ha propuesto una forma de programación de los procedimientos integrada dentro de la programación general. Se ha ejemplificado el esquema de programación con un tema actualmente en experimentación en siete centros de Barcelona de Bachillerato experimental pero que, convenientemente simplificado también podría usarse para el segundo ciclo de la Secundaria Obligatoria.

4. EVALUACION Y PROCEDIMIENTOS

Introducción

Hemos afirmado en el capítulo anterior que los procedimientos, en la medida que constituyen un contenido objeto de planificación y enseñanza, deben ser evaluados. Pero con esto no queremos indicar que necesariamente deban ser calificados o medidos aparte, siempre y en cualquier ocasión. La disciplina de Historia, en la actualidad, ya sufre demasiadas dudas didácticas como para complicar innecesariamente la parte más ingrata de su quehacer docente: la corrección de exámenes y pruebas. Y, desde un punto de vista práctico, somos menos partidarios aún de establecer calificaciones por separado, es decir, de poner una nota para hechos y conceptos, una segunda nota para procedimientos y una tercera para valores y actitudes. Opinamos que, hoy por hoy, calificar de manera separada el objeto de aprendizaje, por lo menos en la disciplina de Historia, no responde a las necesidades más urgentes de su didáctica específica. Además, dudamos de que exista un fundamento teórico suficientemente sólido que permita una toma de decisiones sobre la base de fragmentar las informaciones procedentes de los ejercicios del alumnado y a efectuar tortuosos e imposibles promedios. Insistimos una vez más en que este ensayo está dirigido a los profesores y profesoras de Historia y que pretende reflexionar, partir y, si es posible, incidir en las formas mayoritarias de su trabajo cotidiano. Entonces ¿en qué quedamos? ¿Se deben evaluar o no los procedimientos en Historia? Por supuesto que sí. Pero casi siempre en función de unos objetivos y de manera integrada, de ordinario con referencia a la información histórica conceptual proporcionada o a partir de ella. Por esto vamos a plantear someramente algunas consideraciones sobre la evaluación en general para, a continuación, pasar a establecer algunas propuestas o líneas de trabajo con el fin de profundizar en la evaluación específica de Historia con énfasis en lo procedimental.

1. La evaluación

No entra en las pretensiones de este capítulo desarrollar extensamente el problema de la evaluación en sus múltiples vertientes (cuantitativa, cualitativa, autoevaluación, formativa, inicial, de pronóstico, diagnóstico, etc.)¹. Nuestra atención se va a centrar en el pensamiento y práctica

vivida y observada por, a nuestro entender, la mayoría del profesorado de Historia en relación a la evaluación. A partir de aquí, nos atreveremos a plantear algunas modificaciones posibles en las que tengan cabida la medida o calificación de los procedimientos.

En primer lugar, aunque parezca una obviedad, es necesario afirmar que la tarea evaluativa constituye una herramienta imprescindible de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en cualquier área o disciplina y en el marco de cualquier metodología didáctica. Ocurre, sin embargo, que con mucha frecuencia la práctica secular recibida como alumnos primero y reproducida a renglón seguido como profesores después ha generado la idea según la cual la función de la evaluación consiste únicamente en «poner notas», es decir, en calificar al alumnado. En suma: en seleccionarlo. Tanto es así que, en más de una ocasión, hemos comprobado que algunos profesores y profesoras interpretan la ausencia de mentalidad selectiva en la nueva Secundaria obligatoria como la liberación de la necesidad de corregir exámenes, con mucho la actividad menos gratificante de la tarea docente. A todo ello se añade el hecho indiscutible de que la corrección de pruebas de Historia, especialmente a partir de 7º de EGB o de primer curso de ESO, constituye una tarea árdua, pesada y de rendimientos didácticos poco comprobados. Es fácil que en la enseñanza de la Historia, en muchos casos, se haya establecido una dialéctica común y difícil de romper: se realiza una prueba, examen o control una o, a lo sumo, dos veces por trimestre y, en consecuencia, el alumnado estudia («empolla», en el sentido más tradicional) los dos días anteriores al examen. ¿Es que ahora efectuar evaluaciones iniciales y evaluar procedimientos va a suponer hacer más pruebas y corregir más exámenes? He ahí uno de los temores del profesorado. Si tenemos en cuenta que el profesorado de Historia en Secundaria, de ordinario, en estos momentos tiene a su cargo de 150 a 250 alumnos en la red pública y muchos más en la mayoría de centros privados entenderemos perfectamente que no realice más pruebas o que vea la pretensión de llevar más registros de evalua-

1. Para reflexionar sobre la propia práctica evaluativa de una manera sintética creemos que resulta de interés la obra José Manuel GARCÍA RAMOS: *Bases pedagógicas de la evaluación*. Madrid. Síntesis. 1989. Véase también el monográfico de la revista *Aula*, de noviembre de 1993, núm. 20, en especial el artículo de Jaume JORBA y Neus SANMARTÍ: "La función pedagógica de la evaluación". Desde un punto de vista quizás más teórico también aconsejamos los diversos artículos del tema del mes en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 219, (noviembre de 1993). Para aquellos y aquellas que no dispongan de mucho tiempo, les recomendamos vivamente, aunque no trate de los procedimientos, la lectura del texto de J. I. POZO: "El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos" (especialmente las págs. 67-69) en C. COLL, et al.: *Los contenidos en la Reforma*. Madrid. Santillana. 1992. A nuestro parecer se trata de una pequeña perla que no tiene desperdicio. De dicho texto hemos extraído muchas ideas para la práctica de la evaluación en general.

ción como un incremento desagradable de sus tareas, virtualmente imposible de llevar a la práctica.

Las actividades de evaluación, por supuesto, han de medir de alguna manera los conocimientos y saberes, sean éstos de la tipología que sean, y a partir de ellos emitir un juicio de valor que concluye, finalmente, con una calificación. Dichas calificaciones, tarde o temprano deben seleccionar, ya que no es previsible –aunque sea lo más deseable del mundo– que todos los alumnos y alumnas alcancen holgadamente la cantidad mínima de hechos y conceptos, la facilidad de establecer las mínimas relaciones significativas y su necesaria capacidad de transferencia y extrapolación tanto en Historia como en las demás disciplinas. De todas maneras, la función selectiva o calificatoria de la evaluación se encuentra al final del proceso, como una consecuencia, y no en su intención inicial como propósito principal. Al fin i al cabo, y dicho de manera sencilla, la actividad de evaluación tiene por objeto comprobar el estado inicial de los conocimientos de los alumnos, el grado progresivo de asimilación de los nuevos contenidos y la verificación del grado y tipo de adquisición de los objetivos previstos de aprendizaje. En función de las diversas actividades de evaluación, el profesorado además debe ir ajustando sus propuestas de actividades y su método y, periódicamente, reflexionar sobre su tarea docente. Así, pues, en caso de que algún día las autoridades competentes declararan absurdamente la obligación de aprobar por ley a todos los alumnos y alumnas hasta los 16 o 18 años, no por ello deberíamos abandonar las actividades de evaluación como medio para ajustar nuestras propuestas de enseñanza a los avances de aprendizaje, y reflexionar, al mismo tiempo, sobre nuestra práctica docente.

Muchos son los aspectos que hay tener en cuenta sobre la evaluación por poco que echemos una ojeada a la bibliografía existente sobre esta cuestión. Pero ya que la evaluación en general, especialmente en Historia, es, en la práctica, la cenicienta del sistema educativo español, nos atrevemos a proponer, en general, una vía –entre otras muchas de posibles– para mejorar sus rendimientos. Y vamos a referirnos exclusivamente a la practicada casi siempre en estos momentos: la evaluación que llamamos sumativa, es decir, la verificación del grado y tipo de conocimiento del alumnado al final de un período lectivo que presupone el estudio de un bloque coherente de materia informada.

2. Las actividades de evaluación sumativa en Historia

De la misma manera que una actividad de aprendizaje es única, aunque active simultáneamente tres tipos de contenido (conceptuales, procedimentales y actitudinales), también la actividad de evaluación que

proponemos a nuestros alumnos y alumnas es única, y activa los tres tipos de contenido. La actividad de evaluación ordinaria realizada por el profesorado de Historia intenta medir, implícita o explícitamente, el grado (el nivel de complejidad de los saberes) y el tipo (manera de expresar el saber). No creemos revelar ningún secreto si afirmamos que, en general, la mayoría de las pruebas de Historia en las etapas de Primaria o de Secundaria obligatoria suelen ser de carácter declarativo (petición de definiciones o de exposiciones de un tema) y sólo difieren en la extensión o en el número de saberes que se han de comunicar según el nivel en que se encuentra el alumnado. En algunos casos –pocos, al parecer, aunque felizmente en aumento, según hemos podido observar– se realizan pruebas de identificación (tipo test, sea de naturaleza escrita o visual) o de preguntas activas (comparar una situación con otra para establecer semejanzas o diferencias) o bien de aplicación práctica (comentario y elaboración de mapas históricos, gráficas o textos históricos de carácter primario). Es aún muy poco frecuente, en cambio, que se propongan ejercicios activos de reflexión práctica o de categorización de ejemplos concretos, por ejemplo, del tipo siguiente: ante una serie de textos históricos o historiográficos no vistos en clase, pedir la clasificación de las fuentes en primarias y secundarias, la identificación de los hechos según su carácter –sociales, económicos, artísticos, culturales...– y, a continuación, solicitar a título de conclusión amplia, la época a la cual puede pertenecer el texto, de qué nos informa, qué relaciones se podrían establecer con la información que ya se posee y una argumentación de las afirmaciones anteriores. En la evaluación en Historia no se suele pedir nunca la resolución de un problema. La mayoría de profesionales opinan que la disciplina de Historia en su epistemología «no resuelve problemas» y, si los resuelve, es una tarea muy difícil como para proponérselo al alumnado no universitario y, por supuesto, más aún en la etapa de Primaria. En general, lo mismo se piensa –aunque en este sentido se van reduciendo las resistencias– sobre los trabajos de indagación histórica. Finalmente, nos parece constatar, a la luz de las múltiples observaciones realizadas y de las cualificadas opiniones del casi centenar de profesores y profesoras de Historia que han participado con nosotros en los cursos de formación durante los años 1991-1994, que la evaluación en Historia nunca propone ejercicios en los cuales el alumnado deba reflexionar, en el grado que sea, sobre «cómo» se obtiene y se interpreta una información histórica.

Por todo ello, estamos en condiciones de deducir que la mayoría de pruebas o exámenes de Historia suelen ser de carácter declarativo o, a la sumo, de carácter aplicativo de algo ya visto en clase (comentar un mapa histórico o un texto). Por lo tanto, la evaluación en Historia, en general, estimula los saberes declarativos y, como mucho, activa procedimientos

de carácter general: resumen, esquematización, definición, exposición temática..., técnicas que, por otra parte, casi nunca reciben un tratamiento didáctico específico en el aula. La posibilidad de «producir» nuevos conocimientos a partir de la práctica del saber procedimental en Historia no parece, pues, ser uno de los elementos más potentes en la adquisición de conocimientos de la disciplina. Por lo antedicho, todo parece indicar que las actividades de evaluación sumativa en Historia ponen el énfasis en lo conceptual y factual, en el saber declarativo y casi nunca enfatizan lo procedimental. No tiene nada de extraño, puesto que los procedimientos en Historia no ocupan un lugar claro ni en el temario ni en las actividades conscientes de aprendizaje propuestas por el profesorado.

3. Dos normas básicas para las actividades de evaluación en Historia

Ante esta situación, nuestra propuesta consiste en presentar o, en su caso, recordar al profesorado de Historia dos condiciones clave de las actividades de evaluación para que, si lo cree acertado, las experimente a partir de lo que ya hace. Se trata de contrastar si así mejora su calidad. Estas dos condiciones serían las siguientes: en primer lugar, las actividades de evaluación deberían referirse a un objetivo (u objetivos) didácticos previamente conocidos por el alumnado y, en segundo lugar, deberían ser similares (no idénticas) a las actividades de aprendizaje realizadas o propuestas en el aula. Hablemos, pues, de estas dos condiciones.

85

La actividad de evaluación referida a uno o diversos objetivos didácticos como expresión previa de los criterios de calificación

En la evaluación de Historia es frecuente que los alumnos y alumnas conozcan de antemano «cómo» será el examen (definición de conceptos, propuesta de un par o tres de temas con desarrollo de uno a libre elección, etc.) pero casi siempre ignoran, en términos generales, la competencia y el grado de complejidad sobre la cual se procederá a su calificación. Pueden estar estudiando la mayor parte de la información propuesta por el profesorado (ordinariamente realizando un esfuerzo de memorización), para en el momento del examen encontrarse con un tipo de temas o de definiciones poco previstas. Además, sobre las pruebas propuestas ignoran el grado de profundización que se les exige y, en consecuencia, desconocen habitualmente el criterio mínimo de calificación. De conocer previamente a las actividades de aprendizaje los objetivos del profesorado, la orientación del grado de complejidad (es decir, la cantidad de información y de relaciones conceptuales) y la extensión del examen o prueba serían conocidas previamente por el alumnado, lo que

orientaría mejor la distribución y organización de su estudio, y consiguientemente, sus resultados. En especial a partir del segundo ejercicio de evaluación, tan pronto como se dieran cuenta e interiorizaran la relación «objetivos didácticos y tipología de examen». Diversos contrastes empíricos demuestran que esta vía ha sido útil para mejorar los resultados de aprendizaje del alumnado.

Así, por ejemplo, si uno de los objetivos del tema «El período de entreguerras» consiste en que el alumnado sea capaz de «identificar los rasgos característicos del modelo económico socialista instaurado a partir de la revolución soviética comparándolos con los del capitalismo», es aconsejable situar el objetivo en el encabezamiento de la prueba y a continuación concretarla. La actividad de evaluación podría ser, por ejemplo, la siguiente:

** Completa el cuadro de la figura 31. A continuación coméntalo (entre 150 y 250 palabras).*

Fig. 31

| | CAPITALISMO | SOCIALISMO |
|----------------------------------|-------------|------------|
| Principios | | |
| Sujeto de la actividad económica | | |
| Finalidad de la producción | | |
| Mecanismos de distribución | | |

La identificación de los rasgos fundamentales equivaldría al mínimo para considerar superado el objetivo. El comentario –siempre o casi siempre permanente en todas las actividades–, aunque no esté previsto en el objetivo permite medir y reflexionar sobre el grado de profundización y de habilidad para comunicar conocimiento histórico. Con ello podemos matizar la calificación a la alza. Entendemos que el objetivo didáctico ha de ser presentado como el nivel mínimo que hay que alcanzar y constituye la concreción por escrito de la reflexión previa del profesorado sobre sus hipótesis de trabajo². Por esto, el ejercicio de evaluación

ha de presentar otras líneas de explotación que permitan obtener más información del saber del alumnado. A continuación, para que quede claro lo que nos proponemos decir respecto de este primer requisito de las actividades de evaluación, ofrecemos otros ejercicios o pruebas correspondientes al Segundo ciclo de la Secundaria obligatoria sobre un programa de Historia de Roma. El primer ejercicio se refiere a diversos objetivos didácticos a la vez:

Objetivo 2º

Definir correctamente el concepto de romanización

Objetivo 3º

Identificar los principales períodos de la civilización romana y de la romanización en la comunidad autónoma

Objetivo 4º

Enmarcar correctamente la cronología de la entrada en tierras de la península Ibérica en la órbita de la civilización romana

Objetivo 5º

Enumerar algunas características relevantes de cada uno de los períodos de la Historia de Roma

87

2. Insistimos en que el término “objetivo didáctico” no debe considerarse como lo que tradicionalmente ha correspondido a los llamados objetivos operativos de carácter conductista, inapelables e inmodificables. En nuestra práctica docente el objetivo didáctico constituye la concreción previa de aquello que a un/a profesor/a o a un equipo de profesores les parece que debería ser aquello que los alumnos deberían haber aprendido al final del período lectivo correspondiente. Las bases de reflexión sobre los objetivos para concretarlos son tres: ¿de cuánto tiempo dispongo? (análisis de posibilidades reales) ¿qué resulta esencial como resultado de aprendizaje para poder construir nuevos conocimientos *a posteriori* en los cursos o ciclos siguientes? ¿qué técnicas de evaluación resultan preferibles para verificar y calificar los saberes presumiblemente alcanzables por parte de los alumnos y alumnas y qué criterios de calificación se deducen de mis intenciones? Los objetivos didácticos deben ser comunicados, de la manera que se considere más procedente, a los alumnos y alumnas como explicitación de las intenciones del profesorado y pueden constituir incluso la base de la “negociación” con ellos. Deben, pues, ser considerados, además de cómo hipótesis, como herramientas de trabajo que la práctica ha de ir moldeando y adaptando a las dinámicas concretas del aula. En la tradición de Secundaria los objetivos, en general, están considerados como adornos poco operativos que se reservan a las introducciones de las memorias docentes anuales, habitualmente consideradas como un penoso trámite burocrático. Por nuestra parte, y a partir de experiencias diversas, consideramos, por el contrario, que los objetivos didácticos son un instrumento sumamente útil y práctico incluso como evaluación formativa o de seguimiento: el repaso quincenal por la vía oral ante los alumnos y alumnas nos ha permitido ir verificando el grado de conciencia y comprensión de la información ofrecida en clase.

Preguntas:

- Define qué quiere decir «romanización». Pon algún ejemplo y coméntalo.
- Elabora un friso cronológico a escala en donde consten los principales períodos en que se suele dividir la Historia de Roma, enumerando al menos una característica relevante de cada uno de ellos.
- Elabora un friso cronológico de la presencia de los romanos en tu comunidad autónoma.
- Explica brevemente el significado de las características más relevantes que has escogido para caracterizar cada período de la Historia de Roma.

Este tipo de ejercicio de evaluación (que no presentamos como ninguna originalidad aparte su relación con un conjunto de objetivos y con una propuesta de criterios de calificación) podría ser calificado con los criterios siguientes:

El suficiente o el bien (en lo que concierne al Objetivo 2) se obtiene en el caso de que los alumnos y alumnas den una definición correctamente escrita donde entren las principales características del concepto de romanización. Si saben poner un ejemplo y lo comentan acertadamente señalando los procesos de cambio (lengua, derecho, hábitat, organización político-administrativa, nuevos cultivos, vías de comunicación, etc.) respecto del período anterior la nota se puede graduar hasta el Sobresaliente.

El suficiente o el bien, en lo que concierne a los Objetivos 3 y 4, se obtiene a partir de la elaboración correcta del friso a escala de los tres períodos básicos de la Historia de Roma y de su presencia en Catalunya. En el caso de identificar los rasgos más relevantes (número y calidad de la explicación), la calificación puede graduarse hasta el Sobresaliente. El objetivo 5 puede considerarse alcanzado con la elaboración del friso y la identificación de los rasgos más importantes que allí se le piden.

Otro tipo de ejercicio de evaluación en Historia referido a un objetivo que asegura la transferencia significativa de la información podría ser el siguiente:

Objetivo 11

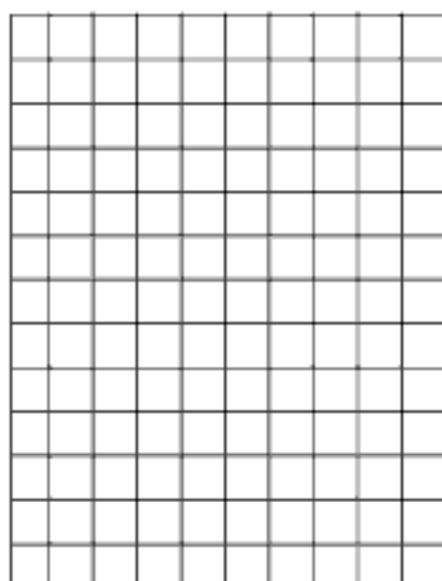
Dibujar la estructura urbana de las ciudades de nueva creación fundadas por los romanos a partir de alguno de los ejemplos analizados en clase

Pregunta:

- Dibuja un esquema de la estructura de la ciudad romana de nueva creación y a continuación redacta un comentario sobre ella (entre 100 y 200 palabras).

Fig. 32

(Página en blanco, con cuadrícula al fondo, para relizar el esbozo de la estructura urbana de la ciudad.)



89

Los criterios de calificación de este tipo de ejercicio podrían ser los siguientes:

Si la realización del dibujo está bien orientada (con señalización del norte y el este) en relación al trazado del *cardo* y el *decumanus maximus*, se representa la cuadrícula regular correspondiente y la identificación de la zona central como núcleo edilicio, se puede considerar suficientemente aceptable para alcanzar el suficiente o el bien. El comentario que enuncie los orígenes etruscos del urbanismo romano, las relaciones con el plano hipodámico y cite su influencia en diversas ciudades concretas de España puede graduar la nota hasta el sobresaliente.

Otra de las tipologías de prueba de evaluación que relaciona un objetivo con el ejercicio que se podrían proponer respondería al siguiente ejemplo³:

Objetivo 6º

Establecer sobre un mapa mudo histórico de Europa y el Mediterráneo durante la época romana las fases de la expansión de su civilización.

3. Para realizar este ejercicio se debe entregar a los alumnos y alumnas un mapa mudo centrado sobre el Mediterráneo con el trazado de las fronteras fundamentales de las fases de expansión de Roma a lo largo de su Historia así como la señalización de la situación de los topónimos que se piden

Pregunta:

- Sitúa en el mapa siguiente la fecha de las fronteras que están allí señaladas como límite de la expansión romana y las siguientes ciudades: Roma, Tarento, Cartago, Alejandría, Lugdunum, Londinium, Antioquía, Leptis Magna, Constantinopla, Cartago Nova y Tárraco.

- Añade también en su lugar correcto las siguientes regiones: Magna Grecia, África, Asia, Macedonia, Galia, Britannia, Ilíria, Dacia e Hispania.

- Redacta un breve comentario del mapa (entre 100 y 200 palabras).

Los criterios de calificación de esta prueba podrían ser los siguientes:

El suficiente o el bien se alcanzan si se identifican las fronteras correctamente en su aspecto temporal y, por lo menos, el 70 % de los topónimos. A partir del comentario se puede llegar a graduar hasta el sobresaliente.

Fig. 33 Mapa del Mediterráneo en tiempos del Imperio Romano.



El hecho de pedir a los alumnos que rellenen un mapa con topónimos y lo comenten o bien que elaboren el dibujo de la estructura esquemática de las ciudades romanas de nueva creación con el modelo de plano hipodámico no supone que estemos evaluando procedimientos o técnicas (excepción hecha de la representación gráfica del tiempo histórico en

frisos cronológicos a escala). Este tipo de pruebas, de hecho, verifican saberes declarativos y, básicamente, hechos y conceptos. Por supuesto que activan también procedimientos (saber «cómo» se estructuraba un plano o se ubicaban fases expansivas en un mapa) pero no era ésta la intención del profesorado que ha diseñado estos dos tipos de actividad de evaluación. El acento de todas las pruebas que han aparecido hasta ahora recae sobre la comprobación de saberes conceptuales y factuales. De todo lo que llevamos dicho hasta aquí, creemos especialmente acertado que los criterios de evaluación se refieran fundamentalmente a la consecución del objetivo (o grupo de objetivos). Es en la formulación de éstos donde podríamos pensar en el diseño de una actividad de evaluación con énfasis procedimental, tal y como veremos más adelante. Por lo tanto, consideramos suficientemente ejemplificada nuestra propuesta consistente en no dividir calificaciones en procedimientos, conceptos y actitudes, sino en diseñar hipótesis de trabajo concretadas en objetivos didácticos que puedan diversificar los énfasis del tipo de saber que buscamos (factual, conceptual, procedimental o actitudinal).

La actividad de evaluación con estructura similar a las actividades de aprendizaje

Es frecuente que en la evaluación de Historia (en todos los niveles, ciclos y etapas) se exijan a los alumnos y alumnas la realización de tipologías de pruebas o competencias que no se han utilizado en el aula como actividades de aprendizaje. Así, por ejemplo, es bastante común pedir el desarrollo de un tema de Historia con títulos como «La revolución francesa», «El neolítico», «El feudalismo». Pero, en cambio, no se ha enseñado en el aula a realizar temas de Historia, ni se han utilizado las secuencias de la realización de un tema como actividad habitual de aprendizaje. Con la realización de este tipo de ejercicio de evaluación sumativa se incumplen, a nuestra manera de ver, estos aspectos, uno de los requisitos indispensables de toda prueba o ejercicio que intente medir los saberes mínimos (lo que en la actualidad, para entendernos, llamamos nivel de suficiente o bien): la similitud entre la actividad propuesta de evaluación respecto de las actividades habituales de aprendizaje utilizadas en el aula⁴.

4. Nos referimos a las actividades de evaluación que pretenden medir los “mínimos” resultados de aprendizaje. Por supuesto que pueden existir ejercicios de evaluación que planteen retos e induzcan a la reflexión o a la creatividad, y que no necesariamente han de haber sido trabajados previamente en el aula. No obstante este tipo de ejercicios deben estar orientados, a nuestro parecer, a medir zonas de desarrollo del alumnado situadas más allá de los saberes básicos que aspiramos a que los alumnos y alumnas construyan. Los saberes básicos, en cambio, han de ser medidos con actividades similares (no idénticas) a las usadas para crear los aprendizajes.

Así, por ejemplo, si un tema de Historia debe desarrollarse en tres partes –introducción, desarrollo y conclusión–, una actividad de aprendizaje podría ser (una vez explicada verbalmente la serie de acciones o pasos pertinentes, y aplicado el esquema de introducción a alguno de los contenidos informativos ya explicados o tratados en la clase) pedir a los alumnos en grupos o individualmente que realicen introducciones a temas de Historia. Precisemos el ejemplo un poco más. Imaginemos una clase, sea de Ciclo superior de Primaria o de Secundaria, en la cual hemos procedido a presentar información histórica sobre la Prehistoria. Supongamos también que hemos procedido a explicar cómo se realiza un tema de Historia y hemos empezado por trabajar las introducciones. Figurémonos también que hemos decidido la serie de acciones de una introducción a un tema de Historia de la manera siguiente:

Para realizar una introducción a un tema de Historia se debe redactar, en una extensión entre 5 a 15 líneas:

1. Una definición lo más general posible del tema objeto de la prueba.
2. Una referencia al ámbito temporal y espacial objeto del tema.
3. Una presentación por orden de aquello que se va tratar en el desarrollo. La ordenación debe hacerse a partir de lo más general y ha de ir progresando a lo más particular o hacia los casos concretos o ejemplos.

92

Una vez concretadas las acciones de redacción de introducciones, el profesorado las concreta en un tema de Historia de la programación del curso, sobre el supuesto de que se preguntara en una prueba el tema: «El Paleolítico»⁵. Así, pues, una introducción posible sería la siguiente:

(1.) Conocemos con el nombre de Paleolítico el período más antiguo de la Historia de la Humanidad. Su rasgo fundamental consistió en el hecho de que los hombres y mujeres de la época obtenían su subsistencia de la caza, la pesca y la recolección.

(2.) Su origen se remonta a la noche de los tiempos y actualmente se desconoce con precisión. Se suele situar el fin de este dilatado período hacia el VIII milenio, aunque no todos los grupos humanos pasan al siguiente período al mismo tiempo. La etapa del Paleolítico se da en todas las partes del mundo donde existió presencia humana.

(3.) Vamos a tratar este tema hablando, en primer lugar, de la economía de la época, de lo que suponemos que era su sociedad, de la evolución de sus utensilios de piedra y, finalmente, de las formas artísticas de sus pinturas rupestres⁶.

5. Se supone que el tema del Paleolítico ya se ha trabajado en el aula.

6. El número entre paréntesis expresa la concreción y el orden de las acciones propuestas para redactar introducciones a temas de Historia.

Aprovechando cualquier subtema o punto de lo que se informa en clase, se pueden realizar como actividades de aprendizaje o ejercicios de deber en casa, de manera sistemática, elaboraciones de introducciones a temas de Historia. Esto no supone incrementar las correcciones, ya que se puede evaluar oralmente en clase. Sobre todo al principio, es conveniente obligar a los alumnos y alumnas a seguir el orden de pasos establecido en clase, sin menoscabo de las diferencias de resultados. Han de darse cuenta de que en Historia las respuestas pueden ser distintas y, a pesar de ello, ser correctas. Esta exigencia proporciona además la explicitación de criterios más claros de evaluación: la introducción será correcta si, por una parte, presenta los tres pasos ordenadamente, y si lo que se expresa en el orden es correcto. A medida que el curso avance y se hayan explicado y practicado los esquemas de desarrollo de un tema (como actividad habitual de aprendizaje) y las diversas maneras de concluirlo en la disciplina de Historia, se puede pedir al alumnado, a través de ejercicios de inducción, la reflexión si se les ocurre alguna otra manera de presentar o introducir. Si aparece alguna propuesta lógica o más rica en pasos, se puede proponer como alternativa. También se puede explotar en el diálogo habitual de las clases cualquier pregunta o sugerencia ocasional de los alumnos o alumnas más motivados y activos con tendencia persistente a la participación.

93

Lo mismo que hemos estimado con respecto al desarrollo de los temas de Historia ocurre con las definiciones. Definir un concepto o un hecho suele estar presente en casi todas las actividades de evaluación en Historia. Pero resulta que casi nunca enseñamos a definir ni a utilizar las definiciones en las actividades de aprendizaje habituales en el aula, de modo que la petición de definición en un examen no suele pertenecer a las competencias habituales del alumnado. En muchos casos, el índice de fracaso en este tipo de prueba se debe a este hecho: no se saben definir hechos y conceptos propios de la Historia. Este tipo de competencia, por otra parte, resulta fácilmente subsanable, ya que aprender a definir no es difícil y pedir la redacción o verbalización de definiciones de manera habitual como actividad de aprendizaje en la práctica del aula suele ser cómodo⁷.

7. Algunos profesores y profesoras de Historia, de manera inconsciente, remiten la enseñanza y el aprendizaje de la redacción de temas y de la definición de hechos y conceptos a los profesores de Lengua. Opinamos que es un error. En primer lugar porque, como afirma reiteradamente en sus cursos de formación Joan Badia i Pujol, uno de los más prestigiosos profesores de Lengua en Catalunya tanto para las etapas de Primaria y Secundaria, "todo profesor o profesora en cualquier materia es ante todo un profesor o profesora de Lengua". En segundo lugar porque la comunicación de información histórica, aun cuando sea de naturaleza declarativa, tiene sus peculiaridades derivadas de la lógica de la disciplina y no se debe esperar que los profesores de Lengua —que no son ni historiadores ni profesores de Historia— dominen especialmente el género.

El problema más serio de las definiciones en las pruebas de evaluación reside en su posible repetición mecánica. Más de una vez nosotros mismos, en nuestras etapas de aprendizaje incluso universitarias, hemos aprendido largas definiciones de memoria, algunas de las veces sin captar plenamente su sentido. El hecho de no comprenderlas no supuso, a tenor de la tipología de la evaluación usada, ninguna forma de variación en la calificación, cuestión que provocó lentamente en determinadas materias una técnica de estudio inadecuada.

Para solventar el problema del mecanicismo en las peticiones de definición, uno de los recursos que puede obligar a comprender previamente aquello que se ha de definir de manera significativa puede consistir en ofrecerlas a pie forzado. Imaginemos que dentro de un tema o grupo de temas dedicados a la Edad Media proporcionamos información histórica sobre los monasterios medievales y su plano habitual. Una prueba de evaluación sobre el tema de los monasterios –entre otras– podría consistir en pedir definiciones de algunas de sus dependencias más importantes. Para evitar que los alumnos y alumnas las memoricen sin darles sentido, las ofrecemos a pie forzado, como por ejemplo:

** Completa las definiciones siguientes:*

Fig. 34.

Llamamos claustro a...

La sala capitular recibe este nombre porque...

El refectorio era...

Conocemos con el nombre de coro...

Así, pues, incluso en los modos más tradicionales de la evaluación en Historia, las actividades que se propongan pueden y deben estar presentes entre las actividades de aprendizaje que se han realizado en el aula o fuera de ella. Siguiendo esta norma hemos podido observar que, aunque el acento continúe siendo declarativo, la práctica docente implícita empieza a tener, de manera subyacente, una carga netamente procedimental. Es decir, el alumnado aprende como contenido la serie ordenada de acciones para producir introducciones a temas históricos (lo cual constituye indiscutiblemente uno de los procedimientos de comunica-

ción de información histórica), desarrollos temáticos, conclusiones y definiciones. Además, el uso correcto de la serie de acciones, a la par que el acierto conceptual y factual de lo que se dice, puede constituir una de las bases de algo poco frecuente en la evaluación de Historia: los criterios explícitos de corrección.

Con todo, queremos también expresar nuestra convicción de que en la clase de Historia, especialmente en los ciclos de Primaria, hay que proponer actividades de aprendizaje derivadas de un registro de recursos didácticos múltiples no reducibles a la sola lectura del libro de texto y la audición de las explicaciones magistrales del profesorado con su toma de apuntes simultánea. Los mismos libros de texto actuales de Historia, en su mayoría, ponen al alcance del profesorado imágenes, mapas, textos, gráficos, cuadros estadísticos y otros tipos de fuentes. Aparte otros materiales que se puedan fotocopiar, adaptar o realizar ex-profeso, creemos que las actividades de aprendizaje han de ofrecer diversas posibilidades para cambiar adecuadamente los registros de la clase. Evidentemente, la funcionalidad de las actividades de aprendizaje y su propuesta diversa han de tener lógica interna y atender también la diversidad de competencias de los alumnos (más visuales unos, más auditivos otros, etc.). Tan pronto como esta diversidad existe y su operatividad como acción didáctica se ejecuta, la sugerencia de actividades de evaluación también aumenta así como las ideas de prioridad sobre contenidos netamente procedimentales. ¿Qué hacer ante un mapa histórico, ante un texto, ante una imagen como fuentes del saber histórico? ¿Qué preguntas podemos formularnos? ¿Cómo podemos acercarnos a las interpretaciones de la historia, a sus límites, a la manera de obtener los conocimientos de su acervo epistemológico? ¿Cómo observar? ¿Qué pasos seguir ante la información de diversas gráficas? En la respuesta a éstas y otras preguntas, podemos empezar a diseñar algunos objetivos con énfasis procedimental y, en consecuencia, actividades de evaluación que, en mayor o menor grado, evalúen también los procedimientos.

4. La evaluación con énfasis procedimental

Desde nuestro punto de vista, las actividades de evaluación que se refieran a los procedimientos deben cumplir los mismos requisitos que hemos señalado para la evaluación en general: han de referirse a uno o varios objetivos didácticos y han de ser similares a las actividades de aprendizaje realizadas en el aula. Las actividades de evaluación de los procedimientos también, a nuestro parecer, constituyen un problema de énfasis o de acento, ya que necesariamente deben activar y, en su caso, evocar saberes factuales y conceptuales al mismo tiempo que, por su propia potencialidad, pueden inducir a la creación de nuevos conoci-

mientos. Un alumno o alumna que deduce una nueva información a partir de diversas fuentes, que aumenta, contrasta, o incluso cuestiona los conceptos que ya se poseen a nivel declarativo, alcanza o produce un nuevo conocimiento, lo que no habría ocurrido de no haber mediado la aplicación de una serie de acciones.

Los procedimientos o técnicas concretas, además de una actividad práctica de su realización, pueden ser evaluados también declarativamente. A los alumnos se les puede pedir qué debe hacerse para obtener, procesar y comunicar información de una o dos fuentes secundarias de carácter gráfico sin proponerles ninguna gráfica concreta. Este tipo de evaluación es correcto aunque insuficiente y presupone que el orden de acciones se ha explicado, se ha practicado con asiduidad y se ha propuesto como actividad individual a los alumnos y alumnas de un curso determinado. Así, por ejemplo, a la petición de qué y cómo hay que proceder para procesar una gráfica como fuente secundaria, el alumnado puede responder el siguiente esquema en la misma forma o redactando ordenadamente su contenido:

Fig. 35.

1. Identificación del tipo de fuente (Primaria o Secundaria).
2. Indicación del tema que refleja la gráfica.
3. Descripción general de las oscilaciones que se observan en ella.
4. Indicación, evocando el conocimiento adquirido y otras fuentes de:
 - 4.1 Causas de la oscilaciones estableciendo relaciones entre los movimientos estadísticos y los factores que los provocan.
 - 4.2 Relaciones entre causas y consecuencias en su contexto histórico.
5. ¿Qué preguntas me puedo plantear ante esta fuente? ¿Qué otras fuentes precisaría para completar esta información? ¿Es presumiblemente fiable?
6. En caso de más de una gráfica se sigue el mismo modelo, es decir:
 - 6.1 Descripción de cada curva con indicación de causas y consecuencias.
 - 6.2 Comentario de comparación entre las informaciones de las curvas.
7. Conclusiones.

Una de las dificultades de evaluar declarativamente los procedimientos reside en el hecho de que pueden estar automatizados y que, en la práctica, le resulte difícil al alumnado redactar un esquema claro. En todo caso, la evaluación de procedimientos adquiere su pleno sentido cuando se propone su aplicación práctica. Así, por ejemplo, una actividad de evaluación del procedimiento podría ser el siguiente:

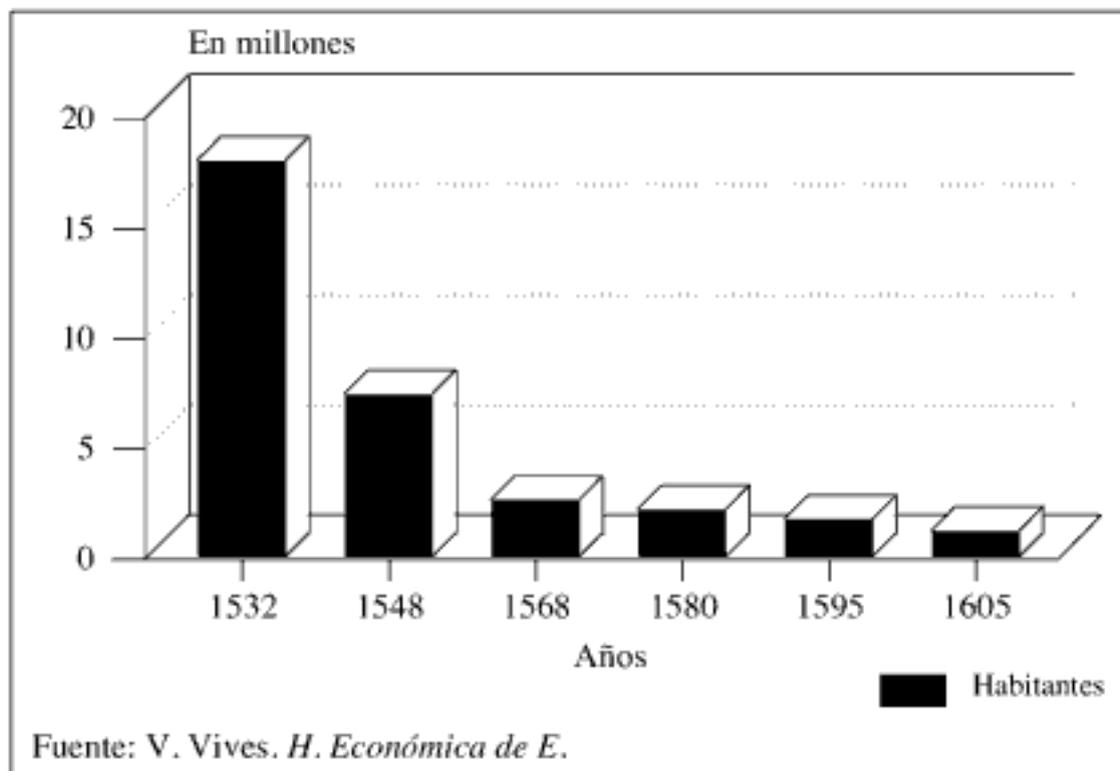
Objetivo

Comunicar resultados obtenidos a partir de fuentes secundarias secillas de carácter gráfico, aplicando el esquema de tratamiento de fuentes comentado en clase, a propósito de un tema cuyo aspecto concreto no se haya informado aunque el fenómeno histórico general de referencia haya sido estudiado (evolución demográfica, de producción, de precios, etc.)

** Clasifica la fuente siguiente y comunica por escrito de manera ordenada la información que nos proporciona de acuerdo con el esquema del tratamiento de fuentes efectuado en clase.*

Figura 36

Evolución de la población amerindia (México central)



Así pues, lo importante, a nuestro entender, de la evaluación de los procedimientos está en saber situar en el lugar oportuno, de acuerdo con las intenciones del profesorado, los objetivos didácticos pertinentes con énfasis procedimental y obrar en consecuencia respecto del ejercicio de la evaluación.

Creemos, a este respecto, que el cumplimiento de estos dos requisitos, el objetivo o grupo de objetivos (con énfasis en el tipo de contenido

que se estime pertinente) y la tipología semejante a las actividades de aprendizaje realizadas, inducen fácilmente por intuición al profesorado a introducir programaciones, actividades de aprendizaje y ejercicios de evaluación con acento en lo procedimental. Las actividades de evaluación constituyen, en su práctica habitual, actividades de aprendizaje (ya que el alumando aprende ante una prueba bien diseñada, puesto que organiza, produce o sintetiza saberes de manera significativa) y, a la inversa, las actividades de aprendizaje pueden constituir ejercicios de evaluación formativa –de seguimiento– o, llegado el caso, incluso sumativa. Véase, a continuación, un esquema técnico general (Fig. 37) de la evaluación de los procedimientos⁸:

En la disciplina de Historia, los ejercicios de evaluación de los procedimientos o de alguna de sus técnicas concretas pueden reducirse a dos tipos: los de carácter puntual y los de carácter más global y general en los que se equilibra la medida del conocimiento procedimental y declarativo.

Fig. 37

| FASES DE EVALUACIÓN | CRITERIOS GENERALES |
|---|--|
| <p>FASE 1. Declaración oral o escrita sobre cómo se realiza una técnica o grupo de técnicas referidas a un procedimiento.</p> | <p><i>El alumnado:</i> Muestra conocimiento de las acciones o decisiones que hay que tomar en la práctica de una técnica y su orden correspondiente.</p> |
| <p>FASE 2. Aplicación de la técnica o grupo de técnicas de un procedimiento a situaciones particulares similares a las tratadas en clase en función de uno o diversos objetivos didácticos.</p> | <p><i>Indicadores de progreso en la aplicación:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Grado de integración y precisión del conjunto de acciones en situaciones particulares similares a las vistas en clase. 2. Funcionalidad de la técnica a otra situación no vista en clase. 3. Grado de automatización en la aplicación. 4. Grado de acierto en la elección de una técnica para solucionar una tarea según el tipo y grado de los objetivos terminales o criterios de evaluación del currículum. |

8. E. VALLS: *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Barcelona. ICE/Horsori. 1993. pág. 190.

Los ejemplos de carácter más puntual se pueden referir a técnicas sencillas e incluso a cualquiera de los pasos mediante los cuales aprendemos procedimientos. Así, por ejemplo, cualquier tipo de ejercicio sobre la realización de frisos cronológicos a partir de información dada, la deducción de información a partir de una fuente escrita, la identificación de patrones previa a cualquier secuencia de acciones, etc. Pongamos algunos ejemplos.

Supongamos que, de acuerdo con las programaciones del ciclo, hemos de obtener información histórica y explicaciones causales de los fenómenos que sacuden la Península Ibérica durante los siglos XVI y XVII y, en concreto, la crisis que se produce entre los años 1640 y 1652. Este tema nos permite explicar la actual independencia de Portugal, las dificultades de encaje del Principado de Catalunya en la monarquía hispánica y, como consecuencia de toda la crisis, la posterior cesión del Rosellón a la monarquía francesa hasta nuestros días. Hoy parece históricamente indiscutible la supremacía de Castilla dentro de la monarquía hispánica, reino que soportaba el peso fiscal de la política exterior de los Austrias. Un ejercicio de evaluación de carácter aplicativo –si el tema se ha tratado en clase– sobre una de las causas de la supremacía de Castilla podría consistir en pedir la elaboración y lectura de una gráfica de contenido demográfico. En caso de no haber entrado aún en el tema, y a título de actividades de introducción, se podría evaluar casi estrictamente la técnica de tratamiento de fuentes secundarias de carácter gráfico combinada con la técnica de identificación de causas en Historia (siempre en el supuesto de que se hayan explicado y practicado en temas anteriores). En este segundo caso, la evaluación no sería de carácter aplicativo –es decir, de transferir información conceptual a una fuente que dice lo mismo que ya se sabe declarativamente de otra manera–, sino que se trataría de una «producción» de nuevos conocimientos a partir de una fuente de carácter secundario. El tratamiento de la gráfica puede seguir los pasos ya establecidos más arriba y generar alguna argumentación sencilla sobre la potencialidad hegemónica de la época (Fig. 38).

Objetivo

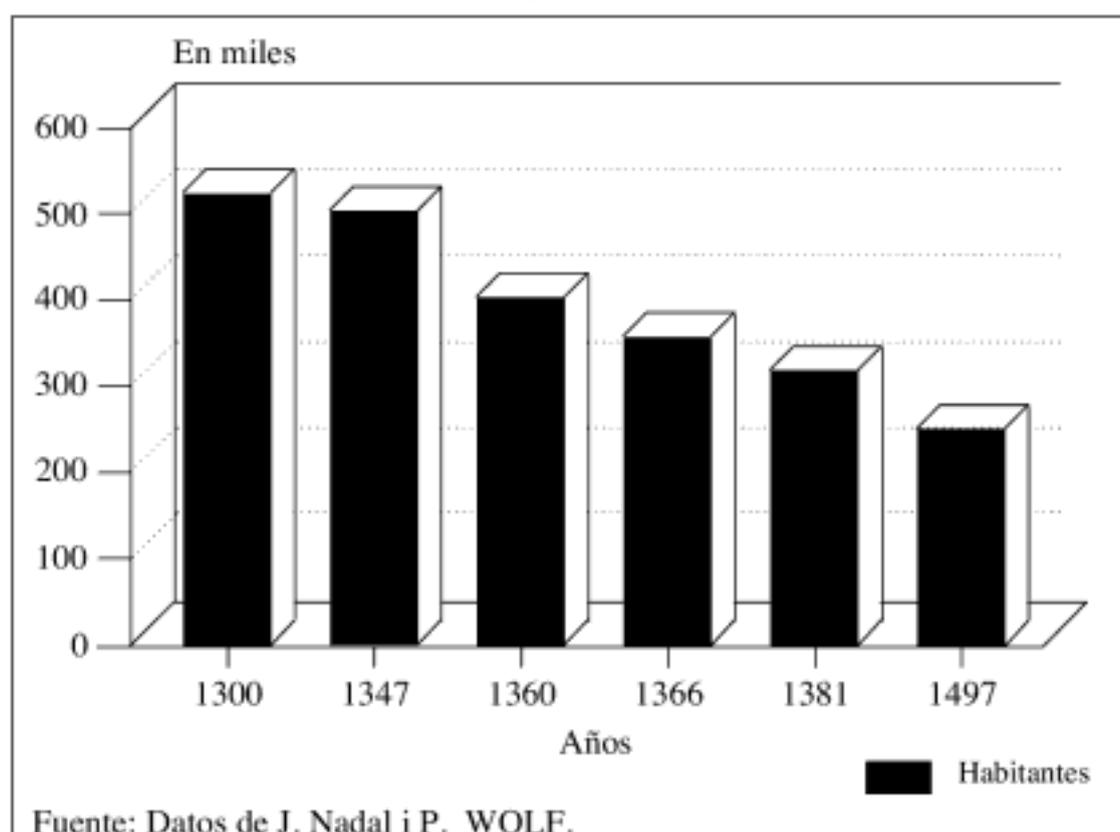
Identificar algunas causas de fenómenos históricos de la Edad Moderna a partir del tratamiento de fuentes secundarias, de acuerdo con la secuencia de acciones explicada y practicada en clase

• *Clasifica la fuente siguiente y comunica por escrito de manera ordenada la información que nos proporciona de acuerdo con el esquema del tratamiento de fuentes efectuado en clase.*

Este ejercicio podría tener los siguientes criterios de calificación:

Figura 38

Evolución demográfica de Catalunya
(siglos XIV-XV)



100

– Si sigue todos los pasos por orden de la secuencia establecida en clase aunque se equivoque o deje en blanco algunos de los pasos, hasta 5 puntos.

– Si describe y habla solamente de cuestiones demográficas en el esquema de tratamiento de la fuente, hasta 5 puntos.

– Si además de describir las desigualdades demográficas, sus causas y consecuencias en el terreno estrictamente poblacional lo relaciona con aspectos sociales y económico, hasta 5 puntos.

– Si además, evocando conocimientos que se poseen, lo relaciona con el control castellano de la ruta atlántica de las Américas, hasta 5 puntos)⁹.

Sobre el tratamiento de fuentes se pueden (y hasta nos atreveríamos

9. Este ejercicio de evaluación, muy reelaborado, forma parte del trabajo del curso de formación "Ejemplo de evaluación con énfasis en el aspecto procedimental sobre el tema conceptual "La ruptura con la Monarquía hispánica" (siglos XVI y XVII) (inédito) realizado por los profesores del I.B. "Castell d'Estela" de AMER (centro experimental de la Reforma Educativa) Jordi Casas Madrenas, Sílvia Cassu Gibert, M^a Carme Danés Bové y Salvador Reixach Planella. Este trabajo se elaboró como ejercicio de evaluación del curso "Procedimientos en Historia" encargado por el ICE de la Universidad de Girona (Octubre de 1993-Enero de 1994) a Cristòfol-A. Trepal i Carbonell.

a afirmar que se deben) realizar ejercicios relacionados, en parte, con la identificación de patrones. Así, por ejemplo, se puede proponer, antes de empezar los temas de Historia, una clasificación clara entre los distintos tipos de hechos históricos según se puedan considerar político-militares, económicos, sociales y culturales-religiosos. Veamos la propuesta (primero de identificación de patrones y, en segundo lugar, de clasificación de fuentes):

Objetivo

Clasificar fenómenos históricos de acuerdo con los siguientes tipos:
sociales, políticos, económicos y culturales

• *Clasifica las siguientes informaciones extraídas de distintos periódicos especificando si se son de tipo político, social, económico o cultural. Razona la respuesta. (Véase figura 39).*

Los criterios de calificación podrían ser los siguientes:

- Clasifica las tipologías de hechos correctamente: 5 puntos.
- Argumenta correctamente cada elección citando hechos, adjetivos o frases entrecomillados como ejemplo de la naturaleza de los hechos: 10 puntos.

101

A continuación proponemos otro ejercicio de evaluación relacionado con la obtención de información a propósito de fuentes. Se trata de ofrecer al alumnado dos tipos de fuentes: una moneda romana y un texto de Tito Livio.

- Clasifica estas fuentes históricas razonando la respuesta.
- ¿Qué tipo de información te ofrecen? Indica si es económica, política, social o cultural.
- ¿Qué te parece que puede corroborar la fuente A de lo que se dice en la fuente B?
- ¿Estás de acuerdo con la idea de Tito Livio en que la solución al problema de las discordias es el gobierno de uno solo?
- ¿Cuáles son las causas del hecho histórico relatado en la fuente B según su historiador?

Fig. 39

| <i>Fuente A</i> | <i>Fuente B</i> | <i>Fuente C</i> |
|--|--|---|
| <p>INTERVENIDO EN EL ESTRECHO EL MAYOR ALIJO DE HACHÍS</p> <p>El Servicio de Vigilancia Aduanera (SVA) capturó el jueves un buque en aguas del estrecho de Gibraltar que transportaba un alijo de resina de hachís de un tonelaje todavía no determinado, aunque podría superar los 40.000 kilos y que supera, en todo caso, al mayor intervenido hasta ahora en Europa, según informó la Inspección General del SVA, organismo dependiente de la agencia Tributaria. El valor de la droga asciende a 81.000 millones de pesetas.- Europa Press.</p> | <p>CRISTINA GARCÍA RODERO MUESTRA FOTOS EN COLOR</p> <p>La fotógrafa Cristina García Rodero ha inaugurado en Madrid la exposición «España, fiestas y ritos», en la que muestra por primera vez su obra en color, que es el resultado de veinte años de trabajo por toda España. La exhibición, que permanecerá abierta hasta el día 10 de enero en el Museo Nacional de Antropología, ofrece la visión de la fotógrafa en 116 fotos de escenas que forman parte de las tradiciones de múltiples pueblos de España. «Recorro el país desde 1973 y puedo afirmar –ha dicho García Rodero– que la España rural no es triste y enlutada. Todo lo que está envuelto en el mundo de la mística y de la penitencia es, más que nada, la necesidad de una rogativa, de una expresión simbólica del sacrificio, pero siempre manifestado con alegría y esperanza». EFE.</p> | <p>PARLAMENTARIOS ESPAÑOLES OBSERVARÁN LAS ELECCIONES RUSAS</p> <p>Varios parlamentarios españoles participarán como observadores del proceso electoral en Rusia, previsto inicialmente para diciembre, según aprobó recientemente la Mesa del Congreso, a petición del Ministerio de Asuntos Exteriores.-Europa Press.</p> |

Fuente A

Figura 40



En la inscripción se lee DIVVS AVGVSTVS PATER (Augusto Padre divino).

Fuente B

«Augusto recibió la sumisión de un mundo cansado de discordias [...]. Ganó la voluntad de sus soldados por sus donaciones, la del pueblo por sus distribuciones de alimentos [...]. Su poder fue creciendo insensiblemente, al atribuirse los poderes del Senado (1), de los magistrados y de los comicios (2) [...]. La nobleza prefería la seguridad del presente a los peligros del pasado. Las provincias tampoco se lamentaban de la nueva situación, pues desconfiaban del Senado y de los comicios [...]. El remedio a las discordias era el gobierno de uno solo».

Autor: Tácito (50-120 d.C.). Historiador romano. *Anales*.

(1) Senado: Asamblea teóricamente de carácter consultivo formada por los antiguos magistrados y otros personajes nombrados por las autoridades. Daba su consentimiento a las leyes aprobadas por los comicios. Dirigía también la política exterior.

(2) Comicios: Reunión de todos los hombres libres de Roma con funciones semejantes a los de los actuales Parlamentos. Perdió importancia a partir de la época Imperial (27 a.C.).

Los criterios de clasificación podrían ser los siguientes:

– Clasifica correctamente las fuentes argumentando los motivos por los que ambas son primarias, la primera objetual y la segunda textual: hasta 2 puntos).

– Argumenta correctamente que la información básica de ambas

fuentes es fundamentalmente de tipo político (ya que se relaciona con el poder, las instituciones y las causas de los cambios): hasta 5 puntos.

– Deduce, partiendo de citar aspectos concretos de las fuentes (la efigie y el carácter divino del personaje con la concentración de poder explícita en el texto...) que un personaje, Augusto, concentra todo el poder en Roma por lo menos antes del año 50 d.C.: 10 puntos.

– Evoca, en su caso, conocimientos que posee sobre la Historia de Roma y establece relaciones con las fuentes (por ejemplo: teoriza sobre la historiografía de Tácito que argumenta el cansancio social después de una época de conflictos y el consenso sobre la pérdida de la libertad política de las instituciones, habla de la obra de Augusto, de las consecuencias inmediatas de su toma el poder, etc.: hasta 10 puntos)¹⁰.

Otro tipo de ejercicio de evaluación, de carácter más global y completo, podría consistir en establecer relaciones entre la evocación de lo que ya se sabe y saberes procedimentales sobre tratamiento de fuentes y causalidad histórica. A continuación proponemos un ejercicio de evaluación muy completo, teóricamente apto para estudiantes de cuarto curso de Secundaria obligatoria que hayan cursado en sus programas de estudio de Historia la Segunda República Española, la Guerra Civil y el Franquismo¹¹. Cumple, a nuestro parecer, los requisitos que hemos mencionado a lo largo de este capítulo: presupone haber ejercitado el tratamiento de fuentes en clase y, al mismo tiempo, disponer de unos objetivos didácticos precisos ajustados a unos criterios de evaluación claros.

Ejemplo de ejercicio de evaluación de Historia con énfasis en el procedimiento «Uso y proceso de fuentes» y «Causalidad histórica».

Contenido conceptual: **El ascenso del fascismo en España: la Falange.**

NIVEL: 16 años (a finales de la Educación Secundaria Obligatoria)

10. Este tipo de prueba está tomada en parte y reelaborada a partir del trabajo de curso realizado por Joan Carles Baone Escalón y Rosa Maria Casadevall Baborés titulado "Modelo de evaluación con carácter procedimental de la unidad didáctica: introducción a la Historia" (inédito). Dicho trabajo se realizó a propósito del curso de formación encargado por el ICE de la Universidad de Girona titulado "Los procedimientos en Historia" (Octubre de 1993 a Enero de 1994) impartido por Cristòfol-A. Trepal i Carbonell.

11. Este ejercicio ha sido publicado dentro del artículo de C.-A. Trepal y A. Alcoberro: "Evaluación de Historia con énfasis procedimental" en *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia*, núm. 2. Barcelona. 1994.

MATERIAL DEL ALUMNO

Introducción

Este examen pretende hacerte reflexionar sobre las causas del nacimiento, de la actuación política y del fracaso de Falange Española como partido fascista. Quiere hacerte pensar sobre los conocimientos que tenemos de estos hechos a través de fuentes o testimonios, y también sobre cómo sabemos lo que pasó.

La puntuación más alta sobre las preguntas A, B y C la obtendrán quienes lean y observen las fuentes con mucha atención. La puntuación más alta en la pregunta E está destinada a la comprensión de las razones y las causas más que a la descripción de los acontecimientos. Fíjate en el número de puntos destinados a cada una de las cuestiones. Ello te dará una idea aproximada de la extensión que debes dedicar a cada respuesta. En la pregunta E, que vale 30 puntos, debes desarrollar un tema.

Lee el siguiente fragmento que sitúa la escena para este examen

El 14 de abril de 1931 fue proclamada la República en España. Sin embargo, la década de 1930 se caracterizó en toda Europa –y especialmente en Italia y Alemania– por el auge del movimiento fascista. En 1933 se constituyó el partido Falange Española, liderado por José Antonio Primo de Rivera. Dicho partido, de ideología fascista, fue muy minoritario hasta el estallido de la guerra civil (1936). Después creció espectacularmente al convertirse en el partido único del régimen franquista. Desde entonces, sin embargo, ya no fue una fuerza propiamente fascista, sino un instrumento político subordinado a la dictadura del general Franco y del ejército. ¿Por qué pasó esto? ¿Por qué Falange Española fue un partido minoritario hasta 1936? ¿Y por qué, a partir de dicha fecha, se subordinó al poder del ejército?

105

Ahora, lee y observa las fuentes adjuntas

FUENTE A

(Extraída de un relato sobre Falange escrito por un historiador contemporáneo y prohibido en España hasta 1972.)

Desde su carácter autoritario, la combinación del nacionalismo con el socialismo o el corporativismo se conoció comúnmente con el nombre de «fascismo». La atracción ejercida por el fascismo sobre los países europeos que se enfrentaban con graves problemas políticos y sociales resulta hoy evidente. Su fuerza procedía del temor y la inseguridad de las clases medias que consideraban la coordinación corporativa de las fuerzas de la nación como una nueva doctrina, la única capaz de encauzar la rebelión proletaria. [...] La última de las naciones de la Europa occidental en desarrollar un movimiento fascista nativo fue España.

FUENTE B

(Extraída de un relato sobre Falange escrito por un historiador contemporáneo y publicado en 1986.)

«Falange Española nació mal y tarde; fue un latecomer (1). Cuando surge ya nadie se burla del fascismo en Europa. Pero tampoco llegó a su hora por lo que se refiere al sistema republicano de partidos. Un partido de 6.000 militantes, como mucho, hasta las vísperas de la guerra civil, que no llegó a alcanzar el 2 por 100 de los sufragios en ninguna convocatoria electoral era, sin duda, un partido fracasado. Y en ello había razones políticas profundas. La disuasión que la CNT (2) ofrecía por el lado de la clase obrera y la boyante CEDA (3) por el de las clases medias, dejaba escaso margen de maniobra.

(1) Latecomer: Vocablo inglés que significa «último en llegar».

(2) CNT: Confederación Nacional del Trabajo: sindicato de inspiración anarquista, mayoritario en diversas regiones ibéricas.

(3) CEDA: Confederación Española de Derechas Autónomas: partido conservador fundado en 1933.

FUENTE C

(Extraída de una carta de José Antonio Primo de Rivera, publicada en el diario ABC el 23 de marzo de 1933.)

El fascismo no es una táctica –la violencia–. Es una idea –la unidad–. Frente al marxismo, que afirma como dogma la lucha de clases, y frente al liberalismo, que exige como mecánica la lucha de partidos, el fascismo sostiene que hay algo sobre los partidos y sobre las clases, algo de naturaleza permanente, trascendente, supremo, la unidad histórica llamada Patria. [...] En un Estado fascista no triunfa la clase más fuerte ni el partido más numeroso –que no por ser más numeroso debe tener siempre razón, aunque otra cosa diga un sufragismo estúpido–: triunfa el principio del orden común a todos, el pensamiento nacional constante, del que el Estado es órgano.

FUENTE D

(Extraída de la intervención de José Antonio Primo de Rivera en el acto fundacional de Falange Española, Madrid, 29 de octubre de 1933.)

Bien está, sí, la dialéctica como primer instrumento de comunicación. Pero no hay más dialéctica admisible que la dialéctica de los puños y de las pistolas cuando se ofende a la justicia o a la Patria.

FUENTE E

(Extraída de una carta de José Antonio Primo de Rivera al general Francisco Franco –24 de septiembre de 1934–.)

El alzamiento socialista va a ir acompañado de la separación, probablemente irremediable, de Cataluña. El Estado español ha entregado a la Generalidad casi todos los instrumentos de defensa y le ha dejado mano libre para preparar los de ataque. Son conocidas las concomitancias entre el Socialismo y la Generalidad. Así pues, en Cataluña, la revolución no tendría que adueñarse del poder: lo tiene ya. [...] Si se proclama la República independiente de Cataluña, no es nada inverosímil, sino al contrario, que la nueva República sea reconocida por alguna potencia. Después de eso, ¿cómo recuperarla? El invadirla se representaría ante Europa como agresión contra un pueblo que, por acto de autodeterminación (1), se había declarado libre. España tendría frente a sí, no a Cataluña, sino a toda la anti-España de las potencias extranjeras.

(1) Autodeterminación: Acción de una comunidad humana de decidir libremente su destino político, especialmente de constituirse en un estado independiente. Como resultado de la Primera Guerra Mundial (1914-18), diversas naciones europeas habían accedido a su independencia a través del ejercicio del derecho de autodeterminación.

FUENTE F

(Extraída de un relato sobre Falange escrito por un historiador contemporáneo y publicado en 1986.)

[Con el estallido de la guerra civil] los líderes falangistas no parecían percibir que estaban sellando de modo indeleble una dependencia esencial. Su propio éxito político dependía del resultado de una guerra. Si ésta se ganaba, seguirían dependiendo del vencedor, que era además el único poder existente, el ejército. Por eso, ya en la propia guerra, la trayectoria política de Falange hay que interpretarla a partir de ese dato esencial; no, por tanto, desde el partido, sino desde los centros de decisión político-militar a los que sólo en la segunda mitad de la guerra pudo acceder Falange. Tan peculiar situación de subordinación no exculpa a sus líderes, sino que, antes bien, agrava su fracaso político.

FUENTE G

Figura 41



Fotografía del acto conmemorativo celebrado el 14 de agosto de 1941 en Mollet del Vallès [Barcelona] por unos aviadores de la Legión Cóndor (1) abatidos en dicha localidad durante la guerra civil.

(1) Legión Cóndor: Cuerpo de aviación del ejército alemán que actuó durante la guerra civil española encuadrado en las fuerzas franquistas.

Cuando hayas leído y observado las fuentes, contesta de la manera más completa y detallada que puedas las siguientes preguntas:

1. Explica con tus propias palabras qué es el fascismo y las causas de su éxito en la Europa de los años treinta, según los autores de la fuente A: 6 puntos.

2. A través de las fuentes C, D y E explica los fundamentos ideológicos de Falange Española. ¿Quiénes eran sus enemigos? ¿Y cuáles sus métodos de lucha?: 8 puntos.

3. ¿Qué elementos de la fuente G te parecen propios de un régimen fascista y cuáles de un régimen militar? ¿Por qué ambos se interrelacionan? Justifica tu respuesta: 4 puntos.

4. (I) ¿Cuáles de estas fuentes son primarias y cuáles son secundarias? Razona tu respuesta: 4 puntos. (II). ¿Estarías de acuerdo en que las fuentes primarias en este trabajo son más fiables que las secundarias? Razona tu respuesta: 8 puntos.

5. A través de estas fuentes y de tus conocimientos sobre el tema, explica las causas del origen de Falange Española y de su fracaso político: 30 puntos.

CRITERIOS DE CALIFICACIÓN (Material para el profesorado)

Objetivo didáctico

Estraer información, explicándola e interpretándola, a partir de fuentes secundarias sobre los temas de Historia Contemporánea de España tratados en la programación del tercer nivel de concreción

Pregunta realizada sobre la fuente A:

Explica con tus propias palabras qué es el fascismo y las causas de su éxito en la Europa de la década de 1930, según el autor de la fuente A: 6 puntos.

Nivel 1: O bien identifica alguna característica propia del fascismo, pero no sabe explicar sus causas; o bien identifica alguna característica y alguna causa pero no sabe explicarlas con sus propias palabras: 1 o 2 puntos.

Nivel 2: Explica claramente con sus propias palabras una característica y una causa del auge del fascismo: 3 puntos.

Nivel 3: Explica claramente con sus propias palabras tres elementos característicos o causantes del fascismo: 4 puntos.

Nivel 4: Explica claramente con sus propias palabras las siguientes características del fascismo: régimen autoritario, ideología que combina aspectos supuestamente nacionalistas y de izquierdas; y las siguientes causas: crisis económica y social en la Europa de entreguerras; crisis e inseguridad de las clases medias; temor de las clases medias a la revolución obrera: 5 o 6 puntos.

Objetivo didáctico

Estraer información, explicándola, interpretándola e interrelacionándola, a partir de diversas fuentes primarias, sobre los temas de Historia Contemporánea de España tratados en la programación del tercer nivel de concreción

Pregunta realizada sobre la fuente C, D y E:

A través de las fuentes C, D y E explica los fundamentos ideológicos de Falange Española. ¿Quiénes eran sus enemigos? ¿Y cuáles sus métodos de lucha?: 8 puntos.

Nivel 1: Identifica uno o dos puntos al azar relativos a la ideología, enemigos o métodos de acción de Falange: 1 o 2 puntos.

Nivel 2: O bien identifica tres o cuatro puntos al azar, o bien organiza un número más limitado de puntos en un resumen personal coherente: 3 o 4 puntos.

Nivel 3: Proporciona un resumen de las características principales de Falange, aunque no interrelaciona las informaciones de los tres textos: 5 o 6 puntos.

Nivel 4: Es el de mayor grado de análisis. Proporciona un resumen de las características principales de Falange y es capaz de interrelacionar las informaciones de los tres textos, con comentarios complejos del tipo: «el nacionalismo español de Falange la llevó a oponerse al liberalismo y al socialismo (que consideraba doctrinas extranjeras) y a odiar por igual los nacionalismos diferenciales dentro del Estado español (como el catalán) y la influencia de las potencias extranjeras»: 8 puntos.

Objetivo didáctico

Interpretar una fuente primaria de tipo gráfico en el contexto del conocimiento previo sobre los temas tratados de Historia Contemporánea de España

Preguntas sobre la fuente G:

¿Qué elementos de la fuente G te parecen propios de un régimen fascista y cuáles de un régimen militar? Justifica tu respuesta: 4 puntos.

Nivel 1: Presenta algunos elementos militares y fascistas y ensaya una explicación no determinante de su interrelación, como por ejemplo: «A los falangistas les gustaban los uniformes», o «la esvástica tiene una función decorativa (como pueda tenerla hoy entre las hinchadas extremistas de los equipos de fútbol)»: 1 punto.

Nivel 2: Sistematiza los elementos militares y fascistas y da una explicación más relevante, del tipo: «se trata de un acto de confraternización entre el Estado franquista y el Estado nazi alemán»: 2 o 3 puntos.

Nivel 3: Además de los elementos del nivel anterior, sitúa la imagen en su contexto cronológico, explicando la evolución de la Falange producida como consecuencia de guerra civil: 4 puntos.

Objetivo didáctico

Identificar fuentes primarias y secundarias de manera razonada

Preguntas sobre la fuente D (I):

D (I). *¿Cuáles de estas fuentes son primarias y cuáles son secundarias? Razona tu respuesta: 4 puntos.*

Nivel 1: Identificación de las fuentes C, D, E y G como fuentes primarias: 1 punto.

Identificación de las fuentes A, B y F como fuentes secundarias: 1 punto.

Nivel 2: Explicación del porqué de las identificaciones: explica por qué las fuentes C, D, E y G son fuentes primarias: 1 punto.

Explica por qué las fuentes A, B y F son secundarias: 1 punto.

Objetivo didáctico

Explicar de manera significativa algunas de las principales características de las fuentes primarias y secundarias aplicando correctamente el concepto de fiabilidad

Pregunta sobre la fuente D (II):

D (II). *¿Estarías de acuerdo en que las fuentes primarias en este trabajo son más fiables que las secundarias? Razona tu respuesta: 8 puntos.*

Nivel 1: Ve las fuentes primarias o secundarias como superiores per se, aunque presenta alguna razón para dicho juicio: 1 o 2 puntos.

Nivel 2: Expresa argumentos sobre la fiabilidad mayor o menor de algunas fuentes, aunque no los relaciona con la pregunta sobre una comprensión general: 3 o 4 puntos.

Nivel 3: Compara las diferentes fuentes y llega a una conclusión convincente y razonada: 5 o 6 puntos.

Nivel 4: Además de los elementos del nivel anterior, introduce una tentativa de contextualizar cada una de las fuentes: 7 u 8 puntos.

Objetivo didáctico

Aplicar los conceptos de causa y consecuencia a partir de fuentes primarias y secundarias a los temas de Historia Contemporánea de España tratados en la programación del tercer nivel de concreción.

Aplicar técnicas de análisis y de síntesis a propósito de fuentes primarias y secundarias sobre los temas de Historia Contemporánea de España tratados en la programación del tercer nivel de concreción.

Construir de manera coherente una explicación histórica a partir de fuentes primarias y secundarias sobre un tema de Historia Contemporánea de España en la programación del tercer nivel de concreción

Pregunta sobre todas las fuentes:

A través de estas fuentes y de tus conocimientos sobre el tema, explica las causas del origen de Falange Española y de su fracaso político: 30 puntos.

Nivel 1: Respuesta narrativa que cita al azar algunas causas, pero que hace poco o ningún uso de las fuentes propuestas: 1 a 6 puntos.

Nivel 2: O bien utiliza las fuentes para identificar algunas razones laterales, o bien hace un uso extensivo y relevante de sus conocimientos, prácticamente sin ninguna referencia a las fuentes: 7 a 13 puntos.

Nivel 3: Utiliza las fuentes de una manera crítica para identificar cierto número de causas y las completa con una referencia a conocimientos previos: 14-21 puntos.

Nivel 4: Presenta causas a largo plazo y a corto plazo (aunque no las clasifique de esta manera), introduce matizaciones cronológicas (fases, etapas), hace un uso completo y adecuado de todas las fuentes, así como de sus conocimientos, y estructura la respuesta de una manera ordenada y coherente: 22-30 puntos¹².

Otro ejemplo de evaluación con énfasis procedimental

Para concluir este capítulo propondremos una aplicación de una evaluación con énfasis procedimental que se ha experimentado durante el tercer trimestre del curso 1993-1994 en el I. B. «Sobrequés» de Girona a propósito del franquismo, muy semejante a la anterior de cuyo modelo tomó inspiración¹³.

Actividades de evaluación

FUENTE A

Objetivo didáctico núm. 1

Comentar, identificándolos y comparándolos los rasgos del régimen franquista

12. La fuentes utilizadas para la elaboración de este ejercicio provienen de SHEELAG, E.: *Prietas las filas. Historia de Falange Española 1933-1983*. Barcelona. Crítica, 1984. FONTANA, J. (ed.): *España bajo el Franquismo*. Barcelona. Crítica, 1986. PAYNE, S. G.: *Falange. Historia del fascismo español*. Madrid. Sarpe, 1985. CULLA, J. B. y RIQUER, B.: *El franquisme i la tradició democrática*. Vol. VII de Pierre Vilar (dir): *Història de Catalunya*. Barcelona. Ed. 62, 1989.

El modelo de este hipotético ejemplo de evaluación con énfasis procedimental es enteramente nuestro pero se inspira en algunos ejemplos recientes del GCSE (examen público de final de la Secundaria Obligatoria -16 años- en Inglaterra y Gales) y en concreto de los exámenes comentados del libro que lleva por título *History. A teacher's guide to organisation and assessment* de Nicholas TATE (London. Macmillan Education, 1987, pág. 35-63)

13. Este ejemplo ha sido elaborado por Griselda Juliol, Montserrat Martínez, Anna Pagans, Teresa Planas y Carme Sanz y procede del trabajo *El franquismo: una unidad didáctica* (inédito) que se realizó en el curso de formación "Procedimientos en Historia" impartido por Cristòfol-A. Trepal por encargo del ICE de la Universidad de Girona (Octubre de 1993-Enero de 1994).

«La falsa ruta»

(Artículo de Ferran Valls i Taberner publicado en *La Vanguardia* Española el 15 de Febrer de 1939)

«Cataluña ha seguido una falsa ruta y ha llegado en gran parte a ser víctima de su propio extravío. Esta falsa ruta ha sido el nacionalismo catalanista [...] El catalanismo, al término de su trayectoria, se ha vuelto contra Cataluña, e incluso lo que en un tiempo pudo tener de generosa aspiración renovadora, en medio de la general decadencia; lo que tuvo también de idealidad desviada sin duda, pero llena de ingenuas ilusiones; lo que haya representado en cuanto a anhelos de reforma de perfección, bien que exaltados y turbulentos, todo ello ha sido ignominiosamente prostituido y sacrificado en estos últimos años [...]. Y puesto que la Providencia, en el momento más angustioso y de máximo peligro, nos ha salvado de una ruina irreparable, por medio de nuestro excelso Generalísimo y del glorioso Ejército Nacional, es necesario que la rectificación, la contricción y la enmienda marquen una nueva orientación de la vida de Cataluña, reincorporada a España definitivamente.»

Preguntas:

1. ¿En qué consiste la «falsa ruta de Catalunya» según Ferran Valls i Taberner?
2. ¿Cuál es la posición de Ferran Valls respecto del franquismo?
3. ¿Qué papel jugó parte de la burguesía catalana durante el franquismo?

113

FUENTE B

Objetivo didáctico 1

Comentar, identificándolos y comparándolos los rasgos del régimen franquista.

Objetivo didáctico 6

Comentar un texto de la época relacionando su contenido con los rasgos fundamentales del franquismo

Las cortes franquistas

(Extraído del libro de J. Solé Tura «El régimen político español»)

La ley de 17 de juliol de 1942 creó las Cortes españolas, «instrumento de colaboración» en la tarea legislativa, que continuaba siendo atribuida al jefe del Estado [...]. La misión de las Cortes era esencialmente deliberativa y auxiliar. Aparte de que, como ya hemos dicho, la potestad

legislativa suprema continuaba atribuida al jefe del Estado, la composición misma de la nueva asamblea y la reglamentación de sus tareas y deliberaciones la convirtieron en un órgano totalmente dependiente del poder ejecutivo. [...]

Por otra parte, la mesa de las Cortes era nombrada enteramente por el jefe del Estado (Art. 7), las comisiones eran designadas por el presidente de las Cortes de acuerdo con el gobierno (Art. 8), el orden del día era fijado igualmente por el presidente de acuerdo con el gobierno y la convocatoria la hacía el presidente de acuerdo también con el gobierno (Art. 9).

La tarea específica de las Cortes era conocer actos o leyes de importancia general y los proyectos que le eran sometidos por el gobierno (Art. 10), pero este último podía legislar por decreto-ley en caso de guerra o por razones de urgencia (Art. 13). Finalmente, la sanción de las leyes quedaba reservada al jefe del Estado, el cual podía recorrer a una especie de veto suspensivo y devolver la ley a las Cortes para un nuevo estudio (Arts. 16 y 17).

Preguntas:

1. ¿Cuál es el papel de las Cortes durante el franquismo?
2. ¿Son Cortes representativas? Justifica la respuesta.
3. ¿Dirías que son Cortes democráticas? Razona la respuesta.

114

FUENTE C

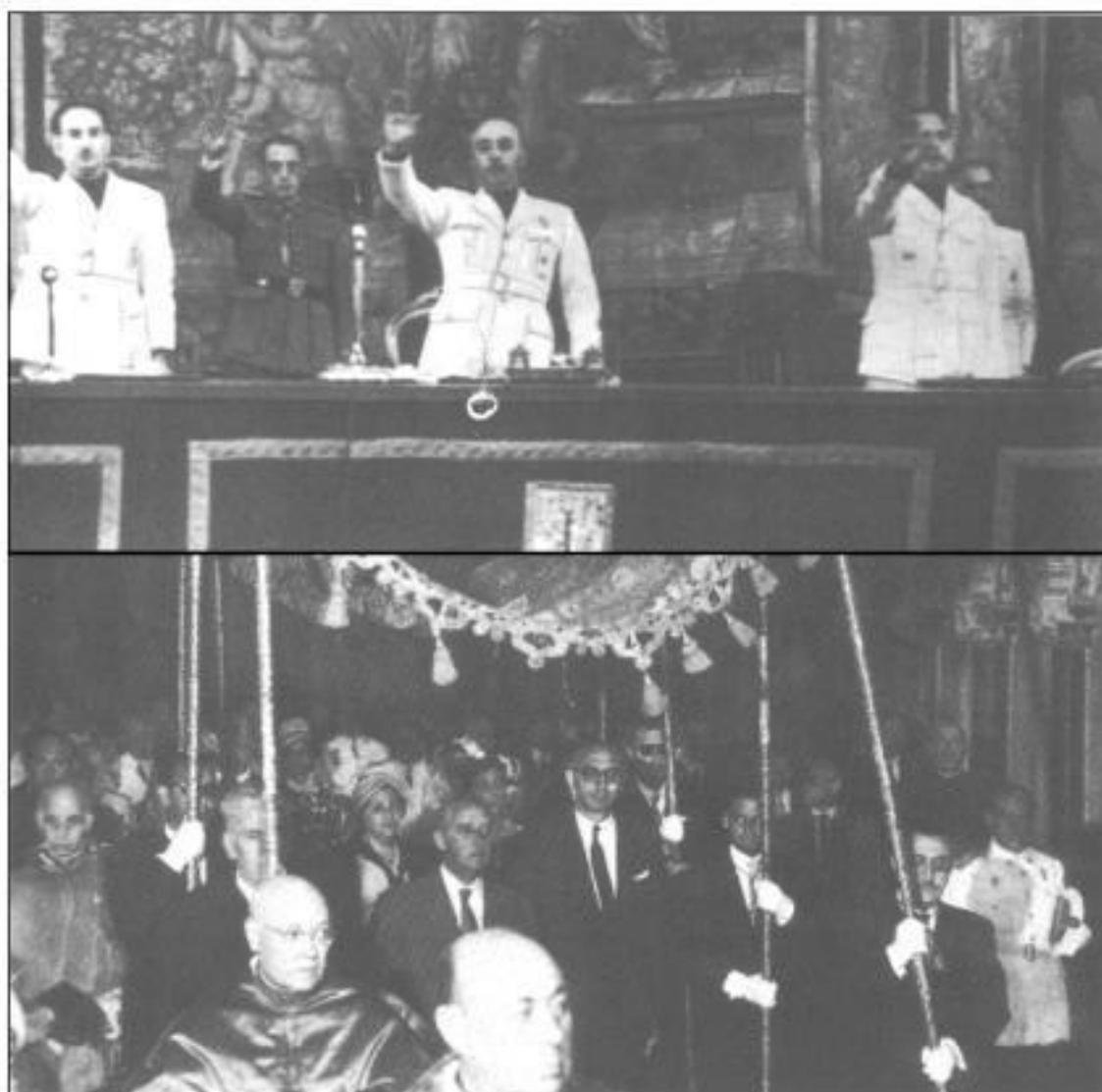
Objetivo didáctico 5

Identificar características económicas y políticas a partir de fuentes primarias y secundarias

Preguntas:

1. Describe en pocas líneas el contenido de ambas imágenes.
2. Ordena las dos fotografías por orden de antigüedad y justifícalo.
3. Explica la simbología de las imágenes.

Fig. 42



115

FUENTE D

Objetivo didáctico núm. 1

Comentar, identificándolos y comparándolos los rasgos del régimen franquista

El papel de la mujer

«Tú no naciste para luchar; la lucha es condición del hombre y tu misión excelsa de mujer es el hogar, en donde la familia tiene el sello que tu le imprimes. Trabajarás, sí; el Nacional-sindicalismo no admite socialmente a los seres ociosos, pero trabajarás racionalmente: mientras seas soltera, en tareas propias de tu condición de mujer: después, cuando la vida te lleve a cumplir tu misión de madre, el trabajo será únicamente el de tu hogar, que es muy difícil y trascendente porque tú formarás espiritualmente a tus hijos y esto vale tanto como formar espiritualmente la nación...»

Las Margaritas de Tafalla prometen solemnemente al Sagrado Corazón de Jesús [...] cuatro cosas:

1. La modestia en el vestir como uniforme: manta larga, escote cerrado, falda hasta el tobillo, traje holgado en el pecho y falda holgada.
2. No leer novelas, periódicos, revistas sin la licencia eclesiástica.
3. No acudir al cine y teatro sin contar con la censura de Acción Católica, y no bailar ni en público ni en cerrado los bailes salidos en este siglo y estudiar y aprender los regionales antiguos no sólo de Navarra sino de España entera.
4. Mientras dura la guerra no usar pinturas ni cosmético alguno.

Preguntas:

1. Define brevemente el papel de la mujer en la sociedad franquista.
2. Compara este modelo de mujer con el de la República
3. ¿Como encaja este papel dentro de la ideología franquista?

Criterios de calificación

El propósito de estas actividades de evaluación consiste en comprobar si a través de fuentes primarias y secundarias el alumnado es capaz de entender qué significó el régimen franquista a nivel ideológico, político, económico, social y cultural.

Se han seleccionada cuatro fuentes documentales para la evaluación. Cada fuente pretende abarcar uno o más objetivos de la unidad didáctica tal y como consta en el encabezamiento de las preguntas.

Hemos graduado el trabajo de cada fuente en tres grados de complejidad.

El nivel 1 (pregunta núm. 1) es siempre una actividad muy simple que sólo le pide al alumnado que identifique el mensaje: 0,50 puntos. El segundo nivel (pregunta núm. 2) pide al alumnado que manifieste su capacidad de argumentación sobre el tema propuesto: 0,75 puntos. Finalmente, el tercer nivel (pregunta num. 3 de cada fuente) pide al alumnado una argumentación y una relación que vaya más allá del tema acotado por el documento, valorándose la capacidad de relación entre la fuente y la evocación de lo que el alumno o alumna ya sabe y su comunicación en forma de redacción correcta: 1,25 puntos.

Como puede observarse, de este tipo de evaluación se deduce que en clase se han explicado y practicado las acciones que hay que realizar para tratar una fuente:

Fig. 43

| Secuencia lógica de tratamiento de fuentes en Historia | |
|---|--|
| 1. | Identificación del mensaje y su decodificación (definición y resumen del contenido transferido a otro código o forma de comunicación: de imagen a palabra, de palabras a resumen, etc.). |
| 2. | Argumentación ante preguntas propuestas (ordenación cronológica, comparación, identificación de la posición de los autores ante los hechos que relatan o comentan, ampliación del contenido de manera sistemática) como paso previo a que las preguntas se las formule finalmente el alumnado. |
| 3. | Establecimiento de relaciones entre lo que el alumnado ya sabe declarativamente y las fuentes. Estas relaciones pueden ser, entre otras, de antecedencia, de contextualización, de causalidad y de consecuencia. |
| 4. | Comunicación escrita y ordenada de los pasos anteriores con elaboración de una conclusión que cierre adecuadamente el trabajo. |

Este tipo de ejercicio supone que las acciones se han presentado en general, se han aplicado a un caso concreto y se han utilizado total o parcialmente en las actividades de aprendizaje como recursos didácticos.

En muchos casos, un buen método para hacer emerger de manera explícita las intenciones del profesorado y su propia creatividad didáctica consiste en pedirle un modelo de evaluación según sus pautas habituales modificadas parcialmente con nuevas consideraciones significativas. Del resultado suele ser fácil obtener y, por supuesto, debatir y afinar los procedimientos o técnicas heurísticas que pueden constituir una ulterior práctica docente.

No hemos pretendido con estos ejemplos agotar todas las posibilidades de reflexión y de ejercicios de evaluación. La evaluación con énfasis procedimental –como todo ejercicio de evaluación– depende siempre, en última instancia, del tipo de método didáctico que el profesorado haga suyo en la práctica del aula a partir de sus opciones epistemológicas en lo que concierne a la Historia y de su toma de posición en lo que se refiere a la teoría del aprendizaje. Así, por ejemplo, en un método didáctico en el que se abordase durante un trimestre el estudio guiado de una crisis de ritmo rápido o un momento crucial (la caída del Imperio Romano, o la revolución industrial inglesa, por ejemplo) a base de la formulación de preguntas, un plan de trabajo a partir de fuentes para responder las preguntas y la relación de un informe final, la evaluación sumativa con énfasis procedimental estaría presente en una de las preguntas del

informe final a desarrollar. Este informe que debe redactar el alumnado consiste al final del trimestre en contestar, por ejemplo, las siguientes cuestiones: ¿Qué problemas hemos estudiado durante el trimestre y a partir de qué hipótesis? ¿Qué preguntas nos hemos formulado y qué plan de trabajo nos hemos trazado? *¿Cómo y a partir de qué fuentes hemos intentado responder a las preguntas iniciales?* ¿A qué conclusiones hemos llegado? ¿Coincidían o no con las hipótesis de partida? La pregunta en cursiva se correspondería con el énfasis procedimental que hemos comentado en este capítulo.

5. Resumen

Hemos planteado en este cuarto capítulo la relación entre los procedimientos y la evaluación, tomando partido por la existencia de ejercicios específicos de calificación de éstos. A pesar de ello, se ha argumentado que las actividades de evaluación, como las de aprendizaje, son únicas aunque activen los tres tipos de saberes. Por lo tanto, la evaluación de los procedimientos consistirá, por encima de todo, en un problema de énfasis o acento.

A continuación se ha recalado el carácter imprescindible de la evaluación como herramienta de aprendizaje que tiene, en su caso, como última finalidad emitir una calificación y un juicio de valor. Se han explicitado los requisitos básicos de toda actividad de evaluación sumativa: su relación a uno o más objetivos didácticos referidos a criterios claros de calificación y la similitud de su estructura en relación a las actividades habituales de aprendizaje.

En tercer lugar se ha procedido a especificar, con algunos ejemplos concretos centrados especialmente en la Secundaria obligatoria, algunos rasgos de la evaluación sumativa en Historia con énfasis en el saber procedimental que también debe cumplir los requisitos de toda evaluación. En este punto nos hemos manifestado disconformes con la tendencia a evaluar por separado los procedimientos, los hechos y conceptos y las actitudes, relegando la responsabilidad del énfasis sobre el que incide la medida del saber del contenido a la programación de los objetivos didácticos en un sentido u otro, pero sin establecer tortuosos y burocráticos promedios entre magnitudes difícilmente operables entre sí.

Finalmente, hemos propuesto algunos ejemplos de actividades de evaluación con énfasis procedimental en aspectos puntuales y en ejercicios de carácter más global. Dos ejemplos de evaluación global con énfasis procedimental (uso de fuentes y causalidad histórica) en relación a contenidos conceptuales de Historia Contemporánea de España han cerrado nuestra exposición.

5. LA HISTORIA Y SUS PROCEDIMIENTOS

●

¿Existen, de hecho, procedimientos específicos de cada materia o son comunes y compartidos por todas ellas? [...]

... Debe de existir, al igual que en el caso de los conceptos, una relación necesaria entre los procedimientos de cada disciplina y los contenidos procedimentales en esa área del currículo. [...] Apenas ha habido aportaciones epistemológicas a partir de las cuales establecer unos criterios mínimos.

J. I. POZO, Y. POSTIGO¹

... En lo que se refiere al conocimiento procedimental su referente disciplinar es, básicamente, los aspectos metodológicos de la disciplina; allí habrá que bucear en el caso de duda sobre la estructura procedimental en un momento dado, aunque somos conscientes de la existencia de una verdadera laguna formativa entre el profesorado en estos aspectos.

M. ASENSIO²

119

Introducción

Después de haber preparado las fichas y ordenado nuestras reflexiones sobre este capítulo, entramos en su redacción con cierto respeto. También hemos de reconocer que nos embarga un ligero desconcierto e incluso algún temor.

En primer lugar, no debemos olvidar que somos profesores de Geografía e Historia de Secundaria y, como bien dice M. Asensio, en las cuestiones metodológicas y procedimentales de nuestra disciplina detectamos, como tales profesores, más que una laguna, un auténtico océano de ausencias e ignorancias. Además, como afirma J. I. Pozo, apenas ha habido aportaciones epistemológicas que se puedan traducir en didácticas específicas³. Por lo tanto, nos produce una cierta reverencia, por lo de impertinente que pueda aparentar nuestro atrevimiento, entrar en un tema en el que existe un notable desconocimiento y muy pocas aporta-

1. J. I. Pozo y Y. Postigo: "Las estrategias de aprendizaje como un contenido del currículo.", 1993, pág. 52.

2. M. Asensio: "Los autómatas de Hefesto o el procedimiento para crear seres procedimentales" en *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia*, núm. 2, 1994, pág. 86.

ciones epistemológicas que permitan derivar hacia estrategias o actividades concretas del aula. Hasta aquí, pues, el respeto.

Pero además autoidentificamos también un cierto desconcierto y un leve temor. Porque pocas disciplinas del amplio espectro de las Ciencias Sociales vienen revestidas de tanta solemnidad como la Historia. Esta solemnidad, por otra parte, se contradice en la práctica con la continua regresión o camuflaje de esta disciplina en los currícula de nuestro país. Aquí, el desconcierto. Al mismo tiempo, también se debe reconocer que quizás sea la Historia la materia más fuertemente ideologizada, la que clasifica a sus autores en un bando u otro del abanico político, la que a veces tiende a provocar debates agrios más personalizados que científicos, y la que incluso puede llegar a calificar a los historiadores por su obra con estereotipos insultivos³. No queremos pasar por neutros y «objetivos» — porque no lo somos y porque es imposible —, pero tampoco nos place demasiado entrar armados con un simple lapicero en un campo de minas cuando nuestra única intención aquí es muy simple: favorecer, si es posible, algunas técnicas de aprendizaje que puedan ser asumidas por diversos métodos. A pesar de ello y dados estos caracteres que envuelven la Historia, nos vemos obligados más que nunca a avanzar con pies de plomo, analizando con precisión dónde asentamos cada afirmación, siempre provisional, que nos atrevamos a hacer. Aquí, el temor.

A pesar de todo ello, creemos que hay que continuar pensando e in-

3 Los libros y artículos en castellano sobre epistemología y metodología de la Historia, hasta donde podemos alcanzar, son relativamente escasos. Y tampoco abundan los materiales didácticos de Historia que respondan con hilación coherente a una teoría explícita del aprendizaje y de la metodología de la propia Historia como forma de conocimiento. En este panorama relativamente vacío o, en su caso, poco difundido, es de justicia destacar las valiosísimas y rigurosas aportaciones de P. MAESTRO: *Historia. Propuesta de proyecto curricular para un primer ciclo de enseñanza secundaria 12-16* (1987). València. De la misma autora también: *Historia General. La crisis del Mundo clásico y su transición hacia el Feudalismo* (1989). Valencia. Generalitat Valenciana. Y *Societats medievals. Els dominis medievals. Poblet* (1991). Generalitat Valenciana. P. MAESTRO (coord.) (1988): *Hacemos Historia*. Valencia. Generalitat Valenciana. Son también muy sugerentes sus artículos. «Implicaciones didácticas del diseño curricular base en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia». En *Educación abierta*, 100, 9-70, 1991. Zaragoza. ICE de la Universidad. Y «Una nueva concepción del aprendizaje de la Historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas». En *Studia Paedagogica*, 55-81, 1991. ICE de la Universidad de Salamanca.

Por lo que se refiere a libros sobre epistemología de la Historia, somos especialmente deudores de P. PAGÉS (1983): *Introducción a la Historia*. Barcelona. Barcanova. Y E. P. THOMPSON (1981): *Miseria de la teoría*. Crítica. Barcelona. De este último libro recomendamos la lectura de los capítulos VII, «La lógica de la Historia», y X, «Estructura y proceso». Y de P. BURKE (ed.) (1991): *Formas de hacer historia*. Madrid. Alianza Universidad.

tentando concretar algo de la epistemología (en especial, de su objeto y función) de la Historia, del método del historiador, con la finalidad de poder esbozar el cuadro de sus procedimientos y su posible traslación al aula, ya que en esto también estamos de acuerdo con los enunciados de las citas que encabezan el capítulo: los procedimientos específicos deben provenir del método de la disciplina. Es inevitable, pues, para identificar los procedimientos de la Historia, hablar del saber histórico, de su necesidad y de su excesiva solemnidad, de sus virtualidades educativas, de su reductiva presencia en las aulas en los próximos años y de la identificación de sus procedimientos, si es que estos últimos deben constituir contenido de enseñanza y aprendizaje.

1. Una disciplina antigua

Cuando hablamos de Historia nos referimos siempre a una forma de conocimiento muy antigua, dotada, a pesar de sus altibajos, de continuidad constante a lo largo de los siglos, y que ha perdurado hasta nuestros días revestida colectivamente de una ceremoniosa solemnidad.

La Historia, como tantas otras creaciones de larga duración en el mundo occidental, nació en la Grecia antigua. Al parecer, la primera palabra que se refiere a nuestra disciplina es la de una noble tarea en la colectividad helénica, la del *histor*, de la que derivaría más adelante la palabra «historia». Prelación, por lo tanto, de la persona humana, de la decisión e interés en el presente, del anuncio de un humanismo. Las primeras menciones de *histor* aparecen en dos de las más respetables fuentes escritas originarias de la Historia occidental: en Hesíodo (op. 792) y,

121

4 Para muestra, un botón. No hace mucho, la publicación de los textos del presidente Josep Tarradellas por parte del historiador Josep Benet, en lugar de motivar un debate científico sobre la selección o interpretación de dichos textos generó una cascada de despropósitos públicos en artículos y libros por parte de personas comúnmente de formas educadas en sus escritos. En dichos escritos de controversia se atribuyeron a Josep Benet «obsesiones y decadencias seniles» o «secretas intenciones pagadas por el poder político de Catalunya» (no demostradas ni argumentadas en ningún momento) e incluso «viajes inquisitoriales a Suiza con cargo al erario público para intentar encontrar documentos que probaran la connivencia de Tarradellas con la Gestapo». Por su parte, Josep Benet no ha ocultado nunca su permanente oposición política al presidente Tarradellas y lo ha proclamado como clave para que se juzgue su investigación histórica, ha negado las acusaciones y ha pedido a sus contradictores que las probaran. No entramos a discutir el libro de J. Benet ni su oportunidad ni su acierto. Simplemente queremos hacer constar cómo un libro de Historia puede producir intentos de linchamiento moral y público de una persona cuya conducta cívica y política ha sido ejemplar en el franquismo, en la transición y en la democracia por discutibles que sean sus opiniones o el resultado de sus investigaciones históricas.

5 La *Ilíada*, 18, 501 (1971). Versión de Manuel Balasch. Barcelona (Biblioteca Selecta). Vol. II, p. 149. (Traducción propia del catalán.)

quizás con más fuerza, en Homero. Concretamente en *La Ilíada*, se cita por vez primera su nombre:

«Delante del histor [juez] ambos esperaban resolver el pleito y la gente partidaria de cada uno asentía aplaudiendo»⁵.

Junto al significado de juez, cabe añadir que, en las inscripciones más antiguas, con la palabra en plural, *histores*, se quería designar también a los testimonios oculares, a los testigos. Precisamente la raíz de la palabra proviene de *eido, oida*, es decir, «ver», «yo sé». El historiador, si era juez, era porque «había visto» y, por lo tanto, «sabía». De ahí que en el griego clásico la palabra «historiador» significara «juez» de entrada, porque era aquel que «sabía» y «conocía» la ley; porque era un «conocedor», «experto» y, finalmente, por saber era «sabio». Nada tiene de extraño que, proviniendo de *histor*, surgiera «historia», palabra que adquirió progresivamente en la antigua Grecia tres niveles distintos de significación. En primer lugar, si se debía juzgar era necesario («para ver» y, en consecuencia «saber») proceder a una indagación, a una investigación. Juzgar hoy es también haber visto, reproducido o evocado un pasado a partir de pruebas y testimonios para sentenciar de acuerdo con el sentido de la justicia. Y juzgar es imposible sin atribuir un valor y un sentido concreto a los actos humanos. Historia, pues, fue casi inmediatamente, por necesidad de juzgar, una exploración del pasado. Casi sin solución de continuidad, el paso del tiempo llevó a designar también con el nombre de historia el conocimiento o resultado de la búsqueda o indagación. Y finalmente, y dentro del contexto helénico, con la palabra «historia» se llegó a significar también la relación verbal o escrita de lo que se había indagado o investigado. En consonancia con todo lo anterior, el verbo «historiar» expresó «el querer o desear enterarse de algo», y el «historiógrafo» resultó ser, en buena lógica, el que escribía o relataba el resultado de la investigación.

Rogamos que se nos disculpe esta digresión de una pequeña parcela del nacimiento y significado etimológico de la disciplina. No tenemos en absoluto pretensión alguna de vestir cultamente este libro dedicado a la didáctica ni de realizar un exhaustivo recorrido de sus acepciones a lo largo del tiempo. Si nos hemos permitido esta breve licencia en su origen y vamos a dedicarle cuatro salpicaduras semánticas posteriores en el tiempo es porque nos parece particularmente «didáctico» hallar en el origen del vocablo y en su evolución una gran densidad humana y, al mismo tiempo, un orden genérico del «proceder», del método, que nos parece potencialmente simbólico y esclarecedor:

1. Preguntarse en el presente.
2. Indagar en el pasado.

3. Intentar ver, evocar y saber a partir de fuentes y testimonios diversos.
4. Comunicar lo visto «sentenciando» o atribuyéndole sentido y valor.

La Historia, pues, nace íntimamente relacionada con las ideas de la emisión de un juicio, con la valoración y con un sentido moral de la equidad. Cuando E. P. Thompson, en el siglo xx, nos dice que la Historia no debe lamentarse del pasado sino identificarse con valores defendidos por actores del pasado, ya que de esta manera este pasado adquiere sentido para nosotros, y dichos valores constituyen lo que tratamos de extender en nuestro presente, no se aleja demasiado, a pesar de los centenares de años transcurridos, del impulso humano que hizo nacer la disciplina⁶. Que la Historia, pues, no sea «objetiva» –lo cual no quiera decir que sea arbitraria– y juzgue el pasado, está más cerca de su origen griego que de los positivistas del siglo xix y xx. También en este nacimiento de la Historia nos parece identificar algunas de las afirmaciones teóricas de Pierre Vilar cuando, por ejemplo, define que nuestra disciplina es la única que designa con su nombre tanto la materia del conocimiento como el conocimiento mismo⁷. Es decir: lo que se indaga –procesos y estructuras del pasado a través de sus fuentes– y el resultado y/o comunicación de lo que se indaga.

Pero en segundo lugar, y quizás lo más importante, consista en el hecho de que la Historia, desde su nacimiento, procede primero por una pregunta o una curiosidad situada en el pasado que importa o necesita ser juzgada en el presente; a continuación indaga con un método propio a través de los indicios que le quedan del pasado, y los evoca y reconstruye para comunicar finalmente sus resultados bajo la forma de un relato caracterizado por una valoración explicativa y aun moral. En definitiva, por lo menos en su origen, no parece que la Historia –por lo menos la Historia supuestamente útil para la enseñanza Primaria y Secundaria– pueda desligar el objeto de su conocimiento de la comprensión del presente. Y con ello no queremos decir que se trate de reducirla a una sucesión de acontecimientos cuyo *The End* más o menos progresivo y feliz se da en «nuestros días». Antes bien, aquello que estudiamos (aunque se sitúe en la Prehistoria o en el Antiguo Egipto o en la cultura azteca) debe tener una repercusión que ayude a comprender y a valorar nuestro hoy (sea la lucha permanente por la supervivencia, la importancia de la adecuación al medio, el origen de una institución, la tolerancia derivada de la empatía de otras cosmovisiones o una visión en «relieve social» de la

⁶ E. D. THOMPSON: Op. cit., p. 72.

⁷ P. VILAR (1980): *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona. Crítica, p. 17.

realidad contemporánea)⁸. Quizás uno de los fallos de la didáctica de la Historia haya consistido precisamente en no ser fiel a este nacimiento: plantear la pregunta que interesa, proceder a trabajar el método y comunicar o enterarse del resultado como síntesis final. En la didáctica cotidiana de la disciplina, ¿no habremos, quizás, empezado la casa por el tejado? Es decir, ¿no habremos abusado de comunicar síntesis complejas sin que haya mediado antes la curiosidad de las preguntas y el trabajo, por lo menos simultáneo a la comunicación, del método y del tratamiento de las fuentes? Si ello fuera así, lo que en el transcurso de este modesto ensayo llamamos «procedimientos» podría llegar a tener más importancia que la simple técnica didáctica de aprender por la vía práctica los enunciados teóricos de la disciplina.

2. Una disciplina «solemne»

Junto a su antigüedad, es preciso reconocer que pocas disciplinas como la Historia (en este sentido quizás sea la única) han calado tanto en los colectivos sociales con un tan alto grado de solemnidad. Nace en Grecia, como hemos visto, relacionada nada menos que con la idea juicio, sabiduría e indagación. En la época romana, la Historia añade a este nacimiento un elemento moral de primer orden e incluso algunos historiadores la consideran un fundamento de conocimiento útil para el Estado, especialmente del imperial. A título de ejemplo significativo, resulta muy sintomática la proclamación de Tito Livio en el prólogo de su conocida *Ab Urbe Condita*⁹. Durante la Edad Media la Historia fue, como la filosofía, una esclava (*ancilla teologiae*) de la Teología que conducía y se subsumía linealmente en la plenitud de «la parusía» al final de los tiempos. En el Renacimiento constituirá el fundamento de la educación del príncipe, la lección suprema para el político, para su práctica. Basta leer cualquier capítulo de cualquier texto de Nicolò Maquiavel.li. Por otra

8 Por esta razón coincidimos con M. CARRETERO en su apreciación de la necesidad de conectar con el hoy cualquier estudio histórico: «... La enseñanza de la Historia implica la transmisión de un conocimiento destinado a la comprensión del pasado, pero siempre desde herramientas conceptuales que tienen sentido en el mundo presente». M. CARRETERO: «Una perspectiva cognitiva». *Cuadernos de Pedagogía*, 213, 11, 1993. Véase sobre esta cuestión: M. CARRETERO y M. LIMON: «Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias sociales». En *Infancia y aprendizaje*, 62-63, 153-167, 1993.

9 «Lo más saludable y fructífero del estudio de la historia consiste en que uno puede extraer de ella todo tipo de lecciones, escritas en documentos ilustres; de ahí, uno escoge aquello que le conviene imitar tanto para sí como para el Estado, y lo que conviene evitar porque es ignominioso tanto en su inicio como en su final.» TITUS LIVIUS (1993): *Ab urbe condita*, Libro I. Barcelona. La Magrana, p. 31. (Traducción propia a partir del texto catalán.)

parte, en el mismo Renacimiento, momento en que la Historia fue considerada una disciplina algo menor al lado de la consideración que merecieron otras «artes», surgieron voces como las del lúcido Michel de Montaigne, que aconsejaba a los alumnos que «conozcan mediante la Historia, las almas de los siglos mejores». Historia útil y al mismo tiempo, decía, de interpretación tan diversa.

«Si se quiere, es estudio vano; pero también si se quiere es estudio de fruto inestimable» [...] Que [el preceptor] no le enseñe tanto la Historia como a juzgarla. A mi parecer, de todas la materias, es aquella a la que se aplican nuestros espíritus de forma más distinta¹⁰.»

En el siglo XIX será el mismo Hegel quien contribuirá a otorgar aún un grado más de solemnidad a la Historia, ya que, según el filósofo alemán, «la historia del mundo es el tribunal del mundo»¹¹. Por lo demás, es de sobra conocido cómo las Historias nacionales se constituyeron progresivamente en materias fundamentales en los planes de estudio de los estados contemporáneos a lo largo de los siglos XIX y XX como resultado, entre otros factores, del romanticismo y de los nacionalismos subsiguientes. También es muy sabido que en el siglo XIX, Marx, con su paradigma del materialismo histórico, la elevó al rango de gran ciencia. No vamos a insistir en todo ello puesto que es muy conocido.

Este largo proceso, que hemos resumido pasando de puntillas por algunos de los hitos historiográficos del pasado, ha llegado a penetrar en el lenguaje popular y en la consideración pública de la Historia. Se la considera con una trascendencia casi majestuosa. Hoy, en cualquier artículo periodístico, tertulia radiofónica o restranmisión deportiva, se enoblece un hecho si se puede adjetivar como «histórico», se marcan «goles históricos» en los partidos de fútbol y hay políticos que tienen «sentido de la Historia», e incluso existen quienes se sienten responsables «ante la Historia», apelando a su futuro juicio. Personas, hechos, instituciones y decisiones, decimos que «pasan a la Historia», para darles carta de naturaleza noble, seria, importante, definitiva, punto de referencia obliga-

10 M. de MONTAIGNE (1972): *Essais*. Vol. I. París. Le Livre de poche. Siempre hemos sido de la opinión de que el capítulo XXVI del primer libro de los *Essais*, titulado «De l'institution des enfants», constituye un precedente del aprendizaje significativo. ¿Cómo interpretar, si no, el siguiente consejo al maestro respecto de lo que debe exigirle al alumno?: «Que no le pida cuentas únicamente de las palabras de su lección sino del sentido y de la sustancia; y que juzgue el provecho que ha sacado no por el testimonio de su memoria sino de su vida. Que lo que acabe de aprender se lo haga explicar de cien maneras distintas y aplicar a otros tantos temas diversos, para ver si lo ha comprendido y asimilado bien, tomando de las pedagogías de Platón la instrucción de su progreso». Op. cit., p. 220.

11 G. W. F. HEGEL (1972): *Principes de la Philosophie du Droit* (1821) París. Gallimard, p. 364.

do para que la posteridad entienda su tiempo y guarde memoria de nuestro escurridizo presente. Ciertamente, no sucede lo mismo con otras disciplinas, ya que nadie «pasa a la Geografía, a la Sociología o a la Química», o nada ni nadie siente que podrá ser juzgado por la «Economía» o la «Ingeniería industrial».

A toda esta progresiva solemnidad, se deben añadir en los últimos decenios las versiones hegemónicas y catequéticas del marxismo. Este último, en versiones reducidas y dogmáticas, ha contribuido a encumbrar a los cielos de la máxima respetabilidad la disciplina objeto de nuestras obsesiones didácticas. Determinadas versiones del materialismo histórico –paradigma bajo el que han sido educados o seducidos o, en su caso, voluntariamente «convertidos» en su momento la mayor parte de los profesores y profesoras actuales de Historia– añadieron a todas las dignidades acumuladas de la disciplina la virtud de «construir el futuro». Pero en lugar de concebir esta construcción como facilitada, entre otras cosas, por el conocimiento de la Historia, ya que ésta permitía identificarse con determinados valores e intentar extenderlos, se imaginó la disciplina como una especie de bruja dotada de una bola de cristal que daba sentido y anunciaba el porvenir. La Historia, para los marxistas del segundo tercio del siglo xx como para los cristianos de la Edad Media, tenía un único sentido. En los cenáculos del profesorado público universitario, el marxismo acabó por constituirse de manera simplista en el único paradigma que conocía el final paradisíaco de la Historia, la sociedad sin clases, a la cual se llegaba a través de una laica transustanciación entre «la misión histórica de la clase obrera» y la liberación absoluta de toda servitud y contradicción socioeconómica. Dicha clase, por supuesto, jamás debía ser abandonada a su suerte («caía inevitablemente en el revisionismo», como pontificó Lenin), sino que debía ser correctamente conducida por la vanguardia de unos «sumos sacerdotes», los no alienados, los concienciados, los que «sabían y concocían» y por tanto estaban en disposición de analizar e interpretar las «contradicciones internas de la materia, las relaciones de producción y el momento concreto y preciso de la lucha de clases, motor último del devenir» para intervenir correctamente en el presente en la dirección adecuada. Conocer la Historia desde esta perspectiva ha constituido en el Occidente europeo y, en especial en la España de finales de los 60, 70 y buena parte de los 80, la herramienta dogmática que permitía llegar al final de los tiempos a través de «la línea políticamente correcta». La Historia fue curiosamente, para muchos, como una especie de atajo para llegar antes al futuro definitivo, de la misma manera que la filosofía debía de constituirse en el comisario político de la producción teórica.

La Historia, pues, nos ha llegado a finales del siglo xx como una dis-

ciplina antigua, ejemplar, promotora de la identidad de los pueblos, justificadora del poder, tribunal del futuro, ciencia de la construcción del único paraíso posible..., casi una entidad dotada de existencia propia, de voluntad personal, revestida de poderes simbólicos excepcionales. ¿No deberíamos aligerar, quizás, de este histórico fardo a una tan digna y anciana dama? ¿No deberíamos rejuvenecerla y situarla en su lugar, volver a la joven seductora de antaño?

Se equivocaría quien viera en los párrafos inmediatamente anteriores una crítica descalificadora del marxismo. Muy al contrario, opinamos que el marxismo —probablemente de manera definitiva— aún hoy aporta, junto con otras teorías de la Historia, herramientas teóricas sumamente útiles para el análisis de la realidad social e histórica. Pero no es el único paradigma o modelo posible de interpretación, ni es una bola de cristal para construir el futuro y ha cometido en su producción indudablemente excesos simplistas que han tenido consecuencias serias y hasta perniciosas en la didáctica. Entre otras cosas, en su razonable afán de superar una historia construida con relatos de dirigentes y revestida únicamente de hechos lineales políticos y militares que memorizar, buscó una vía más compleja, de interrelación de niveles y tiempos y de voluntad explicativa. Pero todo ello le llevó a ofrecer al niño, al púber y al adolescente un conjunto de estructuras y procesos abstractos, a olvidar las anécdotas significativas, a ignorar el latido de las personas y a resumir los análisis de contenidos en síntesis ideológicas y abstractas con desprecio de los hechos, de las evocaciones y de los relatos¹². No se introdujeron procedimientos, conjuntamente con estas buenas intenciones y con estos olvidos, pero éste es un defecto de todos los paradigmas didácticos mayoritarios de la enseñanza actual de la Historia. Quizás volver a plantear la Historia con una mayor humildad, con la conciencia de saberla abierta, es decir, sin un sentido teleológico determinado, sea un pequeño

12 Baste para confirmar estos asertos, echar una ojeada a la mayoría de libros de Ciencias Sociales de EGB o de Historia de BUP publicados a partir de la reforma educativa de los años 70 en España.

13 No debería olvidarse tampoco, para resituar esta solemnidad de la disciplina, que en el siglo xx han existido pensadores (procedentes sobre todo del mundo del psicoanálisis) que han negado la posibilidad de la Historia como conocimiento real o que han combatido con dureza cualquier virtualidad educativa que pudiera poseer. Así, por ejemplo, Paul Valéry tiene para la Historia y su enseñanza juicios durísimos: «*La Historia es el producto más peligroso que la química del intelecto haya elaborado jamás. Sus propiedades son harto conocidas. Hace soñar, enardece los pueblos, les engendra falsas esperanzas, exagera sus reflejos, mantiene sus antiguas heridas, les tormenta en su reposo, los conduce al delirio de grandezas o al de las persecuciones y hace que las naciones sean amargas, soberbias, insoportables y vanas. La Historia justifica todo lo que se quiere. No enseña rigurosamente nada ya que lo contiene todo y de todo da ejemplo*». P. VALÉRY (1960): *Regards sur le monde actuel* (1931). París. Gallimard. Vol. II, p. 935. (Traducción propia.)

principio para volver a reflexionar sobre su instrucción. Y quizás por aquí volverían a adquirir su importancia la conciencia de sus procedimientos y el replanteamiento de su método de didáctico¹³.

3. Virtudes educativas de la Historia

Sin ningún afán de provocar y con la intención de aligerar la «trascendencia» de nuestra disciplina, podríamos empezar a hablar de la Historia en la enseñanza Primaria y Secundaria afirmando que ésta no parece imprescindible. Y no es que nos apuntemos, por supuesto, al juicio de P. Valéry (véase nota 13). La prueba que se puede aducir para argumentar esta afirmación es que, sin duda, muchísimas personas ignoran hoy tanto las habilidades intelectuales del historiador o historiadora como los hechos y conceptos considerados sustanciales y estructurantes de la Historia. Y el grado de éxito económico o social, o bien el estado de bienestar o felicidad de la mayoría de estas personas no parecen depender en modo alguno de su conocimiento histórico. Dicho sea de paso, para resituar nuestra disciplina en un plano de humildad e igualdad de perspectivas a otros tipos de conocimiento e intentar obviar los tonos dramáticos de majestuosidad con que se suele defender su presencia en los planes de estudio.

128

Una vez dicho esto, afirmamos a continuación, con mayor convicción aún si cabe, que la Historia es o puede ser muy útil en la enseñanza Primaria y Secundaria. Y se pueden aducir muchos motivos para justificarla que van más allá de la simple defensa corporativa de los profesionales que imparten su docencia.

De momento, nos complaceremos en sugerir que la misma Historia que ahora se ofrece quizás no esté a la altura de las perspectivas iniciales con que se ilusionan los profesores y profesoras de Historia, pero no es inútil, por más que tanto su enseñanza como su aprendizaje dejen hoy mucho que desear. De momento, creemos que la Historia en la escuela de hoy proporciona un fundamento del espacio del mundo habitado actual y una cierta densidad o relieve sociotemporal de lo que observamos. Por lo menos para bastantes de nuestras alumnas y alumnos. M. P. Palmarini cuenta una divertida anécdota que nos parece especialmente ilustrativa de esta utilidad de la Historia y que no resistimos la tentación de resumir aquí¹⁴.

En un viaje en tren de París a Roma, dicho autor fue compañero de viaje de una pareja acomodada de norteamericanos que se dirigían a Jerusalén y que se habían visto obligados de tomar el tren merced a una huelga de controladores aéreos de París. Aparte la suprema ignorancia

14 M. P. PALMARINI (1992): *Las ganas de estudiar*. Barcelona. Crítica, p. 114-115.

del espacio que atravesaban (ignoraban si habían de entrar en algún país del Este, si pasaban por Dinamarca, etc., ¡en el trayecto París-Roma!) manifestaron una absoluta ausencia de sentido mínimo de «relieve» histórico. Habían de pasar forzosamente dos días en Roma y le preguntaron a Palmarini qué debían ver. Querían, por supuesto, visitar San Pedro del Vaticano, puesto que eran católicos, y querían asimismo contemplar el Coliseo. Cuenta el autor que tuvo dificultades para situarlos en el tiempo, puesto que no tenían la más mínima referencia para medirlo históricamente. Eso sí, sabían que en el Coliseo habían muerto devorados por los leones «muchos católicos» (lo habían visto en películas) y que la escalera que descendía de Trinità dei Monti era aquella en la que aparecían Gregory Peck y Audrey Hepburn en un filme mítico. Nuestro autor no consiguió que les dijera nada el término Renacimiento o Barroco, el palazzo Farnese o la huella antigua del nombre de las siete colinas de Roma. Esta pareja de americanos, ciertamente, no necesitaban para vivir (y al parecer vivir bien) de la Historia. Pero estaban imposibilitados para ver una ciudad, no poseían una distinción mínima del antes y del después, no podían identificar una sensación artística de una simple fachada de un edificio emblemático de la historia del Arte porque la confundían sin distinción con los inmuebles modernos colaterales. Todo el mundo representado y conocido por los filmes había nacido ayer: tanto daba que fueran los cristianos del Coliseo, los míticos Invahoe o Robin Hood y el mismo Napoleón. Su percepción del mundo era instantánea, llana, sin relieve ni referencias de comprensión. Probablemente identificarían la realidad social y aun la económica con causas intencionales y únicas. Nunca habían estudiado Historia. Creemos sinceramente que su calidad de vida como personas, su vida interior, su densidad humana pasaba por el mundo no sólo con una gran posibilidad de ser manipulada por parte del poder sino con un cúmulo de sensaciones planas, sin realce anímico, sin unas mínimas construcciones de aprehensión de lo percibido en el entorno. No estaban capacitados ni tan sólo para acceder a la comprensión de los llamados hoy por la reciente historiografía francesa «los lugares de la memoria» (una estatua pública, un edificio simbólico, el nombre de una calle...).

Contemplar hoy nuestra realidad, incluso física, es contemplar el resultado de la Historia y, por lo tanto, su conocimiento ayuda o facilita los fundamentos de un entendimiento mínimo. Probablemente en favor de la presencia de la Historia en la enseñanza no universitaria podríamos aducir, en primera instancia, pues, la innata curiosidad de las personas por conocer sus orígenes, los aspectos del pasado y las diversas respuestas a las preguntas fundamentales sobre nuestra procedencia. La Historia responde, pues, de entrada, a un ansia profunda de la naturaleza humana

y es, a nuestro parecer, ante todo, lo que antes se calificaba con acierto como una de las «humanidades»¹⁵.

Así pues, por el objeto de su estudio, la historia puede ayudar a comprender el presente, no de manera mecánica, sino como producto del pasado, ya que nada de lo social y aun de lo científico-positivo de hoy parece comprenderse mejor que en el contexto de su pretérito como arranque de un proceso.

Pero, además, el estudio de la Historia puede facilitar en el alumnado un arraigo en su cultura desde los espacios familiares a los más amplios de la comunidad nacional, estatal o supranacional. Ordinariamente, esta función educativa de la Historia suele verse con recelo y abundan razones para la desconfianza. Ahí estaría una de las raíces del amargo y negativo juicio de Valéry. Es cierto que muchos manuales de historia escolar de este siglo en Europa (sobre todo en su primera mitad) muestran una visión de lo propio (sea cultural –civilización occidental– o nacional) como lo mejor del mundo, potencian la autocomplacencia y el orgullo colectivos e incluso, en algunos casos, la sensación de supremacía, la desconfianza ante lo extranjero o la justificación de la agresión y del irredentismo. Pero no es menos cierto que las personas, guste o no, nacen en el seno de una cultura diferenciada, producto también de la Historia; se encarnan en una personalidad colectiva que tiene sus ritos, sus mitos y su explicación y, por lo menos en su inmensa mayoría, optan por sentirse dentro de una determinada identidad para expresarse y sen-

15 Estamos absolutamente de acuerdo con E. P. THOMPSON, quien, en *Miseria de la Teoría* (op. cit., p. 68; nota 2), prefiere el término «humanidad» al de «ciencia» aplicado a la Historia: «La noción más antigua de la Historia como una de las “humanidades” sometida a disciplina fue siempre más exacta, aunque fuera propia de aficionados.»

16 Las funciones de la enseñanza de la Historia para Jean Peyrot serían las cuatro siguientes: 1) «En primer lugar, transmitir una memoria colectiva recibida y corregida por cada generación. El efecto social de esta función es instruir o situar al niño dentro de una conciencia colectiva; 2) en segundo lugar, formar la capacidad de juzgar comparando la diversidad de épocas y apreciando la densidad histórica de las palabras cargadas de historia (democracia, huelga,...) [...] de esta manera se elabora la relatividad de los juicios y el sentido histórico. El efecto intelectual es el espíritu crítico, la tolerancia; 3) en tercer lugar, formar el razonamiento en el análisis de una situación aprendiendo a descomponer los elementos y las relaciones de fuerza de manera práctica dentro de un acontecimiento o situación histórica [...]. Efecto intelectual: espíritu de «finesse», antídoto del simplismo y del espíritu de sistema; 4) en cuarto lugar, formar la conciencia política. La historia más que ninguna otra disciplina escolar es un instrumento del poder. El Estado, desde su origen, escribe las listas de sucesiones de los soberanos, la memoria de los actos legislativos.(...) La historia es también un instrumento de cohesión social, memoria de un grupo que toma conciencia de un destino común en un territorio común. Difundir los poderes en una democracia es también difundir la historia al mayor número posible de personas y no restringirla a un pequeño grupo de privilegiados del saber.» Citado en H. MONIOT (1993): *Didactique de l'histoire*. París. Nathan, p. 21-22.

tirse. Si sustituimos orgullo por autoestima, estudiamos los mitos y su uso público como tales, reconocemos críticamente las contradicciones que se operan dentro del colectivo identificado, y a partir de lo que se es, se respeta y se comprende el ser de los otros, estamos contribuyendo a la tolerancia, a la ampliación de horizontes e incluso al sano relativismo cultural. Enseñar cómo se es y por qué se es así, con sus símbolos, los valores y creencias diversas y compartidas, las fiestas y sus mitos, puede ser una de las funciones educativas de la Historia (no la única), y no creemos que necesariamente este uso sea perverso ni doctrinario¹⁶. Estudiar críticamente los orígenes y el desarrollo histórico que han conducido a unas señas de identidad concretas, con sus conflictos internos y externos, sus progresos y sus regresiones, desde perspectivas historiográficas distintas es, a nuestro entender, una de las virtualidades educativas de la Historia en la escuela. Entender que la memoria colectiva es recibida y corregida por cada generación tanto en los vehículos orales o escritos como de los medios de comunicación, y valorada críticamente desde el punto de vista de la investigación de los historiadores de la época, no es en absoluto una tarea que no compita con la funcionalidad educativa de la Historia en el aula. Estamos, en este sentido, absolutamente de acuerdo con la respuesta del prestigioso historiador Josep Fontana, nada sospechoso de fundamentalismos nacionalistas trascendentes, cuando en una entrevista se le pregunta ¿Cree que éste [«fomentar la conciencia de identidad nacional catalana»] debe ser uno de los objetivos de la enseñanza de la Historia?, responde: «*Como mínimo, la Historia es una vía privilegiada para poner encima de la mesa clara y específicamente los elementos en que se basa una conciencia nacional. La Historia debería de ofrecer, como mínimo, la posibilidad de asumir de manera consciente y coherente la aceptación o rechazo de esta conciencia nacional. [...] Un individuo aislado tiene derecho a adoptar unas posturas libertarias o internacionalistas. Pero la gran mayoría de individuos viven dentro de colectividades nacionales, no sólo por el hecho de que están obligados a ello por unos estados determinados, sino porque se adhieren a una cultura. Y la necesidad de compartir una cultura con los demás para expresar a través de ella tus necesidades internas, me parece que es difícilmente negable. [...] La necesidad de tener una cultura a la cual acogerse y con la cual expresarnos es el correlato de hacerlo dentro de una colectividad que en principio la definimos como nacional. Plantear esto, para que la gente haga sus opciones, me parece que efectivamente puede ser una buena finalidad*»¹⁷.

Creemos que la respuesta del historiador Fontana es extensible a todas las conciencias colectivas, sean éstas nacionales o supranacionales, siempre que se ajusten al criterio de no adoctrinamiento o inculcación

forzosa y deshonestas (entendemos por deshonestidad en Historia silenciar a conciencia las fuentes o historiografías que puedan ser críticas con las hipótesis o compromisos de quien imparte o escribe historia) y respeten las opciones de los individuos concretos. En definitiva, a través del estudio de la Historia, facilitar el arraigo de los alumnos y alumnas en su sociedad y conducirles por una senda para proponerles que acepten, si lo desean, con autoestima colectiva, que forman parte de una identidad común — ni única, ni irrepetible, ni la mejor de las posibles, simplemente una, la suya — no parece que deba ser tachado, sin más, de conservador, reaccionario, doctrinario, manipulativo y potenciador de saberes acríticos, pasivos y conductistas, como algunos sectores han proclamado con frecuencia en nuestro país.

Pero, además de formar en la identidad, la Historia puede servir en la educación para muchas cosas más. La Historia, además, puede facilitar al alumnado en la escuela una comprensión de las herencias comunes dentro de los grados de diversidad cultural que se ofrecen en el mundo y, a través del ejercicio de la empatía, potenciar el respeto por todas las culturas con el único límite de los derechos humanos. La Historia permite, efectivamente, comprender en el presente la existencia de otras sociedades. Este conocimiento, al realizarse dentro de una disciplina con un método propio, contribuye a formar el rigor lógico, la argumentación, la búsqueda de una verdad concreta aunque sea provisional, el examen de evidencias o fuentes empíricas (en estos puntos entrarían los procedimientos), y puede incluso enriquecer y contextualizar otras áreas del plan de estudios. Incluso podríamos añadir a todo lo precedente que la Historia puede dotar a los alumnos y a las alumnas de un marco referencial que les permita entender noticias de actualidad y ocupar con usos inteligentes su tiempo libre dotándolo de aquella calidad humana de «saber contemplar» que enunciábamos al principio.

Sin renunciar a explotar en la didáctica la función de la Historia como forma de enriquecimiento espiritual del individuo e instrumento de educación del espíritu¹⁸ y de la obtención de una satisfacción del deseo humano de conocerse a uno mismo¹⁹, podemos añadir también otras virtualidades educativas de la Historia de mayor calado aún. La Historia puede preparar y ayudar a los jóvenes para el mundo en que viven en el marco de su vida adulta.

Nuestros alumnos y alumnas, efectivamente, viven en una sociedad compleja, culturalmente cada día más diversa y económica y socialmen-

17 «Conversación con Josep Fontana», *L'Avenç*. Revista de història, 166, 52, 1993.

18 I. MARROUX (1996): *El conocimiento histórico*. Barcelona. Labor, p. 183.

19 P. PAGÈS (1983): *Introducción a la historia*. Barcelona. Barcanova, p. 96.

te más interdependiente. Su entorno es cambiante y puede llegar a ser amenazador. En este entorno, con frecuencia se encuentran con diversos mensajes procedentes de partidos políticos y de grupos de opinión y de presión, y están muy influidos por los medios de comunicación visuales y por la publicidad. Ante este mundo desconcertante, los alumnos y las alumnas pueden tener algunas facilidades de decodificación o desciframiento si tienen algunos conocimientos de Historia económica y política que les muestre el uso y el abuso del poder político, los efectos a largo plazo de los distintos sistemas políticos y, sobre todo, la complejidad de las causas y de los efectos en lo social. En especial, les puede ser de provecho conocer causas que escapen al tiempo anecdótico de su vida y la insuficiencia de las explicaciones de lo social, siempre provisionales, y ante las que se debe fomentar la articulación de respuestas (también aquí tendrían relevancia los procedimientos). Sin conocimientos históricos, los alumnos y las alumnas pueden entrar en el mundo del trabajo y en la vida ciudadana y de su ocio de manera confusa y parcialmente incomprendida. Poseer estrategias procedimentales tales como una conciencia de la necesidad de evidencias o fuentes para ser crítico con la información, una ponderación de los cambios y continuidades, un cierto dominio de las explicaciones eficientes e intencionales en el seno de la sociedad, una cierto nivel de empatía, la habilidad de formularse y plantearse preguntas históricas a partir del presente y, finalmente, un sentido de la cronología y del tiempo en sus distintos niveles de duración, puede serles útil cualitativamente para integrarse de manera crítica en la sociedad y poder operar de manera efectiva en el mundo que les tocará vivir²⁰. Y por supuesto, tampoco puede obviarse la posible función de la enseñanza de la Historia, para aquellos y aquellas que así lo crean, como medio intelectual de combate para un mayor avance de la justicia en el mundo en que nos toca y tocará vivir²¹.

133

Finalmente, last but no least, para fundamentar la presencia de la Historia en la educación primaria y secundaria podríamos referirnos a un hecho que nos parece de primera magnitud: su importancia perceptible en la comunicación diaria y en los argumentos de decisiones importantes o cotidianas de los poderes públicos y privados. Porque, como afirman lúcidamente Liliana Jacott y M. Carretero:

«Los contenidos históricos parecen tener una importancia esencial»²².

20 Véase sobre estas posibles funciones educativas de la Historia el trabajo del Departamento de Educación y Ciencia de Inglaterra y Gales titulado *History in the primary and secondary years* (1988). HMSO BOOKS, p. 16 y ss.

21 Ésta es la opción del historiador Pelai Pagès: «Y la historia puede ser también, debe serlo, un instrumento de liberación del hombre que, desde el presente y a partir de las experiencias del pasado, nos permita a todos controlar el futuro». Op. cit., p. 101.

Para comprobar estos extremos de una manera aleatoria y casi lúdica, en el momento de ordenar los esquemas y fichas y de reflexionar sobre este apartado del presente capítulo hojearnos al azar algunos periódicos de la semana. Pues bien, desde chistes que debían ser entendidos en clave de cultura histórica como los que sitúa el periódico *La Vanguardia* (Fig. 44) hasta citas de textos del presidente Azaña intercambiados entre el historiador Joan B. Culla y el intelectual J. Jiménez Losantos a propósito de la dura polémica sobre la Ley de normalización lingüística de Catalunya (diario *Avui* de 21 de febrero de 1994) pasando por el debate entre diarios de Francia y Gran Bretaña a propósito de un libro del profesor Chanteclair, *Pour en finir avec l'anglais* (*La Vanguardia*, febrero de 1994), en el que han tomado parte activa la prensa británica y la francesa, resultaban incomprensibles sin una mínima referencia a los hechos y al tiempo histórico.

Pero en Historia, no se trata solamente en la efímera cadena de noticias de los periódicos, ni de los chistes: puede llegar a ser cuestión de estado. Baste como ejemplo una reunión del mismísimo Consejo de Ministros francés de principios de la década de los 80 (entonces íntegramente socialista):

«Aquel día, en el Consejo de Ministros, el presidente de la República tuvo un auténtico "arranque de genio". Es la misma expresión usada por *Le Monde* que, como es de todos sabido, no elige sus títulos a la ligera. Severamente el presidente declaró: «La carencia de la enseñanza de la Historia en la escuela ha llegado a ser un peligro nacional». Y se mostró aún «escandalizado por la pérdida de memoria colectiva que puede constatarse en las nuevas generaciones y que indica la necesidad de una reforma de la enseñanza de la Historia.» Y el jefe del Estado añadió finalmente: «Un pueblo que pierde su memoria, pierde su identidad»²³.

Creemos que sobran comentarios.

Así pues, creemos que queda suficientemente insinuado que la Historia en la educación Primaria y Secundaria tiene su fundamento y, por lo tanto, dedicarse a su enseñanza no es en absoluto fútil ni vano. Aún podríamos añadir más argumentos (como su capacidad integradora de otras disciplinas sociales, su permeabilidad a las aportaciones exógenas sin perder un ápice de su identidad epistemológica, su amplitud y flexibilidad de campos y objetos de estudio según las necesidades sentidas en el presente²⁴, etc.), pero creemos que tenemos suficiente con lo apuntado hasta aquí²⁵.

22 Liliana JACOTT y M. CARRETERO (1984): «Historia y relato: la comprensión de los agentes históricos en el "descubrimiento de América"». En *Substratum*, Vol. 1, 2, 22.

23 J. F. FAYARD (1984): *Des enfants sans Histoire*. París. Perrin, p. 9.



Figura 44. Tanto la polémica lingüística de 1993/94 donde se caricaturiza al líder del PP José M^o Aznar como castellano conquistador de las Américas frente a indígenas (catalanes) como la crítica a las supuestas irregularidades de un ex-director general de la Guardia Civil llamado Roldán se entienden mejor desde una cultura de conocimientos históricos.

Enseñar Historia, sí, continúa hoy poseyendo un sentido, y puede resultar sumamente útil para la colectividad. ¿Pero se enseña bien, tiene el alumnado de hoy gusto por los estudios de Historia en la educación Primaria y Secundaria? ¿Son suficientemente explícitos y potenciados estos estudios en los planes de estudio o currícula de la LOGSE en este final de siglo?

4. Teoría y práctica

No es el propósito de este apartado plantear los métodos de la enseñanza

24 Véase a este respecto A. NOUSCHI (1993): *Initiation aux sciences historiques*. París. Nathan.

de la Historia tal y como se advirtió ya en la introducción de este ensayo. Tampoco se trata de hacer un inventario completo de recursos didácticos o de plantear los criterios para la selección de contenidos históricos. Nuestra intención es mucho más precisa y modesta: plantear, casi microscópicamente, cuáles son los procedimientos de la Historia y cómo se pueden, aisladamente, presentar a la consideración del profesorado para que, de acuerdo con el método didáctico por el cual se opte, éste los pueda incorporar o no a su práctica docente.

Pero no podemos abordar este propósito sin referirnos de pasada a una realidad que ya ha sido detectada hace tiempo: la calidad del aprendizaje de la Historia en nuestro país y sus propuestas de fin de siglo.

El paso de una Historia consistente en un relato desde la Prehistoria hasta nuestros días centrado en personajes políticos y en avatares militares, a otro de contenidos económicos y sociales organizados en estructuras abstractas, no parece haber mejorado en el alumnado su gusto por la disciplina y sus resultados de aprendizaje. Esta «nueva Historia» también procede temporalmente desde la Prehistoria hasta nuestros días y además es mucho más compleja. En muy breve espacio de transición (entre 1971 y 1976) se empezó a pedir a los estudiantes de Primaria y Secundaria que pasaran de escuchar y memorizar un relato a comprender, relacionar e interpretar diversas informaciones sociales y económicas a partir de síntesis cerradas. Como dice, a nuestro parecer muy acertadamente, Pilar Maestro al respecto: los nuevos programas e intenciones educativas han empeorado, de hecho, el gusto por la Historia.

«... La Historia aparecía como algo totalmente incomprensible en las edades más tempranas, generándose actitudes negativas, de gran rechazo a veces; actitudes que se mantendrán en la mayoría de los casos

25 No debemos olvidar, empero, que a finales del siglo xx muchos aspectos de los que hemos señalado como propósitos de la Historia en la educación pueden competir –y de hecho compiten con desventaja– con los medios de comunicación social e incluso con las mismas imágenes sociales de ambiente construidas a través de generaciones. Compartimos en este punto el lúcido análisis de Joan Pagès refiriéndose a algunos de los propósitos de las Ciencias Sociales impuestos por los gobiernos: «Vano intento, como señalan acertadamente Marker y Mehlinger (1992), al referirse a Estados Unidos, donde la educación social no consigue ni siquiera que vote el 50 % de la ciudadanía o donde la criminalidad y la violencia imperan en las calles de las grandes urbes, protagonizadas por bandas juveniles recién salidas de las escuelas. Vano intento, como ha demostrado la crisis de los países del Este en los que la enseñanza de la Historia y de la Geografía tenían como finalidad fundamental mostrar e inculcar las virtudes y los valores de la patria socialista. ¡Qué lejos están de los valores socialistas los conflictos étnicos en la ex-URSS y la guerra civil de la ex-Yugoeslavia!». «Psicología y Didáctica de las Ciencias Sociales». *Infancia y aprendizaje*, 62-63, 135-136, 1993.

26 P. MAESTRO (1987): *Historia. Propuesta de proyecto curricular para un primer ciclo de enseñanza secundaria 12-16*. València. Generalitat Valenciana, p. 10-11.

de BUP y de FP, donde la Historia es considerada aburrida, memorística, inútil, sin relación con los problemas o necesidades del estudiante, desfile de fósiles del pasado que nada tienen que ver con la vida y los problemas del hombre actual, y que de vez en cuando ofrecen alguna característica exótica y sorprendente. Ésta es al menos la idea apreciada por numerosos encuestadores de alumnos de Secundaria, tanto en nuestro país como fuera de él²⁶.»

Nosotros también hemos percibido este problema en nuestra práctica cotidiana, y en las encuestas iniciales a nuestro alumnado universitario sobre los recuerdos que poseen del área de «Sociales». Otros análisis confirman esta realidad²⁷. Así pues, nos encontramos ante una situación en la que, si bien en teoría los propósitos del estudio de la Historia en la escuela parecen plenamente justificados, la práctica parece indicar que no es recibida con la debida aceptación. Probablemente esta realidad no refleja tanto los males de la Historia, ni tan sólo de la selección de sus contenidos, como las dificultades de traducción didáctica de las intenciones educativas de la Historia al aula concreta. Creemos que aquí existe un auténtico problema por resolver y para el cual (a pesar de notables avances y seductoras propuestas), sea por el pensamiento del profesorado, sea por su formación inicial, sea por las programaciones, por la falta de adecuación de su epistemología a las teorías del aprendizaje, por la metodología didáctica o por la falta de estímulos a la formación permanente, etc. estamos muy lejos de encontrar vías de soluciones globales reales y prácticas²⁸.

Otro problema de nuestra disciplina en España es su reducción en horas lectivas y su progresivo camuflaje dentro de las áreas. De entrada, en la nueva educación Primaria, la Geografía y la Historia han quedado subsumidas en un área denominada *Conocimiento del medio social, natural y cultural*, cuando hoy la crítica a los proyectos curriculares integrados y la evaluación de sus resultados resulta bastante consistente como consecuencia, fundamentalmente, de la dificultad de aprendizaje a partir de la realidad diversa de las epistemologías de las disciplinas²⁹. En la Secundaria obligatoria la Historia se menciona explícitamente, pero aún dentro de otra área titulada *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, lo que supone una tendencia a una cierta unidad poco diferenciada. En

27 «Para la mayoría de los alumnos de sexto curso de EGB a los que presentamos nuestra encuesta, las Ciencias Sociales eran la materia que menor preferían y la que les planteaba más dificultades de asimilación y comprensión. Como es sabido, hay algunos datos que muestran una situación similar en el Bachillerato. Por tanto, lejos parecen quedar los tiempos en que las asignaturas "duras" eran las tradicionales Matemáticas o la Física.» M. CARRETERO, J.I. POZO y M. ASENSIO (1989): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, Visor, 17.

alguna comunidad autónoma, como la de Catalunya, el enunciado en la ESO es simplemente *Ciencias Sociales*³⁰. La Historia, como disciplina con entidad propia y claramente diferenciada, no aparece hasta el Bachillerato. Aunque no consta en ningún documento oficial, parece como si hubieran influido en las distintas administraciones las obsoletas teorías de E. A. Peel y Roy Hallam, según quienes la Historia no se puede entender, y en consecuencia impartir, hasta los dieciséis años de edad. Y además, las horas lectivas dedicadas a la disciplina disminuyen respecto de la presencia real que se ofrece en el actual 3º de BUP y COU.

Por fortuna, la concepción del currículum que propone la LOGSE para el Estado, y en consecuencia también para las comunidades autónomas, es de carácter abierto, y los proyectos curriculares de los centros podrán estructurarse, si así se opta en las bases o reflexiones de su Proyecto Curricular, por núcleos disciplinares. En lo que se refiere al área del Conocimiento del Medio de Primaria, nuestra opción en estos momentos consistiría en estructurarla en unidades de programación que, en lo que se refiriera a lo social y cultural, fueran básicamente de Geografía e Historia. ¿Desde el primer curso de la etapa de Primaria? Sí.

28 Entre otras muchas urgencias, es necesario plantearse, a partir de la metodología del historiador, de las teorías del aprendizaje y de la metodología didáctica, la programación de la Historia. Resulta sumamente curioso que, desde hace años, aunque casi nunca se acaben los programas, ni en Primaria ni en Secundaria ni en la Universidad este hecho no genere ni un miserable artículo de reflexión. Porque una de dos: o programamos mal o aplicamos de manera incorrecta el programa. De donde se deriva que o una parte del contenido y de los objetivos programados no son relevantes porque nunca se imparten, o nuestra técnica didáctica deja mucho que desear porque niega la instrucción básica de contenidos al alumnado. Este hecho contrasta espectacularmente con las controversias que se generan tan pronto como algún proyecto curricular reduce drásticamente el contenido factual y conceptual de la Historia a partir de presupuestos cognitivos, epistemológicos y didácticos: la ausencia de tal o cual contenido puede llegar a inundar los papeles, algunos de mucha difusión, de críticas furibundas.

29 Véase P. MAESTRO: «Una nueva concepción del aprendizaje de la Historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas». *Op. cit.*, p. 61. También J. Bruner defiende la enseñanza de las disciplinas escolares a partir de su estructura en espirales crecientemente complejas (H. MONIOT: *Op. cit.*, p. 108). P. BENEJAM, a partir de otros presupuestos que ahora aquí no analizamos, también postula un contenido disciplinar para la enseñanza: «Es necesario partir de una disciplina [...]. Según Bruner, favorece los aprendizajes porque presenta un medio sistemático para organizar y ordenar los conceptos; posee un conjunto de técnicas, métodos y recursos; y entiende en un conjunto coherente de problemas relacionados». P. BENEJAM: «Les Ciències Socials i l'ensenyament. La responsabilitat social». En *Primer Simposium sobre l'ensenyament de les Ciències Socials*. Resumen de la ponencia. Separata, p. 2. Vic, 1988.

30 Consideramos, en cambio, un mérito de la Comunidad catalana que en la etapa de Educación Primaria haya separado el Área de Conocimiento del medio natural del área de Conocimiento Social y Cultural. No obstante, preferiríamos, en esta última área, que simplemente se hablara de Geografía e Historia.

Más aún: desde el último curso del Parvulario si fuera posible. Si no nos fallan los datos de los últimos años, en los países de la Unión Europea, a excepción de Portugal y España, todos los currícula que atañen al área objeto de esta reflexión son de Geografía e Historia. Y existen ya materiales curriculares de dichas disciplinas planteados para su aprendizaje desde los 5 años de edad. ¿También aquí diferentes?³¹

Añadamos, antes de concretar el método del historiador/a, otro problema de la enseñanza de la Historia: su escasa «práctica» en el aula o fuera de ella y su tendencia general a la pasividad del alumnado ante las informaciones ofrecidas por el profesorado.

Todas las disciplinas de la enseñanza no universitaria, aun las impartidas de modo más tradicional, presentan en su tratamiento didáctico una impartición de teoría y de práctica. La resolución de problemas en Matemáticas, la experimentación en el laboratorio de Física y Química, la recogida de plantas para elaborar un herbario en Ciencias Naturales, los análisis morfosintácticos o las composiciones de textos en Lengua, etc., son ejemplos claros de dicha existencia. A nuestro parecer, de una manera coloquial, podríamos relacionar lo que llamamos «procedimientos» con la vertiente práctica de las disciplinas en la enseñanza. ¿Ha existido, sin embargo, alguna vez esta práctica, o por lo menos conciencia de ella, en la enseñanza de la Historia? Mucho nos tememos que no. Incluso en los casos en que se realizan, siempre espaciadamente, comentarios de textos o de fuentes gráficas y/o estadísticas, de ordinario nos hemos limitado a ejercer una verificación aplicativa de las explicaciones históricas cerradas o únicas impartidas en clase. Ello no es en absoluto de extrañar puesto que ni en nuestro bachillerato ni en la carrera universitaria se nos ha preparado nunca para este menester. Resulta curioso que los estudios universitarios de Historia, por lo general, sean tan poco profesionalizadores: ni preparan para ser historiador/a (no se enseña ni se evalúa la práctica o el oficio de historiar) ni se oficia tampoco preparación alguna para la salida mayoritaria que es, hasta hoy, la enseñanza. La ausencia de una asignatura de didáctica específica en los planes de estudio universitarios de las facultades de Historia –con frecuencia incluso despreciadas en algunos departamentos– es a todas luces espectacular³². Tampoco se exige en las pruebas de acceso a la docencia ningún tipo de saber procedimental puesto que el ejercicio llamado «práctico» poco o nada tiene que ver hasta hoy con el método del historiador. Sea

31 Véase, a título de ejemplo, los materiales curriculares de L. LANDI (1988): *Storia e Geografia. Per la prima classe della scuola elementare*. Firenze. Bulgarini. O el proyecto curricular de AA.DD. (1991): *A Sense of History*. Londres. Logman. Para los más pequeños, creemos que son particularmente ilustrativos el libro del alumno de Kathy Swift titulado *Our Gran*, y el de James Mason *Greek Heroes and Monsters*. Londres. Longman.

por el motivo que fuere, estamos en condiciones de afirmar que la realidad práctica ha sido ésta y, probablemente, de forma mayoritaria continúa siéndolo hoy. No tiene, pues, nada de extraño que la práctica docente de Primaria y Secundaria, en lo que se refiere a los procedimientos como vertiente «práctica» del «saber hacer» del historiador/a, sea aún casi inexistente. Quizá se trate de la única disciplina en la que los intentos minoritarios de introducir procedimientos del historiador/a como cuerpo principal de enseñanza y aprendizaje hayan chocado con la crítica según la cual en la enseñanza no universitaria «no se debe pretender conseguir pequeños/as historiadores/as». A este argumento se puede responder que tampoco las Matemáticas pretenden crear pequeños/as matemáticos/as, ni la Música pequeños/as compositores/as ni la Educación Física pequeños/as deportistas de élite, ni las Ciencias Naturales pretenden conseguir pequeños/as botánicos/as ni la Lengua intenta formar pequeños/as novelistas. Y a pesar de ello la ausencia de esta finalidad no ha sido óbice para que dichas materias planteen en sus didácticas algunos elementos del proceder práctico de sus disciplinas al suponer acertadamente que su presencia posee una alta virtualidad educativa y, a la par, constituye un método eficaz para el aprendizaje y el crecimiento de las capacidades humanas básicas. Si lo dicho hasta aquí es cierto, nuestra materia, la Historia, ante la aparición de los contenidos procedimentales no debe tan sólo reconvertir o reorientar la «práctica» derivada de su peculiar epistemología –como sucede en las demás asignaturas del currículum o plan de Estudios con la aparición de los procedimientos–, sino que se enfrenta con un problema aún mayor: lisa y llanamente debe proceder a su introducción.

5. Los procedimientos en Historia: fundamentación teórica e identificación

Para identificar y establecer cuáles son los procedimientos en Historia que deben constituir contenido de aprendizaje, hemos de referirnos ne-

32 Fijémonos en el tipo de clase universitaria que nos recuerda George Duby en sus memorias profesionales: «Me bastó coger el objeto de mi libro como tema para dos ejercicios a los que me entregaba todas las semanas ante mis alumnos: la lección magistral, clase en la que abordaba una cuestión partiendo de cualquiera de sus aspectos esforzándome por dar una respuesta simple y rigurosa, y el comentario de textos, donde mostraba cómo hacerse preguntas ante un documento, una fotografía aérea, una hoja del mapa de Francia a escala 1/50.000 trazado por los servicios del Estado Mayor del Ejército, una página de un tratado de agronomía o el inventario de un dominio carolingio».

G. DUBY (1992): *La Historia continúa*. Madrid, Debate, p. 80-81. Nosotros nunca recibimos clases semejantes que probablemente nos hubieran facilitado la traslación de ejercicios didácticos al aula de acuerdo con las capacidades de los alumnos. Siempre recibimos síntesis cerradas de información factual estructurada.

cesariamente a la naturaleza del conocimiento de la Historia y al método del historiador/a (Fig. 45).

A partir de todo lo que llevamos dicho en este capítulo y según hemos resumido en el mapa conceptual 1 (Fig. 45), el método del/la historiador/a nos parece que consiste (y lo enunciamos de manera sucinta) en formularse preguntas sobre el pasado a partir de problemas que su pre-

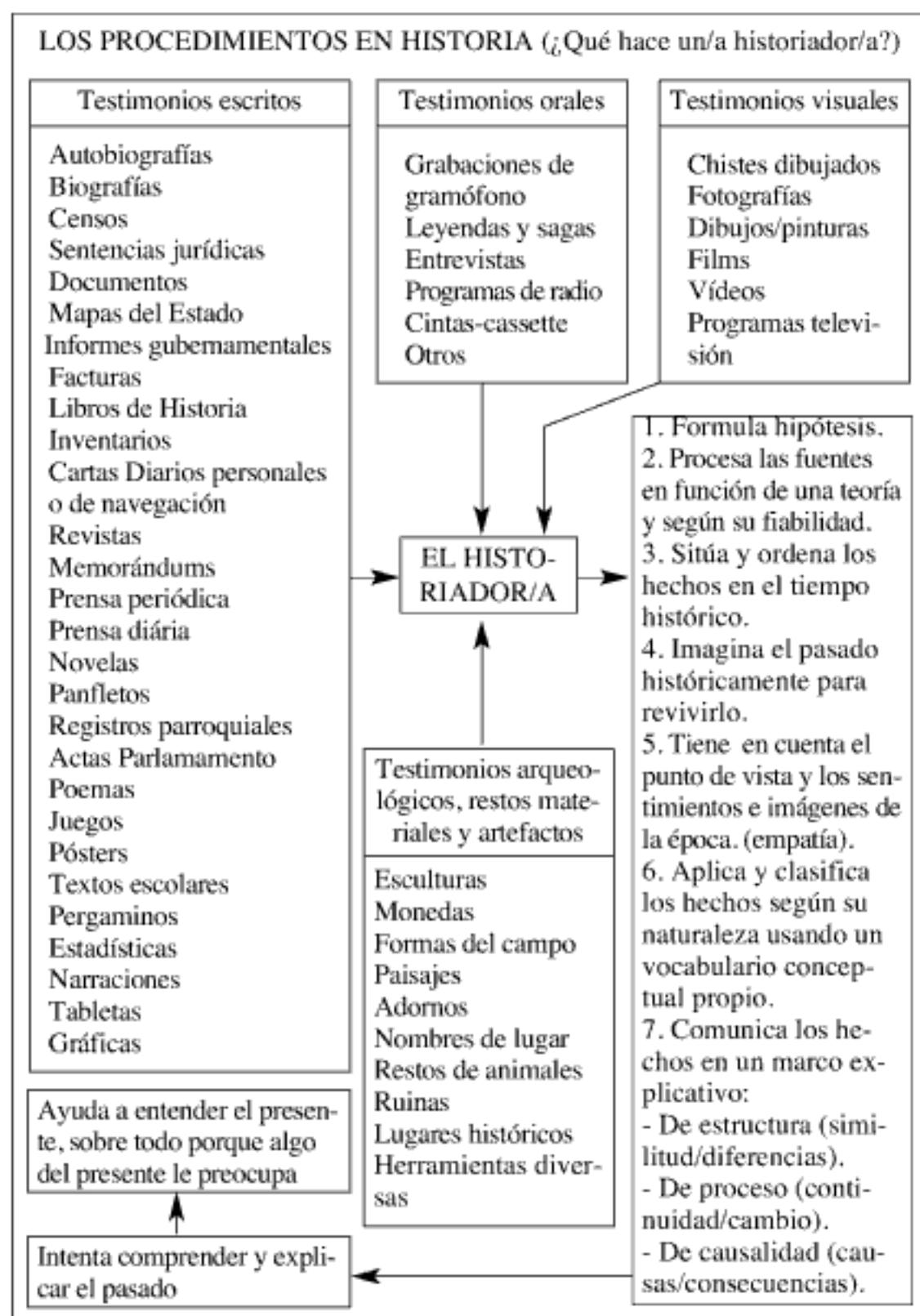


Figura 45

sente le plantea, lo cual le lleva originariamente a formular hipótesis. Para reconstruir los aspectos del pasado que son de su interés, los/las historiadores/as identifican y procesan diversos tipos de fuentes primarias y secundarias de naturaleza escrita, oral, visual, arqueológica y material. Para procesar los hechos y conceptos que obtienen de las preguntas que se plantean en relación con las fuentes, los/las historiadores/as deben situar y ordenar los hechos y conceptos en el tiempo histórico, aspecto que da carta especial de naturaleza a su oficio. A partir de la selección y fiabilidad de los testimonios, los/las historiadores/as se ven obligados a reconstruir imaginativamente el fragmento de pasado que estudian teniendo muy en cuenta el punto de vista y los sentimientos y construcciones mentales (imaginario) de la época que están procesando (empatía). Mientras procesa y reconstruye, el/la historiador/a aplica y clasifica los hechos de acuerdo con su naturaleza (política, social, económica, cultural, religiosa, ideológica...) y mediante la operatividad que le proporciona la existencia de un vocabulario conceptual propio de su disciplina. Finalmente, comunica –y al hacerlo evalúa e interpreta– los hechos y conceptos estudiados en el marco de una explicación dentro de la cual habla de estructuras (similitudes y diferencias), de procesos (continuidades y cambios) y de causalidades (intencionales, materiales o de otra índole). Con este ejercicio disciplinar, los/las historiadores/as intentan comprender y explicar el pasado en un ejercicio humano y humanista de curiosidad por los orígenes de los fenómenos sociales (en sentido amplio) y pretenden con ello facilitar una comprensión del presente, en especial porque algo del presente les preocupa y quisieran que las vertientes negativas que, según su juicio, existen en su actualidad se modificaran en un sentido positivo³³.

Podríamos sintetizar la naturaleza del conocimiento histórico en cuatro grandes grupos, a saber: 1) el tipo de hechos, datos y conceptos que maneja; 2) la dimensión temporal en la que los sitúa; 3) la idea de proceso o cambio a través de la cual narra los acontecimientos; y 4) las explicaciones que de ellos nos proporciona (Fig. 46).

Desde un punto de vista didáctico, los datos, hechos y conceptos que el historiador indaga podríamos clasificarlos en cuatro grupos: 1) político-militares, 2) económicos y tecnocientíficos, 3) sociales y religiosos y, finalmente, 4) culturales y estéticos³⁴. Del manejar estos datos y conceptos ha ido naciendo a lo largo de los siglos un vocabulario específico de carácter propio que sirve para identificar las situaciones sociales y que, a

³³ Siempre nos ha resultado sugerente la idea de E. P. THOMPSON, según el cual «Marx sabía ciertamente, también, que la Historia era una musa, y que las "humanidades" construyen conocimientos». *Miseria de la teoría* (1981). Barcelona. Crítica, p. 68.

la par, resulta generalizable, con matices, a diversas circunstancias históricas y actuales.

La dimensión temporal constituye, por otro lado, una de las especificidades de la epistemología de la Historia. Se ha dicho que la Historia es una ciencia del tiempo y, en efecto, la indagación histórica se particulariza por el hecho de establecer sucesiones y simultaneidades temporales y por aplicar competencias cronológicas y convenciones de periodización. El tiempo histórico, además, no se limita a los aspectos matemáticos y convencionales, sino que intenta percibir y organizar mentalmente diversos niveles de duración en una misma formación social sincrónica. De esta manera establece niveles de larga duración (situaciones socio-culturales del tipo de las relaciones de parentesco y de familia, muy resistentes al cambio, o incluso las estructuras de sistema económico), de duración media (como algunas fluctuaciones de carácter económico o crisis revolucionarias que, ordinariamente, se suelen llamar coyunturas) y las duraciones de tiempo rápido o corto, caracterizadas por la fugacidad del acontecimiento, el tiempo hecho a medida de las personas (que caracteriza los hechos de carácter político, los más rápidos de la Historia)³⁴. Además, debe considerarse el concepto de ritmo, muy relacionado íntimamente con la idea de cambio.

144

Efectivamente, el sentido del tiempo histórico construye en el conocimiento del estudioso de la disciplina la habilidad de percibir las estructuras de la sociedad. Pero la especificidad de la Historia no se limita al estudio de las estructuras, sino que debe incluir también, para que sea completa, la idea de proceso. Por ello resulta muy peculiar de la Historia el establecimiento de relaciones dialécticas y otras consideraciones de diversa índole entre el «ahora» y el «antes», entre «continuidades» y «cambios», entre «semejanzas» y «diferencias», entre situaciones de «conflicto» y de «consenso», entre «poder» y «dependencia», entre «progreso» y «regresión», etc.

Finalmente, para ser integral, el conocimiento histórico debe proporcionar explicaciones. En lo social, la especie humana tiene una tendencia, a veces obsesiva, a satisfacer su necesidad de comprensión (o lo que es peor, de búsqueda de culpables) en una sola variable. La Historia, en

34 Por dificultades de espacio no podemos extendernos en esta primera clasificación que tomamos, reelaborada a fondo, del trabajo del «History Working Group», redactor de un informe final para el *National curriculum* para Inglaterra y Gales, 1990, p. 32 y ss.

35 Creemos que los análisis de duración estudiados por F. BRAUDEL (1968), en *La historia y las ciencias sociales* (Madrid. Alianza) son hoy un auténtico clásico perfectamente válido a pesar de que sea preciso revisar algunos aspectos. Una síntesis excelente del tiempo en la Historia la constituye el libro del doctor Pelai PAGÉS (1983): *Introducción a la Historia*. Barcelona. Barcanova, p. 241-252.

su oficio, intenta explicar los hechos del pasado a través de una multiplicidad de variables causales que se entrecruzan o se simultanean (materiales, sociales, de mentalidades e imaginario,...) y en la que intervienen al mismo tiempo motivos de tipo intencional casi nunca predecibles. Las decisiones de los individuos constituyen un factor no despreciable en la explicación global de fenómenos históricos y hoy se reatribuye un valor notable de la explicación en Historia a los roles de aquellos y aquellas que pueden tomar decisiones desde los distintos niveles de poder³⁶. Por supuesto que la epistemología de la Historia aún no ha desarrollado un paradigma interrelacional causal más o menos indiscutido y posiblemente no lo pueda hacer nunca por su misma naturaleza. Hoy lo motivacional en Historia ha de apelar a la simultaneidad de variables causales con interrelaciones lógicas aproximadas que dependen básicamente de las teorías previas del historiador y de sus métodos. Por tanto, las explicaciones en historia no son únicas y pueden cambiar con el descubrimiento de nuevas fuentes o con el proceso de los datos desde otra perspectiva teórica.

Del método y de la naturaleza del conocimiento histórico parece, pues, que se pueden desprender hasta aquí dos tipos de conclusiones. Por una parte, el aprendizaje de la Historia puede ayudar a construir una serie de estrategias cognitivas –que llamaríamos procedimientos tal y como ya hemos propuesto en capítulos anteriores– tales como el uso y aplicación de un vocabulario histórico que nos sirve para designar y entender muchos aspectos del presente, la identificación y representación de categorías temporales y de duraciones y ritmos, el tratamiento de fuentes sobre hechos del pasado para obtener información, el establecimiento de relaciones específicas diversas (continuidades-cambios, similitudes-diferencias, poder-dependencia...) y la identificación de causas y consecuencias en el marco de una explicación provisional. En la medida en que disponer de estas estrategias cognitivas se traduce en un «saber hacer», podríamos, pues, identificarlas como procedimientos propios de la Historia.

En segundo lugar, cabría considerar que el aprendizaje de la Historia a lo largo de la enseñanza no universitaria consistiría no sólo en informarse de hechos de naturaleza histórica, correctamente clasificados y relacionados en una estructura y proceso temporal, y en recordar una selección de ellos de manera precisa en el contexto de una explicación significativa, que no se debe tener por única y definitiva sino susceptible de

36 Tanto es así, que algunas propuestas didácticas anglosajonas recientes conciben como procedimiento propio de la Historia (skill) lo que dan en llamar el análisis de *the role of individual*. Véase a este efecto el proyecto Collins Lower School History titulado *Past into present* (3 volúmenes), de Christopher CULPIN y David LINSELL (1991). London. Collins Educational.

diversidad interpretativa, sino también, y al mismo tiempo, en conocer y practicar a un nivel adecuado a la edad los procedimientos derivados del método del historiador (Fig. 47). Estos procedimientos, si consiguen construirse como significativos en el alumnado, deberían resultar eficaces ante nuevas informaciones proporcionadas por el profesorado o bien a través de sencillas indagaciones autónomas tutorizadas. También tendrían, a nuestro parecer, un papel relevante en la enseñanza de los procedimientos las propuestas de aprendizaje de conceptos de primer nivel de abstracción o, mejor dicho aún, de vocabulario específico de la Historia, en la medida en que se aplican a situaciones diversas, algunas no estudiadas previamente por el alumno (monarquía, crisis, carestía, reforma, esclavo, revolución, nobleza, etc.). Ello nos llevaría a intentar listar y programar por recurrencia la presencia de dichos conceptos en las distintas etapas no universitarias de la enseñanza de la Historia ³⁷(Fig. 47).

Así pues, si la argumentación presentada hasta aquí resulta correcta, podríamos enumerar ocho procedimientos de Historia ordenados lógicamente a partir de su método y de la naturaleza de su conocimiento (Fig. 48). Con ello no queremos indicar que los historiadores procedan por este orden, ya que de hecho muchas de las aplicaciones del método se realizan de manera simultánea.

146

La enseñanza de estos procedimientos podría tener como resultado del aprendizaje que debe alcanzar el alumnado las hipótesis de trabajo establecidas en la figura 5. Estos resultados deberían ser concretados en relación a un contenido conceptual y temporal específico. Para orientar su selección podría ser de interés enunciar los siguientes objetivos generales con énfasis procedimental, a fin de establecer a partir de ellos posi-

| | |
|---|---|
| 1 | Identificación, uso y proceso de fuentes históricas primarias y secundarias a fin de obtener información relevante de naturaleza histórica. |
| 2 | Aplicación de categorías temporales y de tiempo histórico (sucesión, simultaneidad, duración y ritmo) en el marco de las convenciones establecidas en la teoría previa. |
| 3 | Uso y aplicación de vocabulario específico de la Historia. |
| 4 | Identificación, proceso y explicación de causas y consecuencias. |
| 5 | Uso de la empatía para explicar fenómenos del pasado. |
| 6 | Identificación de continuidades y cambios en el marco de una explicación. |
| 7 | Identificación de similitudes y diferencias en el marco de una explicación (=explicitación de estructuras) |
| 8 | Comunicación de resultados del conocimiento histórico |

Figura 48. Los procedimientos en Historia

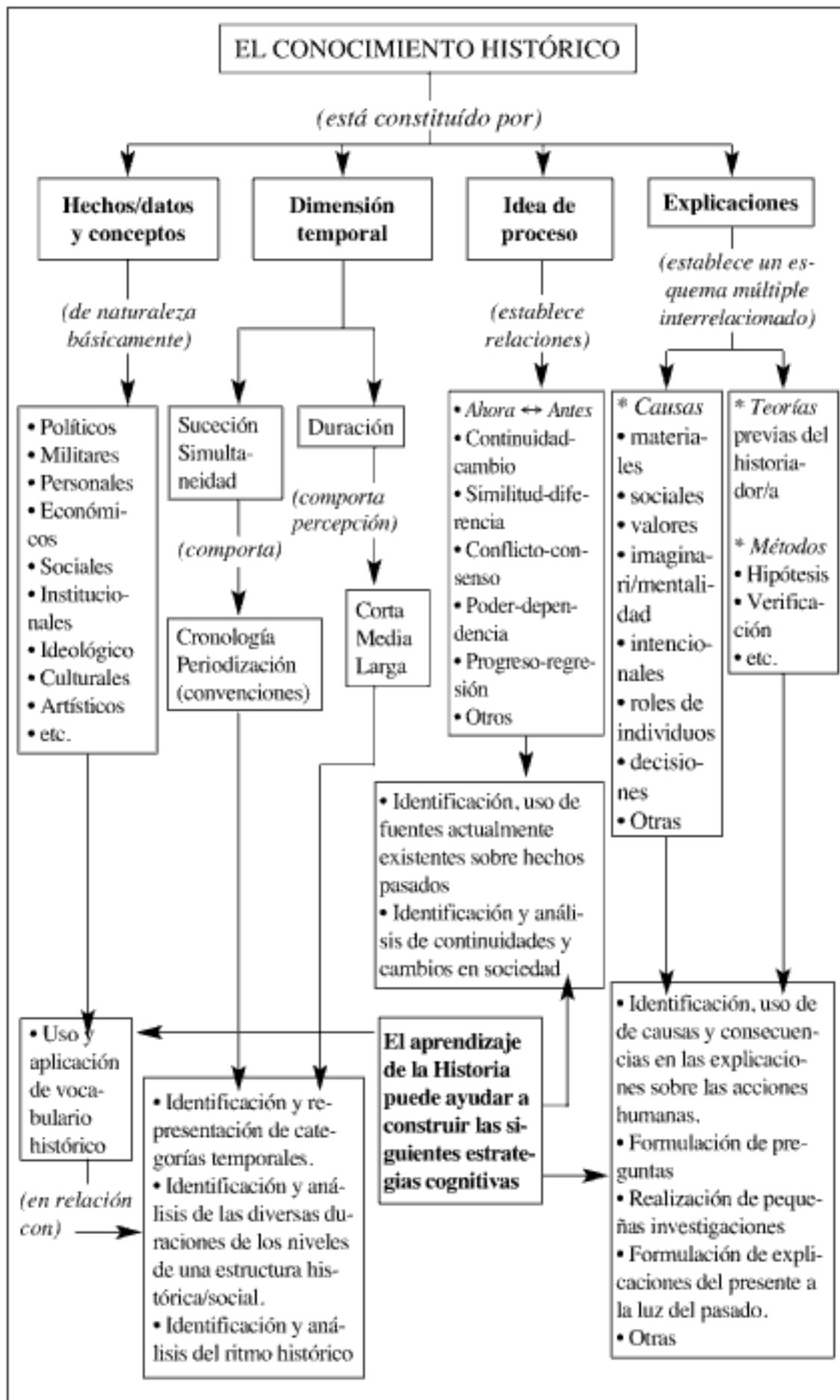


Figura 47

bles criterios de evaluación e incluso objetivos didácticos con el grado y tipo pertinente de las posibilidades de aprendizaje de los alumnos de nuestra aula concreta. Los alumnos y las alumnas deberían ser capaces de alcanzar los objetivos relacionados en la figura 49³⁷:

En este último apartado hemos resumido hasta aquí los fundamentos epistemológicos de los procedimientos en Historia y hemos enunciado cuáles deberían estar presentes, a nuestro parecer, en el contenido de los currícula de la enseñanza no universitaria y cuál podría ser, hipotéticamente, el enunciado orientador de sus objetivos. Pero es obvio que con ello no es suficiente para proceder a su traducción en actividades de

| | |
|---|--|
| 1 | Recordar, evaluar y seleccionar conocimiento relevante en su contexto y explicarlo de una manera clara y coherente a partir de fuentes primarias y secundarias. |
| 2 | Identificar y explicar las causas y consecuencias, continuidades y cambios, similitudes y diferencias en un marco temporal de fenómenos históricos. |
| 3 | Explicar acontecimientos y problemas desde la perspectiva o punto de vista de la gente del pasado. |
| 4 | Usar y procesar una amplia diversidad de testimonios o fuentes históricas de carácter primario y/o secundario de tipo escrito, estadístico, visual, artístico, etc. así como extraído de textos de libros y, en su caso, de fuentes orales. |
| | 4.1 Para extraer de ellas información significativa. |
| | 4.2 Para interpretarla y evaluarla distinguiendo entre hecho, opinión, y juicio fundamentado, y poniendo de manifiesto en el material las deficiencias de los testimonios tanto en lo que concierne a los vacíos como a las inconsistencias y detectando los prejuicios y las parcialidades. |
| | 4.3 Para comprobar diversos tipos de testimonios históricos y llegar a conclusiones basadas en su comparación. |
| 5 | Comunicar resultados del conocimiento histórico de forma adecuada. |

Figura 49. Objetivos generales de procedimientos en Historia

37 Un ejemplo de lo que queremos decir aquí puede encontrarse en *History in the primary and secondary years* (1988), del Departamento de Educación y Ciencia de Inglaterra y Gales, p. 15; o bien en *History, planning and assessment* (1989), de Ian Colwill y Maureen Burns. London. Hodder & Stoughton, p. 18-19. En el primer caso se habla de «conceptos e ideas comúnmente usadas en la enseñanza de la Historia con alumnos hasta la edad de 16 años», y en el segundo se habla de las ideas clave de un período determinado (key ideas), pero se refieren a lo mismo. Ian Colwill y Maureen Burns sitúan la aplicación de «ideas clave» en el apartado programado como skills (procedimientos).

38 Reelaborado a partir de I. COLWILL y M. BURNS. *Op. cit.*, p. 16.

aprendizaje. Antes de llegar al aula es necesario proceder a una doble operación ya anunciada en capítulos anteriores: de una parte hay que desglosar estos procedimientos en técnicas; y en segundo lugar, se debe proceder a secuenciar «psicológicamente» el grado de complejidad de sus posibles objetivos en función de la edad de los alumnos y de las alumnas.

En la segunda parte de esta obra, pues, vamos a tratar básicamente de cada uno de estos procedimientos. En primer lugar hablaremos del tratamiento de las fuentes, aspecto fundamental del trabajo del historiador. Por su importancia dividiremos su estudio en dos capítulos: uno dedicado a las fuentes primarias y otro a las secundarias. A continuación trataremos de otro aspecto sumamente específico del proceder del historiador, de gran importancia educativa: la construcción del tiempo en general y del tiempo histórico en particular. En este apartado insertaremos simultáneamente el aprendizaje de las continuidades y cambios y de las similitudes y diferencias. A continuación hablaremos, más resumidamente de la empatía, de la obtención y utilización del vocabulario específico de la Historia y, finalmente, de las explicaciones relacionadas con las formas de comunicación de los resultados.

6. Una matriz para empezar

149

Siempre hemos sido partidarios, y ésta es la filosofía subyacente en este ensayo, de partir de lo que el profesorado en general hace y conoce. A fin de que todo lo antedicho no quede en pura teoría, invitamos al profesorado de Historia a intentar rellenar, sobre cualquiera de los temas que imparta de la disciplina y cualquiera que sea su nivel, la matriz de planificación representada en la figura 50.

Se trata de colocar en esta matriz los procedimientos identificados en este capítulo en las casillas correspondientes de la primera columna. A continuación, correlativamente, los conceptos específicos que entran en la unidad, el número de objetivos generales de referencia (tal y como hemos propuesto en la figura 49), el contenido conceptual según la aparición lógica y metodológica prevista, la correspondencia de los materiales didácticos que se han de seleccionar y los recursos que se particularizan en actividades de aprendizaje. Finalmente, también como hipótesis de trabajo concreta, se podría situar el número correspondiente al objetivo u objetivos didácticos concretos (el resultado de aprendizaje mínimo previsto por cada profesor o equipo de profesores en su contexto de trabajo concreto). Probablemente el profesorado podrá observar cómo realiza la clase, que conceptos históricos introduce y qué estrategias cognitivas propias de la Historia ayudan a construir incluso inconscientemente. No se trata con este trabajo propuesto de algo definitivo, sino de un

MATRIZ PARA PLANIFICAR UNA UNIDAD DE PROGRAMACIÓN

Figura 50

TEMA:

| Procedimientos | Conceptos específicos | Ob. G.P | Contenido conceptual | Materiales didácticos (a seleccionar) | Recursos didácticos (a concretar en actividades de aprendizaje) | Objetivos didácticos |
|----------------|-----------------------|---------|----------------------|---------------------------------------|---|----------------------|
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

ejercicio personal o colectivo de algo que ya se hace, que puede sugerir cambios en el quehacer del profesorado o suscitar reflexiones. En las figuras 51 y 52 proponemos dos trabajos de este tipo.³⁹

Se trata de empezar y de contrastar nuestra práctica desde el punto de vista de los procedimientos. Probablemente, al plantearse los temas así y temporizarlos adecuadamente, empezaremos a dudar de si podemos continuar con nuestros programas enciclopédicos. Reconocemos que el camino está simplemente esbozado y aún es pronto para contar con un corpus completo y coherente. Ante las dudas que puedan surgirnos, nos queda el consuelo del poeta hecho ya norma del didacta: «Se hace camino al andar».

7. Resumen

En este capítulo final de la primera parte nos hemos propuesto identificar los procedimientos de la Historia a partir del método del historiador tal y como parece consecuente a partir de los planteamientos teóricos de la psicología cognitiva y de la didáctica. Para ello hemos empezado con una consideración de la naturaleza del conocimiento de la disciplina histórica partiendo de su etimología griega y de sus distintas acepciones a lo largo del tiempo. Hemos concluido que la disciplina se presenta hoy como excesivamente solemne y que debe resituarse en su justo lugar. Este lugar posee muchas virtudes educativas que pueden ser útiles para los jóvenes y para su integración en el mundo adulto.

151

A continuación se han sintetizado algunos de los problemas actuales de la enseñanza de la Historia a tenor de los cambios de contenidos de los últimos decenios y como consecuencia de constituir la única disciplina que no suele presentar «práctica» en los métodos didácticos de su enseñanza. A todo ello debe añadirse el hecho de estar situada dentro de una área que invita a los proyectos curriculares integrados bastante criticados por la investigación didáctica en los últimos años.

Finalmente, a partir del método del historiador y de la naturaleza del conocimiento histórico, se ha propuesto identificar ocho procedimientos propios de la Historia (entendidos como estrategias cognitivas propias de la disciplina) y cinco objetivos generales de su «saber cómo» a título de enunciados que pueden invitar a la reflexión.

Para concluir, se propone un ejercicio de reflexión al profesorado a fin de que contraste su práctica docente con la probable formación inconsciente de estrategias procedimentales en los alumnos y las alumnas derivadas de su práctica profesional.

39. La matriz de la fig. 51 es de Joan Gurt y Maria Bassa; y la fig. 52 se debe al trabajo de Griselda Juliol, Montserrat Martínez, Anna Pagans, Teresa Planas y Carme Sanz.

MATRIZ PARA PLANIFICAR UNA UNIDAD DE PROGRAMACIÓN (I)

Figura 51

TEMA: «Descubrimiento», conquista y colonización de América

| PROCEDIMIENTOS | Conceptos específicos | Ob. G.P | Contenido conceptual | Materiales didácticos (a seleccionar) | Recursos didácticos (a concretar en actividades de aprendizaje) | Objetivos didácticos |
|--|-----------------------|---------|--|---|--|----------------------|
| - Aplicación de categorías temporales (sucesión y simultaneidad) | Colonización | 2 | <i>Introducción al tema:</i> el espacio y el tiempo | - Situación geográfica de América Central y del Sur antes de la llegada de los europeos. - Situación en el tiempo. | - Ejercicios de situación geográfica (mapas) - Elaboración de ejes cronológicos de simultaneidad. Relación historia de Europa y de América en el momento del descubrimiento | 1 |
| | Descubrimiento | | | | | 2 |
| - Identificación, uso y proceso de fuentes históricas secundarias - Identificación de similitudes y diferencias | Mestizaje | 1 2 | <i>Principales civilizaciones precolombinas</i> • Aztecas • Mayas • Incas | - Selección de fuentes secundarias sobre las características de estas culturas | - Relación de los distintos espacios geográficos con las civilizaciones correspondientes - Información y proceso de textos en grupo sobre una civilización: aspectos sociales, políticos, económicos y culturales - Exposición en clase de los resultados de la búsqueda de información - Establecimiento de relaciones de semejanzas y diferencias entre cada civilización | 3 4 |
| | Mayas | | | | | |
| | Incas | | | | | |
| | Aztecas | | | | | |
| | Encomienda | | | | | |
| | Mita | | | | | |
| | Reducción | | | | | |
| | Esclavitud | | | | | |
| | Etnia | | | | | |
| | Indígena | | | | | |
| Indio | | | | | | |
| Genocidio | | | | | | |
| Reciprocidad | | | | | | |
| - Identificación, uso y proceso de fuentes primarias y secundarias para extraer información significativa - Empatía | | 1 | <i>La conquista y colonización de América</i> - Descubridores y colonizadores | - Selección de fuentes secundarias que ayuden a relacionar a los colonizadores con los hechos históricos de la colonización | - Indagación individual y ejercicios de identificación entre variables - Identificación y explicación de la tarea colonizadora a partir de textos, de transferencia de fuentes | 5 |
| | | 4 | | | | |
| | | 3 | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|--|---|---|--|---|---|---|--|--|---|--|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Uso y aplicación del vocabulario específico - Identificación de similitudes y diferencias | <ul style="list-style-type: none"> - Rol del individuo - Uso de fuentes primarias | <ul style="list-style-type: none"> - Identificación de consecuencias | <ul style="list-style-type: none"> - Uso de fuentes secundarias - Comunicación de resultados del conocimiento histórico | <ul style="list-style-type: none"> - Selección y proceso de fuentes primarias - Visionado de un film - Juego de rol | <ul style="list-style-type: none"> - Selección de fuentes primarias | <ul style="list-style-type: none"> - Selección de fuentes secundarias - Identificación de fuentes | <ul style="list-style-type: none"> - Selección de fuentes secundarias a fin de deducir consecuencias | <ul style="list-style-type: none"> - Visionado de un debate televisado donde se concretan distintas posturas historiográficas - Selección de fuentes secundarias y de juicios de autores contemporáneos | <ul style="list-style-type: none"> - Indagación de ejercicio individual - Ejercicios de comparación entre instituciones | <ul style="list-style-type: none"> - Ejercicio de identificación de un personaje a partir de fuentes primarias y secundarias | <ul style="list-style-type: none"> - Indagación en grupo | <ul style="list-style-type: none"> - Identificación de los distintos posicionamientos y de sus argumentos | <ul style="list-style-type: none"> - tes secundarias (film) y de trabajos de empatía | <ul style="list-style-type: none"> 5 6 | <ul style="list-style-type: none"> 6 | <ul style="list-style-type: none"> 6 | <ul style="list-style-type: none"> 7 |
| <ul style="list-style-type: none"> 4 1 3 | <ul style="list-style-type: none"> <i>Organización del territorio</i> Leyes e instituciones • Reducciones, repartos, mita, encomienda y esclavitud | <ul style="list-style-type: none"> 1 | <ul style="list-style-type: none"> 2 4 | <ul style="list-style-type: none"> 1 4 5 | <ul style="list-style-type: none"> <i>Bartolomé de las Casas: defensa del indígena</i> | <ul style="list-style-type: none"> <i>Repercusiones de la colonización</i> | <ul style="list-style-type: none"> <i>El descubrimiento de América después de 500 años</i> Diferentes interpretaciones | <ul style="list-style-type: none"> - Indagación de ejercicio individual - Ejercicios de comparación entre instituciones | <ul style="list-style-type: none"> - Ejercicio de identificación de un personaje a partir de fuentes primarias y secundarias | <ul style="list-style-type: none"> - Indagación en grupo | <ul style="list-style-type: none"> - Identificación de los distintos posicionamientos y de sus argumentos | <ul style="list-style-type: none"> - tes secundarias (film) y de trabajos de empatía | <ul style="list-style-type: none"> 5 6 | <ul style="list-style-type: none"> 6 | <ul style="list-style-type: none"> 6 | <ul style="list-style-type: none"> 7 | |

MATRIZ PARA PLANIFICAR UNA UNIDAD DE PROGRAMACIÓN (II)

Figura 52

TEMA: El franquismo

| PROCEDIMIENTOS | Conceptos específicos | Ob. G.P | Contenido conceptual | Materiales didácticos (a seleccionar) | Recursos didácticos (a concretar en actividades de aprendizaje) | Objetivos didácticos |
|---|---|-------------|--------------------------------------|---|--|----------------------|
| - Continuidad y cambio - Aplicación de categorías temporales y su representación - Identificación de causas y consecuencias | Democracia Fascismo | 2 | 1. Introducción | Situación en el tiempo: friso cronológico a escala de los principales acontecimientos | - Ubicación en el tiempo de los principales movimientos totalitarios | 1 2 3 |
| - Identificación y uso de fuentes primarias y secundarias | Totalitarismo Dictadura Autarquía | 1 4 | 2. El Nuevo Estado | Selección de fuentes primarias y secundarias de los hechos (textos y fotografías) | - Extracción de información sobre la supresión del Estatuto de Autonomía de Catalunya, el sindicalismo vertical y el ritual fascista a partir de las fuentes y, en especial, de la fotografía: "Brazo en alto" | 1 5 6 |
| - Interpretación de fuentes primarias y secundarias | Desarrollismo Tecnocracia | 1 4 | 3. Evolución económica | Tablas estadísticas | - Crecimiento de la producción en la SEAT - Peso económico de Catalunya en España | 4 |
| - Aplicación y uso de vocabulario histórico | Resistencia Represión | 1 4 | 4. La sociedad durante el franquismo | Selección de fuentes primarias y secundarias textuales | - La huelga de tranvías - La carta a Franco del alcalde de Sabadell | 5 |
| - Rol del individuo - Empatía | Persecución Transición | 1 4 5 | 5. Sociedad y lengua | Selección de fuentes primarias y secundarias | - Debate en grupo sobre la represión de la lengua catalana a partir de las fuentes textuales del caso Galinsoga y el maestro de Serra de Daró | 4 |
| - Uso y procesamiento de fuentes | | 1 4 | 6. La opción al régimen | Selección de fuentes primarias | - Textos y fotografías de la "Asamblea de Catalunya" | 4 |

SEGUNDA PARTE



INTRODUCCIÓN



«Es imprescindible realizar y divulgar modelos de intervención didáctica que destaquen de las situaciones de enseñanza y aprendizaje aquellos componentes más directamente relacionados con lo procedimental. En estos momentos, prácticamente no existen.»

Enric Valls¹

A todo ello hay que añadir que únicamente se han trabajado conceptos y hechos, y que los procedimientos en Historia son casi desconocidos y la experiencia global de los profesores en este aspecto es escasa.

F. Xavier Hernández²

Los métodos didácticos que utilizan los profesores para la enseñanza de la Historia son diversos y, a nuestro parecer, todos ellos son potencialmente significativos según las circunstancias, el desarrollo cognitivo del alumnado, sus ideas previas, el arte y entusiasmo con que se imparta la disciplina, la técnica de la evaluación, una tutoría adecuada, etc. Hablar de todo ello y de sus posibles programaciones excede con mucho las pretensiones de esta primera aproximación a los procedimientos en Historia como contenido escolar.

No obstante, los esbozos que vienen a continuación en la segunda parte de este ensayo pueden adquirir sentido sólo en el caso de que el profesorado, entre otras decisiones importantes, asuma un método determinado de impartir la disciplina. Este método ha de tener presente la opción de una programación de contenido factual y conceptual concreta, la aceptación consecuente de una teoría del aprendizaje y un compromiso con la epistemología de la Historia (es decir, objeto, método, naturaleza del conocimiento y finalidad). Es en el marco de esta decisión –opción por un método didáctico en función de la teoría del aprendizaje y de la epistemología de la Historia– donde el profesorado puede insertar, si así

¹ E. VALLS (1993): *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Barcelona. ICE/Horsori, p. 128.

² F. X. HERNÁNDEZ (1990): *Ensenyar Història de Catalunya*. Barcelona. Graó, p. 28.

le parece adecuado, algunas de las propuestas que desarrollamos en los próximos capítulos.

Cada capítulo de esta segunda parte responde a un bloque de los procedimientos o estrategias de la «gramática» del historiador o historiadora que hemos identificado como resultado de nuestras reflexiones al final de la primera parte de este libro. Nos proponemos explicar en qué consiste, a nuestro juicio, el procedimiento concreto, qué técnicas le pueden corresponder como desglose lógico, qué resultados de aprendizaje referidos a lo procedimental se pueden obtener según el ciclo del que se trate, y algunos ejemplos de secuencias de acciones y de actividades de aprendizaje precisas. Quede claro que no pretendemos ser exhaustivos, sino tan sólo iniciar o apuntar unas tareas o sugerencias que, en caso de ser útiles, se puedan corregir, debatir y continuar. Por esto no ha de extrañar que se nos hayan pasado por alto técnicas y posibilidades didácticas de aprendizaje procedimental en Historia quizás conocidas y practicadas y que no han hallado espacio en este libro.

En lo que atañe a la secuencia temporal de nuestras propuestas, nos situaremos siempre entre el primer ciclo de Educación Primaria y el segundo ciclo de la Secundaria obligatoria. Nos hubiera gustado también hacer extensivo el proceso hasta el Bachillerato, pero, hoy por hoy, aún no estamos en condiciones de poderlo hacer. Aunque no renunciamos a ello para más adelante.

Somos perfectamente conscientes de que, como acertadamente ha señalado Henri Moniot en su artículo sobre la didáctica de la Historia, la función de ésta en la enseñanza ha perdido su antiguo consenso³. Por esta razón nos resistimos aquí –y no necesariamente por neutralidad personal– a optar por uno de los diversos métodos, secuenciaciones o programaciones que existen hoy en nuestro país, porque creemos que lo que viene a continuación puede ser útil en diversas metodologías didácticas y puede ser aprovechado en distintas secuenciaciones.

A tal fin, nos fundamentamos en el hecho de que en las principales historiografías actuales parecen destacarse cinco dimensiones comunes, la mayor parte de ellas claramente procedimentales. La primera consiste

3 «... La disciplina escolar que es la historia ha perdido la identidad clara de antaño, por evolución de sus principios constitutivos y por erosión del consenso establecido en torno a ellos. Tenía un método científico de referencia, basado en el establecimiento positivista de los hechos, el Estado-nación y el avance de la civilización como objetivos, un sentido dado por una concepción progresiva simple de la evolución, una escena pensada para el Occidente..., cosas todas ellas que ni el estado de la ciencia histórica y de las ciencias sociales, ni el de nuestros paradigmas ya no corroboran.» H. MONIOT (1991): «Didáctica de la historia». En BURGUIÈRE, A. *Diccionario de ciencias históricas*. Madrid. Akal, p. 201.

en el hecho irrefutable de que la Historia estudia o tiene por objeto los hechos reales protagonizados por personas reales en el pasado; y que dichos hechos y dichas personas se relacionan o actúan entre sí. En segundo lugar, cabe señalar que la Historia fundamenta su discurso en el uso de fuentes, testimonios e indicios que han llegado hasta nuestros días y que nos pueden hablar del pasado, y, en consecuencia, nos permiten reconstruirlo. En tercer lugar, la Historia tiene una relación íntima con la secuencia en el tiempo (sucesión, simultaneidad, duración) y la cronología. Aunque la cronología no es la Historia, ésta no puede prescindir de aquella. En cuarto lugar, una dimensión sustantiva de la Historia consiste también en la comunicación de forma hablada o escrita a los demás acerca del pasado reconstruido. Es la comunicación de los resultados, siempre evaluados e interpretados, el momento en el que aparece más claramente que los historiadores no coinciden en sus valoraciones. Algunas veces surgen nuevas fuentes o testimonios que cierran definitivamente las interpretaciones, como por ejemplo las recientes investigaciones en los archivos rusos sobre la documentación referente a las reservas de oro del Banco de España remitidas durante la Guerra Civil por el gobierno de Negrín a Moscú. Otras veces, las interpretaciones son irreconciliables y nos llevan a aceptar el relativismo de los resultados históricos, a conformarnos con la existencia de diversos puntos de vista y a admitir que la controversia y el debate forman parte indisoluble de la disciplina. Un buen ejemplo de esta discrepancia se podría hallar en el debate sobre el sentido y la valoración de la «conquista» o «descubrimiento» de América. Finalmente, es necesario tener en cuenta que una dimensión importantísima de la Historia viene constituida por el hecho de relacionar el pasado con el presente, es decir, de plantear cómo el pasado se introduce subrepticia o explícitamente en nuestra actualidad o cómo la actualidad proyecta preguntas e intereses hacia el pasado para justificar o entender el presente. Desde el urbanismo de una ciudad hasta el trazado de una red de carreteras y caminos, pasando por el nombre de las instituciones, la diversidad social, la condición femenina, las creencias, la toponimia de los lugares y la tipología de las lenguas, etc., cualquier aspecto de la actualidad se comprende mejor en función de los procesos próximos o remotos situados en el pasado⁴.

De esto nos atrevemos a concluir que aportar aproximaciones (insuficientes y provisionales, por supuesto) al uso de fuentes y testimonios, a la aplicación de categorías temporales (conjuntamente con la identificación de duraciones, continuidades y cambios), a la identificación de cau-

⁴ Véase Joan BLYTH (1989): *History in Primary Schools*. Open University Press. Philadelphia, p. 2-5.

sas, similitudes y diferencias en el marco de una explicación y a la comunicación de resultados — con su porción de relatividad y de debate incluidos — y todo ello como parte del contenido de la enseñanza de la Historia, podría resultar de interés para la práctica del profesorado en el aula.

De todas maneras, deseamos aclarar que no creemos que los procedimientos que tratamos a continuación se puedan enseñar o aprender en estado puro y separados unos de otros y fuera de un contexto de conocimiento informativo. En el uso de las fuentes, por ejemplo, la referencia a cuestiones de secuencia y de tiempo parece obvia. La forma de comunicación de lo que las fuentes revelan, también. Fácilmente, al hablar de técnicas que ayudan a construir el sentido de la duración, difícilmente se podrá prescindir de la identificación de continuidades y cambios, etc. En general parece descrito por la psicología cognitiva que aprendemos activando distintos saberes simultáneos, tanto declarativos como procedimentales y actitudinales, y ello desde el principio de nuestra aventura vital. Se trata, pues, otra vez, de un problema de énfasis, de acentos. Estamos de acuerdo con la afirmación de E. Valls y F. X. Hernández que encabezan esta introducción: nos ha resultado muy difícil encontrar o crear ejemplos y desarrollos didácticos de lo procedimental en Historia. Y estamos convencidos también de que es urgente e imprescindible avanzar desde lo teórico y abstracto hacia lo práctico y concreto. Esperamos, pues, que nuestra pequeña búsqueda y, en su caso, adaptación y creación de ejemplos sean de utilidad y respondan al reclamo de las citas que presiden, a modo de frontispicio, la segunda parte de este ensayo.

Por último, quisiéramos señalar que para nosotros, como profesores de Historia, y a fin de pensar los ejemplos que proponemos, ha resultado especialmente significativo el texto de E. Valls que no nos resistimos a mencionar a continuación:

«...¿Es el trabajo procedimental en la escolaridad obligatoria como un juego: jugar a ser matemáticos, historiadores, artistas, etc.? [...] ¿Sólo se dará un aprendizaje significativo de los procedimientos cuando el alumno acceda a niveles superiores de conocimiento y de capacidad de usar este conocimiento?»

Aunque parezca paradójico, la respuesta pertinente que se ha de dar a estas preguntas es que sí [...]»⁵

La reflexión de este aserto y de su marco explicativo responde con claridad a una de las preocupaciones de los profesionales de la enseñan-

5. E. VALLS: *op. cit.* pág. 138

za de la Historia cuando se enfrentan a la dificultad inherente de los procedimientos del historiador como experto. ¿Formular preguntas a una fuente, por ejemplo, no es acaso muy difícil para los no expertos y, en especial, para los alumnos y alumnas de la enseñanza obligatoria? ¿Realizar pequeños trabajos de indagación en Historia es posible en edades preadolescentes?

La respuesta, a nuestro parecer, es también que sí. Que, naturalmente, no se trata de hacer pequeños historiadores ni de conseguir las competencias de un experto. Se trata de construir conocimientos y su uso con técnicas y procesos sencillos y adaptados al alumnado, técnicas y procesos que se asemejan al método usado por el experto y que, la mayor parte de las veces, deberá ser guiado y limitado por el profesorado. Estos procedimientos, evidentemente, no constituyen el método complejo del historiador. Se trata, valga la expresión en el sentido en que la menciona E. Valls, de «jugar» a ser historiador o historiadora, a realizar algunas de sus técnicas de la misma manera que los niños que realizan un herbolario «juegan» a ser botánicos. Y que estos «juegos», estas aproximaciones progresivas e incrementadas en números de acciones y de evocaciones conceptuales construirán la base para que, en el estado adulto, adquieran, en su caso, los métodos científicos pertinentes en toda su dificultad paradigmática. Por lo tanto, enseñar y aprender procedimientos en Historia en la enseñanza obligatoria no presupone, a nuestro entender, la activación de todas la complejidades del saber hacer del historiador ni la necesidad de evocar todos los hechos, conceptos e interpretaciones posibles.

Y también nos creemos en el deber de repetir que toda práctica derivada del aprendizaje y enseñanza procedimental se debe dar en el contexto de una información histórica progresivamente comprendida y asimilada para lo que quizás los procedimientos pueden resultar, a su vez, instrumentos altamente productivos y eficaces.

6. USO Y PROCESO DE FUENTES PARA OBTENER INFORMACIÓN DE NATURALEZA HISTÓRICA. LAS FUENTES PRIMARIAS (I)

«Conocer la lógica y el entramado metodológico de las materias escolares y conocer la lógica del alumno mientras desarrolla este proceso de construcción son tareas concurrentes a la definitiva adecuación y también contextualización de los procedimientos del currículum en las etapas y ciclos educativos.»

Enric Valls¹

Introducción: aspectos comunes

Los testimonios o fuentes del pasado constituyen la materia prima del historiador². Parece adecuado que, dentro de un contexto de información concreta en un período determinado, la utilización de las fuentes y testimonios para la obtención de información histórica o para su verificación esté presente como contenido en la enseñanza de la disciplina. Ordinariamente, bastantes profesores y profesoras de Historia utilizan fuentes, principalmente documentos escritos, como técnica aplicativa. Se trata de que el alumnado comente la fuente como forma de comprobar los asertos efectuados en clase, sea de manera libre o mediante un cuestionario. Este tipo de trabajo con una o varias fuentes escritas es correcto. Pero no es el único posible. Algunas prácticas más o menos habituales, como el llamado «comentario de texto», quizá se acerca más a lo que hemos llamado una «composición» (que equivale a la aplicación de distintas técnicas). Este tipo de composiciones tienen probablemente un interés evaluativo y no constituyen estrictamente hablando una utiliza-

163

¹ E. VALLS: *Op. cit.*, p. 139.

² Fuentes, en sentido estricto, se pueden considerar todos los restos o testimonios dejados por las personas en el pasado, sean éstos individuales o colectivos y sean de la naturaleza que sean, en la medida que nos permitan la reconstrucción histórica. Como afirma Stefano Gasparri, hoy en día «el concepto de fuente en el campo de la Historia se ha dilatado al máximo posible de tal manera que puede incluir cualquier residuo del pasado». Y ello ocurre así porque, dentro de lo que ahora ya se empieza a llamar la «Nouvelle Histoire», «la historiografía ha dilatado el campo de la investigación, ha estrechado su relación con las ciencias sociales y ha cambiado el concepto de fuente». S. GASPARRI: «Lo storico e le fonti». En Cl. PONTECORVO (comp.) (1983): *Storia e processi di conoscenza*. Torino. Loescher, p. 117-118.

ción de una fuente escrita para obtener información. Los historiadores no «comentan» documentos como si de un ejercicio literario se tratara, sino que los utilizan para verificar hipótesis, para responderse preguntas, para demostrar asertos, para obtener información del pasado, etc. Sin menoscabo del comentario de texto tradicional, es en esta última línea donde nos parece que se ha de potenciar el uso de las fuentes en la clase de Historia.

En general, y en relación a cualquier fuente, creemos que la primera técnica que se debería conseguir en el alumnado es la que, en el decurso de la primera parte del libro, hemos calificado como identificación de patrones o clasificación³. A fin de poder realizar una secuencia de acciones, de manera adecuada a cada edad, parece de interés didáctico que el alumnado sea capaz de identificar ante una fuente si ésta es primaria o secundaria, aunque no lo mencione con estas palabras en los primeros ciclos de la enseñanza obligatoria hasta los 11/12 años. Precisemos esta primera distinción.

Podríamos designar como fuente primaria aquel testimonio del pasado caracterizado por ser de primera mano, contemporáneo de los hechos a los que se refiere. Algunos autores han querido distinguir también entre fuentes primarias de primer tipo –un artefacto de la época estudiada, el relato de un testimonio directo de los hechos...– de las fuentes primarias de segundo tipo, como podría ser un relato contemporáneo de los hechos cuyo autor o autora no los ha vivido directamente sino que, a su vez, los ha reconstruido a partir de otros testimonios. Creemos que en la enseñanza obligatoria esta distinción puede ser excesivamente sutil. A pesar de ello, la mencionamos por si alguien cree que puede resultarle de interés.

Una fuente secundaria sería un testimonio de segunda mano. Los relatos escritos de cualquier libro de texto sobre aspectos históricos son, por naturaleza, una fuente secundaria. Pondremos una especial atención en el uso del libro de texto como la fuente secundaria habitual que el alumnado maneja.

En segundo lugar cabría establecer una subclasificación general en cuatro grandes tipos de fuentes: escritas, orales, visuales y materiales y/o arqueológicas. Es evidente que algunas fuentes participan de más de un aspecto. Así, por ejemplo, un mapa histórico es una fuente secundaria que participa del registro escrito y visual a la vez. De todas maneras, el énfasis, en función del trabajo principal de impresión gráfica en su producción, lo situaría en el apartado de documentos escritos o textuales.

³ Damos por supuesto que el alumnado debe saber qué es una fuente en Historia y ha de saber explicarlo con sus propias palabras de una manera apropiada a su edad.

Así pues, la primera serie de acciones ante una fuente, en general, debería ser la identificación de su naturaleza (primaria o secundaria) y, a continuación, de la tipología a la que pertenece (Fig. 53).

Fig. 53. Primera secuencia de acciones ante una fuente: clasificación.

| USO y PROCESO DE FUENTES... TÉCNICA: Identificación de patrones. Secuencia de acciones. |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Identificación de la fuente: primaria o secundaria.2. Argumentación o enunciación oral o escrita de la razón o criterio/s de la clasificación anterior.3. Identificación de la tipología de la fuente (escritas, orales, visuales, materiales o arqueológicas)(*).4. Argumentación o enunciación oral o escrita de la razón o criterio/s de la clasificación anterior. |
| <p>* Opcionalmente en el punto 3 se puede proceder a una subclasificación según el grado de práctica del alumnado y su nivel de desarrollo cognitivo. Así, por ejemplo, una fuente primaria escrita puede ser un testamento, un tratado, un diario personal, una carta, un artículo de periódico, etc.</p> |

A fin de facilitar el trabajo del profesorado, proponemos una posible clasificación de las fuentes atendiendo fundamentalmente al criterio de lo que puede ser más manejable en las clases de Historia de una enseñanza obligatoria (Fig. 54).

En segundo lugar, ante una fuente histórica, se debe proceder a la formulación de preguntas y a la anotación de respuestas. En la medida de lo posible, estas preguntas deben ser autónomas por parte del alumnado (¿De qué nos informa esta fuente? ¿Cómo lo podemos deducir?).⁴ Esto no impide que, al principio, sean conducidas por parte del profesorado por medio de cuestionarios. A tal fin resulta fundamental el tipo de información que buscamos en la fuente o bien la que ésta nos pueda proporcionar más allá de lo que se le pregunta en el proceso de análisis de las respuestas. Después de la clasificación, parece que es en la formulación de preguntas y anotación de respuestas donde deberíamos buscar la secuencia de las acciones que haya que realizar.

Este sistema de acciones depende del tipo de la fuente y de lo que

⁴ Se suele señalar el primer curso de ESO como el momento idóneo en el que los alumnos y las alumnas deberían clasificar el tipo de información o informaciones que proporciona una fuente (política, económica, social o cultural) y con las subdivisiones que el profesorado estime oportuno. Véase a este respecto, MEC (1992): *Secundaria obligatoria. Ciencias Sociales. Geografía e Historia*, p. 78.

Fig. 54. Clasificación de la tipología de las fuentes.

| |
|---|
| <p>MATERIALES Y/O ARQUEOLÓGICAS Utensilios (de la vida diaria), Mobiliario, Vestidos, Ornamentos (personales o colectivos), Armas (ofensivas y defensivas), Símbolos guerreros (estandar-tes...), Instrumentos laborales (herramientas...), Construcciones (templos, casas, tumbas,...), Esculturas, Monedas, Restos (de personas o animales), Ruinas, Exvotos, Nombres de lugar (toponimia), Otras</p> |
| <p>ESCRITAS Autobiografías, Biografías, Crónicas, Censos, Documentos jurídicos (constituciones, códigos, sentencias, leyes, decretos...), Testamentos, Discursos escritos, Cartas, Diarios privados, Libros de cuentas, Libros de Historia, Novelas, Poemas, Leyendas y mitos, Prensa, Estadísticas, Mapas, Gráficas, Inventarios, Registros parroquiales, Otras</p> |
| <p>VISUALES Pinturas, Chistes dibujados (sátiras, etc.), Fotografías, Grabados, Filmes, Vídeos, Programas de televisión, Otras</p> |
| <p>ORALES Entrevistas a personas, Grabaciones en gramófono u otro soporte, Leyendas contadas o recopiladas de viva voz, Programas de radio, Casetes, Otras</p> |

queremos hallar. Así, por ejemplo, si en un testamento lo que buscamos es identificar lo que se lega para determinar la cultura material cotidiana de una época, buscaremos y formularemos un tipo de preguntas (¿qué utensilios deja en herencia?). Si en cambio buscamos algún tipo de reflejo de la conducta piadosa, de la mentalidad o de lo imaginario de una época (o de su evolución) podemos fijarnos en otros aspectos del testamento, aspectos que la fuente intencionalmente no pretendía comunicar. Así, por ejemplo, la pregunta ¿cuánto dinero destina el testador para que se digan misas por su alma? en varios fragmentos de testamentos seleccionados a lo largo del siglo XVIII en Francia, puede indicarnos la evolución de la conciencia religiosa. Al parecer, en determinadas regiones de Francia, recientemente, se ha realizado el inventario de testamentos anteriores a la Revolución Francesa y se ha podido observar un progresivo decrecimiento de la conciencia religiosa a lo largo del siglo XVIII, precisamente por la disminución constante a lo largo del siglo en la legación de dinero para las misas. Este aspecto, al lado de otras fuentes, puede ayudar a explicar una tenue evolución de las conciencias, larga duración no perceptible por la anécdota de la conciencia de una vida, que probablemente podría suponerse como una de las causas de determinadas actitudes colectivas en lo religioso durante la Revolución Francesa.

Finalmente, ante una fuente hay que proceder a determinar el grado de fiabilidad. ¿Hasta qué punto nos podemos creer lo que dice? ¿Qué

otras fuentes necesitamos para verificar lo que la primera nos manifiesta? En este punto, Lando Landi aconseja distinguir entre fuentes intencionales y no intencionales⁵. Las primeras serían las destinadas a perpetuar o a comunicar una memoria. Así, por ejemplo, una fotografía destinada al recuerdo es más fiable en aquello que no pretende comunicar (ambiente de la casa, trajes que se llevaban en aquellos tiempos, jerarquía, en su caso, si es una fotografía oficial, etc.) que en lo manifiestamente comunicable (sensación de unidad, ausencia de conflictos a través de las sonrisas, etc.). Las fuentes no intencionales serían aquellas que no tuvieron en cuenta, en el momento de realizarse, la posibilidad de comunicar algo a su entorno o a la posteridad. En este sentido, como señala Angela García Blanco, los objetos materiales serían fuentes de alta fiabilidad⁶. Según el grado de fiabilidad de una fuente, la comparación o contraste entre fuentes es necesaria para efectuar hipótesis de reconstrucción sobre la lógica mental.

A partir de estos tres puntos claves (clasificación general, tipología, preguntas y fiabilidad) y de las secuencias que de ellos se deriven en función de la edad, de los conocimientos previos del alumnado y de los objetivos didácticos que se planteen, puede ser procedente concluir el análisis de fuentes con un breve esquema de resumen de lo averiguado.

Las fuentes pueden ser utilizadas básicamente, entre otras muchas posibilidades, en tres momentos de la didáctica de un contenido conceptual histórico: como inducción previa a la reflexión de un tema que se va a plantear, como ejercicio de aplicación o contraste durante la información del tema conceptual subsiguiente respecto de lo que se informa o relata, y como propuesta de comentario global al finalizar un período⁷.

Somos del parecer de que la serie de acciones de una técnica, en general, debe enseñarse y aplicarse por parte del alumnado de la manera que hemos descrito en el capítulo tercero de la primera parte. Con ello

5 L. LANDI (1987): *Storia locale e didattica della Storia*. Milano. Franco Angeli libri, p. 33.

6 A. GARCÍA BLANCO (1988): *Didáctica del Museo. El descubrimiento de los objetos*. Madrid. Ediciones de la Torre, p. 8. Véase también sobre esta cuestión, desde el punto de vista didáctico, E. OSSANNA et al. (1990): *El material didáctico en la enseñanza de la Historia*. Buenos Aires. El Ateneo, p. 76-77.

7 No se puede olvidar que el tratamiento de las fuentes como núcleo de un método didáctico predominante en el estudio de la Historia ha sido desarrollado tanto en la Educación Primaria como en la Secundaria. A título de ejemplo señalamos el método propuesto por Landi y Girardet para la escuela elemental y el Taller de Historia del grupo 13-16 en España. CALVANI, A. (1987): *L'insegnamento della storia nella scuola elementare*. Firenze. La Nuova Italia, p. 37-39. Y el GRUPO 13-16 (María Camino, María Antonia Loste, Milagros Martínez, Joaquín Prats, Joan Santacana, Imma Socías, Gonzalo Zaragoza) (1990): *Taller de Historia*. Madrid. Proyecto Didáctico Quirón. Ediciones de la Torre. También sigue un método similar el *Taller de documentos*. La Coruña. Adara, 1977.

no queremos indicar que cada vez que se utilice una fuente, por ejemplo, se deba realizar sistemáticamente toda la secuencia de acciones. Es más: cada una de las acciones o preguntas ante una fuente puede ser aislable y convertirse así en un recurso didáctico utilizable para la información o el apoyo al aprendizaje con énfasis procedimental. Así, si una de las acciones ante una fuente consiste en identificar la naturaleza de la información, se puede ofrecer un texto medieval en el que se pida al alumnado que, después de leerlo, nos diga simplemente de qué clase de información se trata (política, social, económica o cultural...) para, acto seguido, ser comentado por el profesorado para ampliar la información contenida y sistematizarla.

Por razones de espacio, dividiremos el uso y tratamiento de fuentes en dos capítulos. El primero lo vamos a dedicar a las fuentes primarias y el siguiente a las fuentes secundarias.

1. Algunas técnicas correspondientes al uso de fuentes primarias

El tratamiento de las fuentes primarias debería emplearse sistemáticamente a lo largo de toda la enseñanza de la Historia en todos sus ciclos y cursos. Prece lógico que predominen las fuentes de carácter material en los ciclos inicial y medio de la etapa de Primaria y que las de carácter textual predominen en el ciclo Superior y ESO. A pesar de esta gradación, las fuentes materiales no deberían ser abandonadas en cuanto se llega al Ciclo Superior o a la Secundaria obligatoria. Y esto por varias razones. En primer lugar, por su alta fiabilidad y porque constituyen, como se ha señalado frecuentemente, un testimonio inapreciable para reconstruir la historia anónima de los sectores no privilegiados de la sociedad y sobre la vida cotidiana, por lo menos hasta el siglo XVIII⁸. Presentan la dificultad de su escasez para su uso en el aula, pero, a efectos didácticos, pueden ser sustituidos por maquetas, reproducciones o imágenes, sobre todo fotográficas⁹.

8 Así lo afirma, ya desde 1963, L. WHITE, refiriéndose a la necesidad de la cultura material como fuente: «Incluso en una época tan tardía como el siglo XVIII, ¿qué sabemos realmente —y en términos de los documentos escritos, qué podemos saber— acerca de las nueve décimas partes de la población, aun en sociedades cultas, que carecían de voz y eran analfabetos?». «Historia. El cambiante pasado». En *Fronteras del conocimiento en el estudio del hombre* (1963). Buenos Aires. Eudeba, p. 73-74. Citado por E. OSSANNA et al.: Op. cit., p. 61.

9 Algunas empresas de materiales didácticos han realizado recientemente imitaciones de artefactos y objetos del pasado con gran precisión acompañados de murales con dibujos contextualizadores del uso de dichos materiales. Como ejemplo podemos citar la empresa *Estri. Serveis de Patrimoni i Arqueologia*, de Barcelona. Entre sus producciones destacan unas cajas con unas imitaciones extraordinarias de los instrumentos líticos y en hueso del

Podríamos sugerir, entre otras muchas, las siguientes técnicas como secuencia del procedimiento «uso y proceso de fuentes para obtener información histórica»¹⁰:

1. Elaboración de una autobiografía con la localización de documentos y objetos que faciliten la explicación propia y las diversas transformaciones del entorno.

2. Confección de un dossier sobre la historia de la familia a partir de documentos orales, escritos y materiales.

3. Utilización de documentos históricos primarios para informarse sobre un determinado aspecto histórico (fotografías, objetos, textos, etc.) mediante la formulación de preguntas y el registro de respuestas.

4. Recogida, clasificación y archivo de documentos históricos (orales, escritos, visuales y materiales).

5. Elaboración de un resumen a partir de preguntas realizadas a una o diversas fuentes.

6. Contraste de fuentes orales para verificar dos o más entrevistas sobre un mismo hecho histórico.

7. Construcción de un «museo» de la clase a partir de materiales sobre el pasado que estén al alcance del alumnado con respuesta a preguntas básicas sobre cada objeto.

8. Observación pautada de edificios históricos.

9. Análisis de imágenes artísticas (esculturas y pinturas) con la finalidad de obtener información.

10. Contraste de fuentes visuales y documentales sobre un mismo hecho histórico.

169

Paleolítico y Neolítico. Ni qué decir tiene que su uso didáctico como tratamiento de fuentes materiales para cursos del ciclo superior de Primaria o de ESO pueden resultar sumamente útiles, tal y como hemos tenido ocasión de experimentar.

10 Recordamos aquí que no se trata de utilizar todas estas técnicas necesariamente para construir un procedimiento sea «el uso y proceso de fuentes para obtener información de naturaleza histórica» u otro cualquiera. Algunas de estas técnicas, tal y como hemos indicado en la primera parte, pueden seleccionarse en función de las programaciones concretas del PCC del centro. Si se seleccionan deben concretarse en la organización de un orden de acciones, el cual a su vez debe ser enseñado progresivamente al alumnado. Casi todas las técnicas que proponemos como ejemplificación pueden usarse, en principio, para cualquier edad entre los 6 y los 16 años. La diferencia consistirá en el número de acciones, en la complejidad de las preguntas y en la naturaleza de la meta u objetivo didáctico final, etc. Así, por ejemplo, las fuentes escritas en el ciclo inicial de Primaria no se usarán, en especial durante el primer curso. A partir del ciclo superior, las anotaciones sobre las fuentes tenderán progresivamente a pedirse por escrito en lugar de con dibujos. La confección de la autobiografía a partir de fuentes orales y fotográficas parece que resulta útil hasta el primer ciclo de Secundaria obligatoria y, en cambio, a partir de los 14 años quienes lo han practicado en el aula coinciden en señalar un exceso de sensación de infantilismo entre los alumnos, etc.

11. Utilización de diversas fuentes contradictorias en relación a un hecho histórico a fin de emitir hipótesis y entresacar algunas conclusiones.

12. Establecimiento de relaciones entre fuentes primarias y secundarias para obtener información.

Resulta evidente que en los trabajos de indagación histórica en cualquier contexto (familia, círculo social restringido, historia local, uso del archivo, etc.), la técnica del uso de fuentes primarias deberá tener un papel relevante. Entendemos, no obstante, el trabajo de indagación histórica como una composición que puede ser usada sistemáticamente como método didáctico adaptado a las circunstancias de los alumnos y alumnas o como una parte del método didáctico usado puntualmente a lo largo de cada curso o de cada ciclo, individualmente o en equipo.

2. Ciclo inicial (I): Posibles metas u objetivos de carácter procedimental

Resulta ocioso recordar que en el Ciclo inicial de la etapa de Primaria los objetivos fundamentales de aprendizaje giran sobre el área de Lengua y en la adquisición de las competencias pertinentes de la lectoescritura. A pesar de ello, dentro del área de Conocimiento del Medio, se pueden programar de manera regular enseñanzas y aprendizajes de Historia o, si se prefiere, de ante-Historia¹¹. A un historidor profesional le puede parecer irrelevante hacerse preguntas sobre objetos de uso cotidiano y, después, trasladar las preguntas a aspectos sobre el tiempo pasado más inmediato. Pero en el Primer ciclo de la etapa de educación Primaria, siempre que no se abandone en el PCC y en la práctica el principio de recurrencia, puede resultar sumamente útil «preparar» al alumnado en determinadas competencias básicas y sencillas para el futuro aprendizaje histórico propiamente dicho.

En lo que concierne a los procedimientos, consideramos que en el Ciclo inicial podrían resultar orientadores los objetivos, en lo que se refiere al uso de fuentes, de la figura 55.

En este cuadro hemos propuesto algunos objetivos, sin pretensión alguna de exhaustividad, de lo que puede ir preparando a los alumnos y alumnas pequeños/as para entender la Historia a base de ejercitarse en el uso y manejo de fuentes primarias orales y visuales. En este ciclo, la que

¹¹ Esta expresión ha sido usada por Sergio GITTI (1987): «L'uso del documento storico». En CI. PONTECORVO (coord.). *Storia. Insegnare con i nuovi programmi nella scuola elementare*. Milano. Fabbri editore, p. 127. Se trata de no confundir la enseñanza de la Historia en toda su complejidad con la preparación previa para su aprendizaje adulto en la escuela elemental o primaria.

Fig. 55. Uso de fuentes primarias. Ciclo inicial 6-8 años.

| Procedimiento | Objetivos: Nivel 1 | Objetivos: Nivel 2 |
|---|--|---|
| <p>Uso y proceso de fuentes primarias para obtener información histórica.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar un objeto o artefacto cotidiano en desuso reciente indicando utilidades, cualidades o funcionamiento. • Escuchar testimonios orales de personas de edad a propósito de cómo se vivía en otros tiempos. • Obtener información a partir de una fotografía antigua de lugares conocidos por el alumnado. • Observar fotografías o vídeos referentes a la propia persona o a la familia. • Identificar algún edificio antiguo de la localidad a través de una fotografía o imagen. | <ul style="list-style-type: none"> • Indicar oralmente las necesidades que resolvían objetos o artefactos en desuso reciente así como el objeto o artefacto que lo ha sustituido. • Comentar cómo podrían ser resueltas las necesidades en tiempos en que no existiera un artefacto u objeto conocido hoy o en desuso reciente. • Dibujar un objeto en desuso y su manera de usarlo. • Grabar en una casete una conversación con miembros de la familia acerca de hechos cotidianos del pasado. • Hablar sobre lo que se observa en una fotografía antigua de un lugar conocido . • Clasificar diversos tipos de objetos que suministren información sobre la propia vida o sobre la historia reciente de la familia (fotografías, juguetes, libros infantiles, vestidos, etc.), indicando sobre qué aspectos dichos objetos o fotografías suministran información del pasado. • Indicar la función en el pasado de algún edificio antiguo de la localidad mediante dibujos. |

parece una mejor manera de trabajar la toma de anotaciones y el proceso de la información consiste, lógicamente, en los registros orales y en los dibujos. Las fuentes primarias de carácter textual constituirán, sin duda, una excepción.

3. Ciclo inicial (II): Ejemplificación de una técnica. Utilización de documentos históricos primarios para informarse sobre un determinado aspecto histórico (fotografías, objetos, textos, etc.) mediante la formulación de preguntas y el registro de respuestas

Ante la imposibilidad de desarrollar ejemplos de todas las técnicas enumeradas generales para cada uno de los ciclos, propondremos aquí (así como en los apartados y capítulos posteriores) la secuencia de acciones sobre una fotografía u otro objeto material (técnica 3). Las técnicas, dentro de la programación, creemos que deberían ser enseñadas desde el Ciclo inicial con un orden sencillo pero constante y preciso: primero el profesor/a, después el alumnado en grupo conjuntamente con el profesorado, y finalmente los alumnos y alumnas en grupo e individualmente. Parece reconocido que en esta edad que se sitúa antes y después de los siete años, los niños y niñas ya son capaces, en general, de describir las principales características de una fuente concreta del pasado (fotografías, objetos, edificios...) y pueden emitir algunas hipótesis acerca de su uso. La secuencia de acciones podría ser la de la figura 56.

172

A pesar de que señalamos un orden determinado, la improvisación de los profesores y profesoras así como la libre imaginación de los niños y niñas no debe limitarse. Tampoco es necesario ejercer una excesiva presión para que vayan por el orden que sugerimos. Hay que tener presente que las propuestas están en función de la creatividad de las maestras y maestros y de la manera de ayudar a su oficio y no al revés. Por supuesto que las actividades de aprendizaje concretas pueden sugerir, además de la secuencia de acciones propuesta, otras correlaciones con aspectos temporales, de continuidades y cambios, de causalidad o de comunicación de la información obtenida. Pueden tratarse objetos más antiguos si se relacionan, por ejemplo, con relatos históricos de personajes famosos o con imágenes de edificios emblemáticos (castillos o monasterios). El ejercicio de formulación de preguntas sobre objetos en algunos casos se puede iniciar sobre artefactos actuales muy conocidos, por ejemplo una lata de Coca-Cola¹². Una

¹² Véase la lista de las 40 preguntas sobre una lata de Coca-Cola según una idea de J. Henningar-Shuh de los Museos de Nueva Escocia (Canadá). Citado por A. García Blanco. *Op. cit.*, p. 30-32.

Figura 56

| Ciclo 6-8 Secuencia de acciones ante una o más fuentes primarias | |
|---|---|
| <p>Pasos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificación. 2. Descripción de las partes principales(*). 3. Finalidad o funcionalidad (si es un objeto). 4. Información que nos proporciona respecto del pasado. 5. Registro de la información proporcionada (cómo se usaba, en qué momentos y en qué ambiente, y posible correlato con otras fuentes). <p>(*Si es una fotografía, convendría establecer relaciones pasado-presente y un orden de lectura de primer plano a último plano (sin decirlo necesariamente así) y de derecha a izquierda.</p> | <p>Preguntas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es esto? 2. ¿Cómo es? O ¿qué se ve? 3. ¿Para qué servía? ¿Se usa hoy aún? ¿Qué lo ha sustituido? 4. ¿Cómo lo podemos saber? 5. ¿Sabrías dibujar quién usaba y cómo se usaba el objeto? ¿Podrías decirme qué existe aún hoy en la fotografía de esta calle y que ha desaparecido? |

vez que el alumnado se familiariza con ellas se pasa a un objeto en desuso o al mismo objeto en tiempos pasados.

Por otra parte, se debe advertir que cada una de las acciones de una técnica puede constituir un recurso didáctico aislable que se puede concretar en actividades de aprendizaje para la enseñanza de hechos y conceptos. Así, por ejemplo, se puede pasar una diapositiva o un mural con una imagen de un monumento emblemático de la localidad o de la comunidad autónoma y proceder a actividades aisladas en las que se pregunta a los alumnos, por ejemplo, qué es lo que se ve y si alguien ha estado allí. A tenor de las respuestas se puede narrar un pequeño relato adecuado a la edad de los alumnos para proporcionar una información nueva.

A título de ejemplo, sugerimos durante el primer curso del ciclo la realización de determinadas actividades de aprendizaje sobre el tema «La abuela». Con esta finalidad se puede pedir a los niños y niñas toda una serie de sugerencias sobre materiales que están a su alcance. O en su caso, pueden usarse materiales complementarios de la biblioteca del aula, aspecto este último que sabemos difícil aún en la actualidad (Fig. 57).

Estas actividades sugeridas, que pueden explotarse en múltiples direcciones (tiempo, causalidad, relatos, medio físico, lectura y escritura...), pueden también motivar pequeños trabajos de indagación personal

Una programación de la técnica (fig. 56) a lo largo del primer curso.

| <i>Temas y materiales</i> | <i>Preguntas básicas</i> |
|--|---|
| 1. Fotografía de un niño o niña de 6-7 años y su abuela. | 1. ¿Quiénes son? ¿Cuántos hermanos tuvo la abuela? |
| 2. Comparación de dos fotografías (la abuela y sus hermanos) contemporánea del niño o niña y una fotografía antigua de la abuela y sus hermanos a la edad de 6-8 años. | 2. ¿Quiénes són? ¿Quiénes eran? ¿Qué puedes decir de la fotografía más antigua? ¿Tienes tú alguna fotografía antigua de tu abuela cuando era pequeña? |
| 3. Fotografías de juegos actuales semejantes a juegos antiguos (bicicleta). | 3. Aplicación de las preguntas de la secuencia técnica (Fig. 56). |
| 4. Fotografías de deportes, juguetes y libros actuales y de la época de la abuela. | 4. ¿A qué jugaba la abuela cuando era pequeña? ¿Qué leía? ¿Practicaba algún deporte? ¿Por qué? Dibuja a la abuela jugando cuando era pequeña. |
| 5. Fotografías de cómics actuales y de la época de la abuela. | 5. ¿Son iguales los cómics hoy que en tiempos de la abuela? |
| 6. Fotografías de otras distracciones actuales y de la época de la abuela. | 6. Aplicación de las acciones de la figura 56. |
| 7. Fotografía de la escuela de la época de la abuela. | 7. ¿Qué puedes decir de la fotografía de la escuela de la abuela? |
| 8. Dos fotografías, una actual y otra del tiempo de la abuela, del mismo lugar. | 8. Aplicación de las acciones de la figura 56. |

a nivel familiar entre los abuelos de los niños del aula. En su caso, durante el segundo curso se podría ampliar un esquema semejante, pero en el marco de la localidad¹³. La finalidad principal, en lo que se refiere a los procedimientos en Historia, consiste en ir desvelando en el alumnado una conciencia de la fuente y de cómo ésta puede proporcionarnos informaciones sobre aspectos parciales del pasado.

4. Ciclo medio (I): Posibles metas u objetivos de carácter procedimental

En el Ciclo medio, los alumnos ya deberían haber adquirido las competencias de lectoescritura. A pesar de ello parece aconsejable que el uso y

¹³ Las ideas para la descripción de esta serie de actividades de aprendizaje han sido extraídas y reelaboradas a partir del libro del alumno de K. SWIFT (1991): *Our gran*. Londres. Logman. Se encuentran dentro del proyecto curricular ya mencionado, en la primera parte, titulado *A sense of History*.

proceso de fuentes primarias en sus actividades de aprendizaje de Historia tengan aún un carácter activo y se muevan dentro del campo de lo concreto. Esto no obsta para que se puedan introducir breves fuentes de carácter escrito según la dinámica que se estime oportuna en la programación del área y en el papel que se considere relevante para la disciplina.

Los objetivos o metas de carácter procedimental que, en referencia a los programas, podrían sugerirse en el ciclo medio respecto del uso y proceso de fuentes primarias para el Ciclo medio podrían ser algunos de los siguientes (Fig. 58):

Hay que tener presente que a partir del Ciclo medio puede ser necesario volver a empezar por el sistema de acciones del nivel 2 del ciclo anterior.

Fig. 58.

Uso de fuentes primarias. Ciclo medio 8-10 años.

| <i>Procedimiento</i> | <i>Metas u objetivos: nivel 3</i> |
|--|--|
| Uso y proceso de fuentes primarias para obtener información histórica. | <ul style="list-style-type: none"> – Realizar deducciones sencillas a partir de la observación de fuentes primarias. – Clasificar diferentes tipos de objetos o artefactos antiguos (monedas, herramientas, vestidos, tratos...) según el tipo de información que nos suministren acerca del pasado. – Identificar los usos y funciones de algún edificio, conjunto arqueológico o resto material emblemático de la propia localidad. – Explicitar de manera ordenada aspectos de la vida cotidiana referidas al barrio o localidad a partir de fotografías, films o videos. – Contrastar o comparar documentación de otros tiempos con la actual (periódicos, facturas, anuncios, documentales cinematográficos, etc.). – Realizar un pequeño trabajo de indagación sobre algún edificio o lugar significativo de la localidad integrando diferentes fuentes de información. – Distinguir entre leyenda e historia a partir de una narración argumentando la distinción así como identificar aspectos de ficción en descripciones históricas (como, por ejemplo, la exageraciones evidentes de las gestas de personajes históricos). – Formular y responder preguntas sencillas sobre breves documentos históricos de carácter escrito. |

5. Ciclo medio (II): Ejemplificación de una técnica. Utilización de diversas fuentes contradictorias en relación a un hecho histórico a fin de emitir hipótesis y entresacar algunas conclusiones

Propondremos la ejemplificación de la técnica 11, adaptada al Ciclo medio y al objetivo de distinguir entre leyenda e historia en lo que se refiere a fuentes históricas. El sistema de acciones podría ser el de la figura 59.

En este tipo de ejercicios se presupone por parte de las maestras y maestros que antes han introducido el tipo de documento, que los alumnos saben qué es una leyenda y se habla de un personaje que pueda ser popular o conocido o que posea una cierta aureola mítica. Los textos

Fig. 59.

Técnica: Establecimiento de relaciones entre fuentes primarias y secundarias. Secuencia de acciones.

| Pasos | Preguntas |
|--|--|
| 1. Identificación de la primera fuente: tipología. | 1. ¿Qué es? |
| 2. Identificación de la segunda fuente: tipología. | 2. ¿Qué es? |
| 3. Periodización aproximada de las dos fuentes(*). | 3. ¿De qué época son los textos 1 y 2? |
| 4. Identificación de la información de cada fuente por separado. | 4. ¿De qué nos habla el texto 1? ¿Y el texto 2? ¿Hay algo que no entiendes? ¿Qué? ¿En qué coinciden? ¿En qué discrepan? ¿De qué nos informan? ¿Qué crees que podemos creer? ¿Qué crees que no podemos creer? ¿Por qué? |
| 4.1. Coincidencias (anotaciones escritas o en forma de dibujo). | |
| 4.2. Discrepancias. | |
| 5. Identificación de la fuente que es leyenda. | 5. ¿Cuál de los textos es una leyenda? |
| 6. Argumentación. | 6. ¿Por qué? |
| 7. Identificación de la fuente que no es leyenda. | 7. ¿Cuál de los textos es una fuente histórica de su mismo tiempo? |
| 8. Argumentación. | 8. ¿Por qué? |
| (*)Las fuentes, a partir de la información del profesorado, deben periodizarse simplemente como «del mismo tiempo que la época del rey Jaime, del tiempo de los castillos, o de cualquier otra periodización que se haya empezado a usar» o bien «muy posterior a la época del rey». | |

pueden ser leídos por los alumnos si son muy breves. En caso contrario, es recomendable que se den los textos a los alumnos pero que quien los lea sea el profesorado. Se presupone también que los alumnos, por la información recibida, ya son capaces de tener unas referencias de secuencia temporal mínimas («la época de los primeros cazadores», «la época de los primeros campesinos», «la época de los romanos», «la época de los castillos» u otras).

A continuación proponemos el ejemplo del tratamiento legendario y lo que dice la crónica acerca del rey de la Corona de Aragón Jaime I «el Conquistador», un personaje histórico relevante para diversas comunidades autónomas de la España actual.

La profesora o el profesor deben hablar previamente con un tono de relato de la existencia del rey, del hecho de que en su tiempo alguien escribió acerca de su vida y que a esto se le llamaba «crónica». También debe poner a los alumnos ante la figura del recopilador de leyendas y tradiciones del siglo xx, narraciones que se pasaron de padres a hijos durante años hasta llegar a nuestros días. Puede ser útil en esta contextualización previa usar alguna fotografía de estatuas, o de dibujos, de personajes, de la tumba donde actualmente está enterrado el rey, etc.

Una vez realizada esta puesta en escena se reparten los textos a los alumnos y alumnas y el maestro o la maestra les leen con énfasis el relato de la muerte del rey.

177

Texto 1

«Cuando el rey Jaime I murió, el diablo quería llevarse su alma, porque decía que durante su vida había pecado mucho. Pero en seguida descendió de los cielos el arcángel San Miguel, provisto de sus balanzas. Los diablos no paraban de poner en uno de los platillos, pecados y más pecados, que, según decían, había cometido el gran rey. Los ángeles sólo pusieron una piedra y una astilla de cada una de las muchas iglesias que había hecho levantar en muchas ciudades, villas y pueblos reconquistados a los moros. El platillo de la balanza de los ángeles pesó mil veces más que el de los diablos, los cuales regresaron al infierno con el rabo entre las piernas, mientras que el alma del gran rey, acompañada por miles y miles de ángeles que habían velado por él subía triunfante a los cielos, de manera parecida a como se había paseado su ejército triunfante por la Tierra.»

Texto 2

«El rey Jaime estaba en Valencia recreándose y divirtiéndose. Iba de caza y así visitaba a la vez todos los castillos y villas del reino. Cuando estuvo en Xàtiva, el rey Jaime cayó enfermo de fiebre. Estaba