

Los grupos de innovación educativa en la Enseñanza de la Historia en España: Análisis póstumo de los resultados de la aplicación del método por descubrimiento y estado de la cuestión de los aprendizajes por descubrimiento

Groups of Educational Innovation in the Teaching of History in Spain: Posthumous Analysis of the Results of Applying the Discovery Method and State of the Art of Learning by Discovery

NEUS SALLÉS TENAS¹

nsalles@ub.edu

JOAN SANTACANA MESTRE

jsantacana@ub.edu

Universidad de Barcelona, España

Resumen:

La investigación se ha centrado en describir los principales grupos de innovación educativa en la enseñanza de la historia desde el año 1975 hasta la década de los años noventa, en especial de aquellos métodos que se basaban en el uso de fuentes primarias y en metodologías por descu-

Abstract:

This study seeks to describe the main groups of educational innovation in the didactics of history from 1975 to the 1990s, especially those methods based on the use of primary sources and methodologies for discovery. Once identified, the study, by using qualitative methods, aims to analyze

1 Dirección para correspondencia (correspondence address):

Neus Sallés Tenas. Dpto. de Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Educación Musical, de la Educación Física y de la Educación Visual y Plástica. Facultad de Educación. Universidad de Barcelona. Edificio de Levante, 2.ª planta. Paseo de la Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona (España).

brimiento. Una vez identificados, el trabajo pretende conocer mediante métodos cualitativos, la percepción y los recuerdos de un grupo de alumnos que, en este periodo desarrollaron esta metodología, con la finalidad de deducir la eficacia de estas metodologías.

Palabras clave:

Aprendizaje por descubrimiento; didáctica de la historia; grupos de innovación didáctica; análisis crítico; metodología didáctica.

the perception and memories of a group of students that used this methodology during this period, in order to infer its effectiveness.

Key words:

Discovery learning; didactics of history; groups of educational innovation; critical analysis; teaching methodology.

Résumé :

La recherche met l'accent sur la description des principaux groupes d'innovation éducative dans l'histoire de l'enseignement de 1975 jusqu'aux années quatre-vingt-dix, en particulier les méthodes basées sur l'utilisation de sources primaires et de méthodologies par la découverte. Une fois identifiées, l'étude cherche, à l'aide de méthodes qualitatives, à connaître la perception et les souvenirs d'un groupe d'étudiants qui dans cette période ont développé cette méthodologie, afin d'en déduire l'efficacité.

Mots clés:

Apprentissage par la découverte; didactique de l'histoire; groupes d'innovation didactique; analyse critique; méthodologie de l'enseignement.

Fecha de recepción: 19-4-2016

Fecha de aceptación: 22-6-2016

Introducción

Las metodologías de enseñanza aprendizaje basadas en el uso de técnicas por descubrimiento en una población adolescente siempre han tenido detractores como el mismo Ausubel (1982) y defensores como Bruner (1986) con potentes argumentos en favor y en contra. La introducción de este tipo de metodologías en España en el campo de la Didáctica de la Historia es relativamente reciente, dado que se remonta a cuatro décadas. A lo largo de este tiempo han sido pocas las investigaciones realmente fiables que hayan intentado evaluar la eficacia de un método tan controvertido.

Nuestra investigación pretende trazar de forma suscita un estado de la cuestión sobre la introducción de estos métodos en la enseñanza de la historia en España al tiempo que nos proponemos evaluar la experiencia más significativa que se ha llevado a cabo en los últimos años.

La evaluación que proponemos es atípica, pero a nuestro juicio, al-

tamente significativa, dado que pretendemos evaluar el método una vez transcurridos treinta años de su desarrollo. Ello requerirá explicar y valorar rigurosamente nuestra propia metodología de análisis.

Marco teórico. La introducción de nuevas metodologías de enseñanza de la historia en España: estado de la cuestión

Si obviamos las experiencias llevadas a término en España sobre Didáctica de la Historia anteriores de la década de los años setenta del siglo pasado, nos damos cuenta que uno de los primeros movimientos en la enseñanza secundaria fue el llamado “Germania-75”, que tuvo su epicentro en Valencia. El grupo estaba formado por catedráticos y profesores de enseñanza secundaria, algunos de los cuales habían sido vinculados a la investigación y la docencia universitaria pero que habían sido excluidos por razones diversas de la universidad española. Su metodología estaba influida por la escuela italiana vinculada a la izquierda y al partido comunista y también por la tradición de la escuela francesa en el comentario de texto.

Este grupo, que desarrollaba sus tareas docentes en varios institutos de Valencia y alrededores, diseñó un material didáctico consistente en tres cuadernos de ejercicios que metodológicamente recordaban la enseñanza mediante el sistema de fichas, entonces dominante en el sistema educativo de la estado, aunque únicamente se podía encontrar en la enseñanza primaria.

El grupo empezó a elaborar los materiales hacia 1973 y correspondían al 1º de BUP, es decir, a los 15 años; los documentos fueron editados por el ICE de la “Universidad Literaria de Valencia”, y se llamaron “Materiales para la clase de historia (I-II y III)”. Los materiales experimentales, se empezaron a aplicar aproximadamente a las escuelas el curso de 1974 a 1975.

Tal y como dice Paniagua (1995, 89), uno de los componentes del grupo, en un artículo que escribió unos años después de la experiencia: “al principio, todo se realizó casi de manera intuitiva, queriendo combinar algunos conocimientos de psicología y didáctica con los temas específicos de la historia universal. Se partía de principios generales tales como adquirir una noción del concepto de proceso evolutivo de las sociedades, entender el cambio social, desde la conciencia de la di-

versidad entender las sociedades o adquirir vocabulario apropiado para conocer el auténtico significado de las palabras en su contexto”.

Los objetivos que manifestaban sus autores perseguir eran los siguientes:

1. Enseñar historia no debería ser un mero mecanismo de impartir conocimiento erudito, sino conseguir que un alumno se encuentre en situación de construir lo necesario para ir, poco a poco, conociendo el desarrollo general de lo que podríamos denominar “estructura social dinámica”.
2. Conseguir un tipo de aprendizaje eficiente, que sitúa al alumno en una línea de “educación permanente”. Es decir, no se trata de que domine una serie de conocimientos para la fecha del examen sino que pasen a incorporarlos a su conversión de la realidad y que de esta manera pueda utilizar lo que ha aprendido.
3. No se trata, tampoco de dar un conocimiento que convencionalmente aparezca como input en la enseñanza superior, sino ofrecer una visión y un método de análisis de la realidad pasada y así, el alumno adquiera instrumentos, herramientas, etc., útiles para analizar la realidad presente.
4. Desarrollar una conciencia crítica, y que el alumno aprenda a exigir razones y hechos que justifiquen cualquier afirmación.
5. Favorecer el desarrollo de la capacidad de comprensión y expresión en sus diferentes formas (oral, escrita, general y estadística). Este objetivo se convierte en prioritario en la medida en que condiciona la consecución de los expuestos anteriormente (Prats; Paniagua, 1977, 16-17).

El esquema conceptual del llamado método “Germania-75” era el típico de la historiografía marxista. El material estaba organizado casi siempre a base de textos en su mayor parte de historiografía, que actuaban como fuentes y que alternaban indistintamente fuentes primarias y secundarias junto con otros documentos que iban desde el ensayo filosófico hasta el teatro. De esta manera se podían encontrar fotografías, dibujos, grabados, viñetas, cuadros, esquemas, mapas, fragmentos de discursos o libros, documentos, etc., que en cualquier caso estaban debidamente citados, o en el caso de las fotografías o esquemas y otros de la misma naturaleza, estaban contextualizadas con un pie que explicaba de qué se trataba.

Por ende, la praxis del método de “Germania-75” implicaba en primer lugar un cambio formal de la estructura del aula. Como se trabajaba mucho en grupos, había que poner las mesas agrupadas facilitando así el trabajo cooperativo del alumnado. El enfoque era relativamente dinámico dentro de su esquematismo. Se realizaba un “procedimiento deductivo a partir de textos propuestos que deberían llevar, en una línea piagetiana no declarada, a la interiorización del conocimiento histórico asimilado a través de los grandes esquemas de modo de producción, y la dispersión de los contenidos de los programas oficiales era superado con una explicación coherente dentro de una explicación de un cierto marxismo no declarado, que le faltaba muchas matizaciones pero que resultaba eficaz como alternativa para docentes cansados de los libros de texto” (Paniagua, 95, 89).

Según algunos de los autores del método como Paniagua (1995, 90) “la industrialización del método, por la buena acogida dispensada, produjo efectos en algunos casos, casi contrarios a lo que habían pretendido sus fundadores. La llamada “dinámica de grupos” dejó la iniciativa a los alumnos, que pasaban la mayor parte de la clase contestando, y el profesor esperaba dos o tres sesiones por la puesta en común, sólo intentando que no se generara desorden”. Hasta el punto de que algunos profesores “vieron la *renovación didáctica* como una manera de hacer más relajada la tarea docente”.

Este no fue el único inconveniente del sistema de aprendizaje de “Germania-75”, dado que una parte del profesorado le reprochaba también la pérdida de conocimiento conceptual que tenía el alumnado con este sistema. Sin embargo, era lógico que un cambio de método de aprendizaje en el que se fomentaba una participación más activa por parte del alumnado tuviera que reducir los contenidos del aprendizaje. La preocupación de muchos profesores de historia de aquel entonces por la falta de contenidos fue constante -exceptuando algunas de algunas escuelas con movimiento de renovación-. Conscientes de esta crítica, los autores del método intentaban llenar los agujeros conceptuales de los materiales, con la introducción de pequeños discursos por parte del profesorado en las diversas sesiones.

Un problema que entonces no fue percibido, parece ser que fue la dinámica repetitiva de la clase, ya que el sistema siempre era el mismo, día tras día, y consistía en leer y discutir textos y gráficos para poner en común los resultados que obviamente estaban predeterminados.

Como señalaba Prats (1989, 203) años más tarde pudiéndolo ver desde la distancia temporal, “hay que señalar la gran aportación de “Germania-75 “como primera experiencia sistemática que se difundió, que ha servido para ayudar a dar el primer paso a muchos profesores o, partiendo de ella, para reflexionar y enriquecer nuevas prácticas docentes”. Sin embargo, en el libro refleja que la experiencia forma parte de una etapa superada (Prats, 1989, 204).

El sistema generado a partir de los materiales del grupo “Germania-75” perduró durante más de una década y generó unos materiales educativos importantes para la enseñanza de la historia en la etapa secundaria.

En este contexto no es de extrañar que a principios de la década de los 80, otras editoriales que no tenían experiencia en el sector del libro de texto se introdujeran en este entonces lucrativo mercado a base de materiales alternativos. Es el caso de la editorial AKAL, que desde 1980 inició la publicación de una serie dedicada a la enseñanza que se inspiraba fuertemente en los planteamientos del grupo “Germania-75”. Se trataba de los “Trabajos prácticos de Geografía e Historia”, un conjunto de fichas y materiales procedentes de las prácticas diarias de las clases de sus dos autores. Los “Trabajos prácticos de Geografía e Historia” estaban destinados al 3º de BUP, entre 16 y 17 años; es decir, adolescentes que debían estudiar con carácter obligatorio una asignatura llamada “Geografía e historia de España”. El formato era una carpeta que contenía facsímiles de diarios; reproducciones de grabados; carteles de la época de la república y la guerra; panfletos y más de doscientas fichas extraídas fundamentalmente de fuentes primarias y algunas pocas fuentes secundarias.

El éxito inicial de este tipo de materiales alternativos consumidos con avidez por el profesorado progresista de la época explica sus imitaciones posteriores con múltiples ediciones.

Unos años más tarde de la existencia del grupo “Germania-75” se engendró otro grupo, llamado “Cronos”, que nacía como seminario de autoformación permanente dentro de las actividades que llevaba a cabo el “Instituto de Ciencias de la Educación “de la Universidad de Salamanca en 1981. El grupo estaba muy dirigido al “fomento de una didáctica crítica de las ciencias sociales orientada hacia el estudio de problemas sociales relevantes de nuestro mundo.” (Cuesta, 2000, 100). Considerando por aquel entonces la influencia de autores como autores como Piaget, Ausubel o Vigosky, los miembros del grupo “Cronos” querían

también desarrollar unas clases activas y participativas. En consecuencia emplearon los comentarios de texto a fin de lograr sus propósitos en la enseñanza de la historia. Como explicarían ellos mismos en un libro que elaboraron pocos años después de iniciar el grupo, “consideramos de especial importancia el comentario de textos -fuentes, textos historiográficos, etc.- ya que nuestro punto de partida en la enseñanza de la historia descansa sobre la idea de aplicar un método activo, en el que los alumnos reconstruyan el pasado histórico, adquiriendo al mismo tiempo hábitos de trabajo intelectual de acuerdo con su edad “(Grupo Cronos, 1985, 12).

Otro grupo de profesores que posteriormente trabajó en esta misma línea desde el Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria, fue el grupo llamado “Asklepios”, que siguió esta misma filosofía que se reflejaba con los pensamientos de Stenhouse (1984, 29): “una tentativa de comunicar rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma que esté abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”, en consecuencia piensan que “tendremos que convenir que resulta imprescindible poner de manifiesto la perspectiva teórica que otorga sentido e ilumina los diferentes componentes del proyecto curricular “(Cronos-Asklepios, 1999).

Las primeras experiencias sobre los métodos por descubrimiento: la influencia británica

Paralelamente a la experimentación y al proceso de difusión de los materiales basados en el sistema de fichas, algunos grupos de docentes españoles que trabajaban en el campo de la enseñanza secundaria comenzaron a tener conocimiento de la existencia de modelos didácticos diferentes a los sistemas de fichas que se empleaban a finales de la década de los años setenta. Uno de estos modelos es el que se desarrollaba en la Universidad de Leeds bajo la dirección de David W. Sylvester entre los años 1972 y 1975, y de AJ Boddington en el período de 1975 a 1977. A partir de 1978 su coordinador sería Denis Shemilt. El proyecto surgiría a raíz de la demanda de la reforma del currículo en el Reino Unido, y era iniciativa del *Schools Council* de Londres.

El modelo encajaba en el movimiento *New history* que poco a poco iba surgiendo en el Reino Unido; y que tenía como ideología “poner me-

nos énfasis en los contenidos que en los procedimientos de la enseñanza [...], subrayar que la base para esta selección la forman los objetivos educativos a conseguir y las técnicas o habilidades históricas adquirir [...]. "(Jones a Domínguez, 1987, 233). O como nos lo explica Dickinson (2000, 87), el *New History*, enfatiza el pensamiento a fin de aprender la naturaleza de la investigación histórica, así como la manera de adquirir conocimiento efectivo. Este tipo de enfoque será llamado el "método del investigador". Como prosigue Domínguez (1987, 235-236), la primera etapa de este movimiento se iniciaba con los trabajos de Coltham y Finas (1973), en los que, siguiendo la taxonomía de Bloom (Marveya; 2004: 139), establecen una lista de objetivos en la que no hay ninguna referencia a los contenidos, sino técnicas de trabajo intelectual. Así, los objetivos globales que según los autores debería tener la enseñanza de la historia son los siguientes:

- Conocer el tipo de información y las formas de su tratamiento tal como los historiadores lo utilizan.
- Conseguir una determinada capacidad de relativismo y penetración referida a los asuntos de los seres humanos.
- Conocimiento y experiencias de la existencia de las diferentes escalas de valores, y de su papel en las acciones y decisiones humanas.
- Juicio razonado y análisis crítico del material informativo que se utiliza.

Los miembros del grupo de profesores españoles que se autodenominaron "Historia 13-16" realizaron un viaje a Inglaterra con la finalidad de conocer el proyecto del *Schools Council*. Por ello, pudieron conocer el proyecto final, que se llamó "History 13-16", indicando con ello que se dirigía al alumnado de 13 a 16 años y, de acuerdo con los objetivos trazados, enfatizaría la adquisición de los aprendizajes cognitivos (Dickinson, 2000, 87).

Con esta iniciativa pionera, el proyecto británico como posteriormente el español intentaban aunar dos realidades complejas: Por un lado, el hecho que los niños y las niñas aprenden de forma natural, en función de sus necesidades y sus capacidades. Y por otra, la naturaleza propia de la historia como forma de adquisición de conocimientos (Bourdillon, 1994, 219). Pero estas condiciones, y tal como proseguía Bourdillon (1994, 219) chocaban en muchas ocasiones, dado que la naturaleza de

la historia exigía un pensamiento adulto y justamente se quería respetar la evolución de los aprendizajes infantiles. La solución en este caso, no pasaba por hacer una historia “aparte” de la “real” sino, buscar las formas que los niños y niñas la pudieran entender. El proyecto, pues, tenía por un lado unas implicaciones según las teorías de Bruner, que terminarían en unas premisas muy concretas. Las implicaciones según explica Bourdillon (1994, 219-220) serían las siguientes:

- La historia se ve como un claro “creador de conocimientos” con sus propios procedimientos a través de las fuentes para generar contenidos y a través de sus conceptos los que se organizan de manera que el resultado final sean unos contenidos coherentes y significativos.
- El alumnado ha de adaptarse a la naturaleza del tema y al mismo tiempo, se le debe poder hacer accesible el tema. Es necesario que haya unas técnicas y habilidades específicas, así como unas competencias generales.
- Si la historia es una forma clara de conocimiento, entonces puede ser una disciplina válida para el aprendizaje. Se promueven los lazos entre los otros temas pero sin perder su esencia.
- El contenido histórico es accesible a cualquier niño, sin embargo, esto no significa que no haya temas que sean más fáciles para el alumnado.

En cuanto a las premisas Shemilt (1987, 180-184) las definía de la siguiente manera:

1. “La historia debe enseñarse como una forma de conocimiento” (Hirst, 1956), porque los alumnos únicamente podrán dar sentido a lo que se les enseña sobre el pasado en el caso de que comprendan la lógica, métodos y perspectivas peculiares de la disciplina.
2. La historia ha de responder a las necesidades de los adolescentes si quiere seguir incluida en el currículo de secundaria.
3. Es imposible estipular qué contenido debe enseñarse, dado que representaría escoger unos hechos como significativos y sólo lo son en relación a una particular “visión del pasado”.
4. El desarrollo curricular en la historia debe realizarse a largo plazo y seguir un enfoque de investigación en la acción.

Y es que en el fondo, se consideraba que muchos adolescentes veían la historia como un corpus de conocimiento ya existente, inalterable, que construye una verdad única y absoluta, cosa normal, teniendo en cuenta la visión que ha transmitido tradicionalmente buena parte del profesorado (Thompson, 1984, 170). El nuevo planteamiento daba por supuesto que la fórmula más usual de plantear el aprendizaje era como un descubrimiento y no se trataba de memorizar para repetirlo en el examen (Dawson, 1989, 222). Se trataba por lo tanto, de introducir un método de enseñanza de la historia que en el fondo se basaba en el “descubrimiento”, y esto, en España, era nuevo.

En la base de todos los materiales se encontraba en el análisis de las capacidades cognitivas de los niños y adolescentes entre 13 y 16 años y también en el estudio psicológico de sus necesidades. Por tanto, se podría simplificar mucho su campo teórico diciendo que a partir de los “listados” de necesidades y capacidades elaborados por la psicología evolutiva se pedía a los historiadores y profesores de historia cuáles de estas necesidades se podrían cubrir con el estudio de esta materia. Este particular cambio de visión sería uno de los aspectos más importantes y determinantes para entender la filosofía del proyecto. Además, otro aspecto que se convertiría muy significativo sería la no adopción de las típicas secuencias cronológicas, que habitualmente estructuraban los temarios de la asignatura de historia, cambiándose por la elección de temas saltados de cada etapa histórica en el fin de conseguir trabajar los aspectos del método científico.

Así pues, si comparamos el método del 13-16 con los sistemas tradicionales anteriores, especialmente el que imperaba en España, el esquema fundamental de funcionamiento era el siguiente (Fig. 01):

El primer paso era que los historiadores debían definir los conceptos que tenían que enseñar, así se establecía un corpus central de conocimiento en relación a la materia que posteriormente, todo alumnado debería aprender; a continuación el profesorado aplicaba los métodos didácticos que creía más convenientes para “introducir” los conceptos establecidos previamente en la cabeza de los alumnos.

En cambio, en el sistema que se derivaba del *Schools Council*, el esquema era justamente al revés, ya que en primer lugar, se establecían las necesidades educativas y las capacidades de los alumnos, y posteriormente, en segundo lugar, en función de estas necesidades y capacidades, se decidía qué “materiales históricos” se utilizarían para introducir conceptos y métodos en la cabeza de los alumnos.

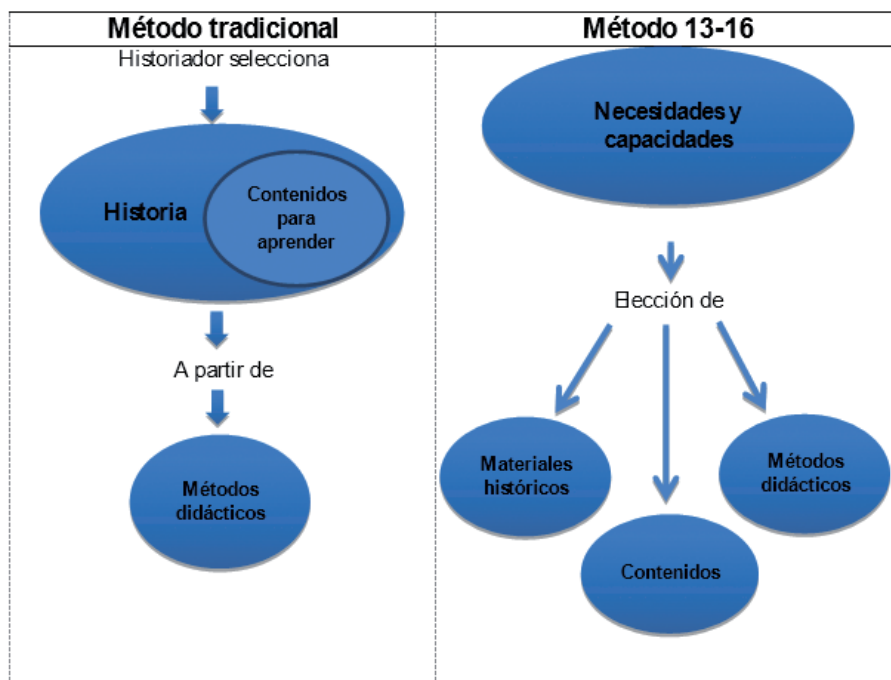


Figura 1. Gráfico de comparación entre el método tradicional y el surgido por la School Council.

Desde el punto de vista ideológico, el tipo de historia que se iba introduciendo se basaba en la más pura tradición de la historia positivista británica, que confería una gran importancia al método de análisis y sobre todo a las herramientas que el historiador utiliza para analizar el pasado. Según Rogers, tal como lo recogió Fitzgerald (1983, 97), la metodología del historiador debería proporcionar el fundamento para enseñar la historia al grupo clase, sin embargo, esto no significa que las escuelas deban formar profesionales de la historia, ya que hay muchas diferencias entre la práctica del historiador y el que el profesorado intenta enseñar a su alumnado. Sin embargo, insiste Rogers, estas habilidades no se pueden aprender sino se participa en el proceso de análisis de la historia, además, su enseñanza únicamente con la lectura del trabajo de otras personas es insuficiente. Desde este punto de vista las fuentes de la historia no eran un elemento auxiliar del historiador sino el objeto central de su trabajo y por tanto constituía el material básico sobre el que trabajar. No se trataba de mostrar con fuentes lo que el profesor explicaba, ni tampoco consistía en preseleccionar fragmentos de textos a

los que se les aplicaba comentarios estándar, sino que por el contrario, la selección de textos imágenes gráficos y fuentes materiales constituía el corpus central a la práctica de la enseñanza de la historia. Por tanto, no era tan importante lo que ha pasado, sino aprender cómo nosotros hemos adquirido nuestro conocimiento del pasado (Thompson, 1984, 169).

Conscientes por otra parte que el aprendizaje de la historia tiene unas fases de adiestramiento instrumental inevitables, en la práctica escolar se introducía unas primeras fases de investigación fundamentalmente metodológicas que implicaban empezar por aprender el cómputo del tiempo, es decir la cronología; formular hipótesis sobre los hechos; analizar y clasificar las fuentes; conocer el problema de las pruebas; y finalmente, aprender a interrogar el pasado. Como todo esto era muy complejo, el método didáctico más adecuado era el típico de descubrimiento y por tanto, se trabajaba la analogía del trabajo del historiador y el detective estableciendo semejanzas y diferencias. De esta manera, lo que correspondía a la edad de 13 a 14 años era hacer una introducción a la lógica y los métodos del historiador, con la sección “¿Qué es la historia?”, en la que se trabajaba la introducción a contenidos de la historia y en las convenciones cronológicas; las fuentes históricas y su evolución a lo largo del tiempo; la autenticidad y fiabilidad de las fuentes; las hipótesis y deducciones; y la formulación de preguntas a través de la causalidad y motivación de la historia.

Para poder introducir de manera que el profesorado conservador la aceptara, optaron por hacer un programa más radical dentro de un marco más convencional que tendría los elementos que el profesorado ya conocía: temario, materiales de aprendizaje y normas de evaluación. Eso sí, la gran diferencia existente con el que conocían era la gran participación del alumnado en todas las partes del temario de historia (Dickinson, 2000, 89).

El sistema del *Schools Council*, contemplaba también una serie de trabajos que intentaban analizar el tiempo histórico en especial los cambios y las continuidades. Los investigadores británicos introdujeron también otro tipo de estudios que llamaban “estudios en profundidad” y que se trataba de incursiones detalladas en algún problema. También había los denominados “estudios del mundo contemporáneo”.

En definitiva, la enseñanza de la historia desde esta perspectiva implicaba la aplicación de la idea del currículo en espiral de Bruner. Tal como lo explicaba Rogers (a Fitzgerald, 1983, 129):

“Se piensa a menudo que la historia a diferencia de la física no tiene ninguna estructura y así podría parecer que el modelo en espiral sea inconcebible. Pero esto es sólo consecuencia de la visión de la historia como un corpus de conocimiento que hay que ser dominado. Mientras esta visión persista será en efecto imposible de hacer justicia con el material y será imposible respetar la inmadurez del alumnado más joven. Sin embargo, una vez se pone énfasis en los procedimientos de investigación de la materia la cosa es bastante diferente. Para esta tarea se da peso en la necesidad de utilizar las fuentes para enseñar una historia que represente fielmente el tema. Desde esta perspectiva liga con las ópticas psicológicas que defienden el modelo en espiral. Porque son procedimientos en los que el alumno es necesario que se encuentre en niveles crecientes de complejidad y es posible encontrar material histórico que permita desarrollar esta actividad en los diferentes niveles de maduración del alumnado. “

Esta metodología de trabajo de la historia en la escuela se introdujo por primera vez en algunas escuelas españolas en el curso 1977. Este año, los componentes del “Grupo 13- 16”, concedores de los materiales británicos, los tradujeron al castellano, en especial los que correspondían a la primera fase y los probaron con 5 o 6 pequeños grupos escolares que tal vez no llegaban a 250 alumnos en total. La experimentación del material por parte del “Grupo 13-16” duró un año y fue bajo el auspicio del ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona. La adaptación en España del material británico no fue fácil, ya que era necesario proponer contenidos nuevos en su práctica totalidad, con ejemplos que resultaran familiares al profesorado de historia español. Estos materiales una vez elaborados se procedió a su implementación a 330 alumnos.

Las acciones para dar a conocer el proyecto estarían sobre todo centradas en presentaciones a diferentes tipos de cursos. Las “Escuelas de Verano”, tanto catalana como valenciana, serían uno de los principales objetivos para la afluencia de docentes. También se programarían dentro de los cursos que organizaba el mismo ICE, como ya se había hecho en alguna otra ocasión.

Los contenidos principales que vertebraban las diferentes unidades especialmente de la primera parte, como decíamos, era el propio método de análisis de la historia y los elementos o la técnica de trabajo que se emplea para hacer los estudios de la segunda parte. Así pues, los

puntos principales a trabajar que conforman el método de análisis son los siguientes:

- La formulación de hipótesis. El primer paso que goza de gran importancia y que habrá que trabajar con el alumnado es la formulación de hipótesis, ya que todo conocimiento surge de planteamientos hipotéticos. Tal como lo explican Prats y Santacana (2001, 22) la hipótesis “es la formulación de todas las posibles explicaciones lógicas que articulan todos los elementos o datos posibles que se disponen, dando una explicación coherente de los hechos y relacionándolo con las explicaciones similares ya investigadas”.
- Clasificación de fuentes. De un segundo paso será la clasificación de fuentes. Como decía Salmon (1972, 39) “el documento histórico es el intermediario entre el pasado y el historiador, el espejo de la verdad histórica... y con frecuencia un espejo deformador”. Por tanto, es necesario enseñar al alumnado a trabajar con las fuentes como herramienta fundamental para extraer conocimiento. Y normalmente no se hará que el alumnado realice la parte heurística en la que tenga que buscar las fuentes primarias, sino que habitualmente se les proporcionaría.
- Extraer información de las fuentes. Ante tal variedad de fuentes posibles es importante conocer qué tipo de información se puede extraer, aprender a transcribirlas, a interrogarlas y clasificarlas según los objetivos perseguidos. Como diría Salmon (1972, 41) “el buen historiador no será aquel que, después de haber recopilado los documentos, se limite a interpretarlos puntualmente: será aquel que consiga, con un sentido amplio de lo humano, utilizarlos y extraer de ellos todos los elementos aprovechables”. Interrogar un objeto no es fácil y requiere unas ciertas pautas metodológicas; también la historia oral tiene sus reglas y no basta con hacer preguntas a los testigos; hay que saber qué se pregunta y por qué se pregunta.
- Verificación y crítica de fuentes. La historia nos ha legado con una serie de documentaciones que por intereses, subjetividades o incluso, por desconocimiento, han dado versiones (algunas veces falsas) de lo que en realidad pasaba. Identificar qué fuente nos engaña o nos lo cuenta desde un punto de vista diferente también será indispensable para construir los hechos pasados. Por otra parte, cuando las fuentes contienen más información de la necesaria,

también deberán ser valoradas y criticadas por obtener lo que realmente queremos.

- La causalidad. Tal como lo explican Prats y Santacana (2001, 23) “una vez establecidos los hechos, es evidente que de ellos se derivarán consecuencias, o quizá sean la causa de otros. (...) Todo formará un complejo entramado de preguntas, no todas con respuesta, que constituyen el final del trabajo”. Del mismo modo Marrou (a Salmon, 1972, 138) decía que “para comprender completamente un elemento del pasado no es menos importante averiguar qué ha podido ocasionar como saber qué causa ha tenido”. En este sentido, hay que tener presente que las explicaciones causales distinguen tres componentes: los principios generales de la causalidad, tal como la constancia, asimetría, condicionalidad o productividad; las reglas de inferencia, que permiten decidir qué explicaciones son más adecuadas; y las teorías, que a partir de las ideas causales eficaces pueden servir para conformarlas (Jiménez, 1996, 71).
- Las conclusiones. Se trata de describir ordenadamente las conclusiones que se han obtenido del proceso de investigación y ofrecer los datos o pruebas necesarias para poder valorar el rigor de las conclusiones.

Marco empírico

Para conocer y valorar el método a partir del 2008 iniciamos un proceso de investigación según el *planning* siguiente:

- a) Analizar todo el material existente sobre el trabajo del grupo “13-16” británico y español, incluyendo materiales editados, actas de las reuniones del grupo, apuntes de clase, material del profesor, grabaciones de video de las clases en vivo, libretas y notas de evaluación y entrevistas con los miembros del grupo 13-16 español.
- b) Con la finalidad de evaluar el impacto que este método pudo producir en el alumnado se procedió a la búsqueda de antiguos alumnos que en los cursos que se realizó la experiencia tuvieran entre 13 y 16 años y la hubiesen sufrido.
- c) Se procedió a localizar y entrevistar al profesorado implicado directa o indirectamente con la experiencia, singularmente en Bar-

- celona, Hospitalet de Llobregat y Madrid, ciudades en las cuales se experimentó el método.
- d) Se preparó concienzudamente un guion para proceder a las entrevistas (Sierra Bravo, 1995) de los alumnos que se localizaron cuya población alcanzó 83 sujetos.
 - e) Se realizaron las entrevistas de forma individualizada, registrándose el contenido de las mismas y procediendo a la oportuna transcripción.
 - f) Mediante el uso del ATLAS TI se clasificó la información, triangulándose los resultados con las informaciones obtenidas del colectivo de profesores y con la documentación analizada con anterioridad al trabajo de campo.

Lo que se perseguía mediante esta compleja metodología era obtener la percepción que los alumnos tenían hoy de un proceso y un método experimentado treinta años antes. La idea es valorar lo que queda en la mente del proceso de aprendizaje de la historia mediante el método por descubrimiento una vez esta se ha olvidado.

Resultados y discusión

Uno de los resultados que parece indiscutible es que los alumnos que participaron en la experiencia del 13-16 muestran un recuerdo vivo, aunque parcial. En la investigación hemos ido analizando las diferentes razones que motivan el recuerdo y el olvido, y en este sentido pueden ser diversas, pero dos de los principales razones por las que recordaban el método era por la singularidad del ante los aprendizajes memorísticos y el protagonismo que tenían ellos, los alumnos, en la creación de conocimiento. Además, la mayoría de las entrevistas incidían en el hecho de que el trabajo les motivaba porque partía de problemas, enigmas y casos, es decir, retos a los que debían enfrentarse.

La segunda observación sobre la percepción es que se trataba de algo divertido, que les gustaba. Y parece cierto que preferían un tipo de enseñanza basado en el descubrimiento que todos los demás que conocían. Esta contraposición, sin embargo, hace surgir algunos conflictos entre lo que se considera importante y lo que no. Algunos manifestaban la idea que el método les transmitía pocos contenidos y lo consideraron una

pérdida de tiempo. Sin embargo, esta concepción no era mayoritaria y sorprendía que no se diera con tanta frecuencia en aquellos alumnos que se declaraban así mismos “malos estudiantes”. Razonaban que para ellos los sistemas memorísticos no les motivan.

La tercera observación relevante es que la percepción que tenían sobre el método es que hoy transcurridos treinta años lo valoran más positivamente que en su momento. Señalaban que uno de los puntos débiles del método era que no continuaba en los cursos siguientes: una vez se alcanzaban las habilidades y se conocían los procedimientos de la disciplina, y en consecuencia, estaban listos para empezar aprender historia, aplicándola, era el momento que se acababa el curso. Al siguiente año ya no se hacía, y se pasaba a tercero y COU con una Historia Contemporánea e Historia del Arte condicionadas por la selectividad.

La cuarta observación que se puede extraer de la experiencia fue un cierto conocimiento sobre el método de análisis. Los entrevistados, en muchos casos, tal vez no podían recordar muchos contenidos conceptuales concretos, pero sí podían explicar la filosofía del método, la idea de aquello que con el 13-16 se les quería enseñar. Este aprendizaje, afirman, que les cambió la concepción de la historia y algunos sujetos comentaban que desde entonces analizan ciertos contenidos de la información o se enfrentan a determinadas situaciones “de otra manera”. El hecho que, después de tantos años la mayoría recuerde el espíritu del método que aprendieron de adolescentes, seguramente es un indicador de un cierto éxito educativo aun cuando muchos de los contenidos conceptuales solo fueran recordados en función de las redes previas que tenían y de las estrategias que se emplearon para retener la información.

También cabe decir, como una observación relevante, que en el seno del grupo investigado el impacto no fue obviamente homogéneo ni afectó a todos de la misma forma. Hubo “unidades didácticas” que impactaron mucho más en la mente adolescente que otras; se trata de las del bloque denominado “El problema de las pruebas”, en las que se trataba de hacer un juicio a un personaje histórico, en este caso, a Juana I de Castilla o Francis Drake. Dichas unidades tenían como objetivo incidir sobre el juicio crítico en la etapa adolescente. En ellas el protagonismo de los participantes era muy importante y además eran unidades muy singulares que tenían además el componente de la escenografía –iban vestidos con una supuesta indumentaria de época–, de la competición intelectual y el desarrollo de habilidades poco trabajadas en el sistema

educativo de aquellos momentos, tales como el trabajo en equipo y la capacidad de oratoria y la argumentación en público.

Por el contrario, de las unidades denominadas “complementarias”, cuyo objetivo era transmitir contenidos históricos, la inmensa mayoría no las recordaban siquiera.

En resumen, cabe preguntarnos, hoy, después de varias décadas, ¿Qué ha quedado de todo? No se puede afirmar que todos los que aprendieron con estos métodos, hubieran captado los objetivos que sus profesores se podían haber planteado, pero en la medida que hoy tienen conciencia, se dan cuenta que lo que importaba entonces no era tanto aprender historia sino estructurar y esculpir su cerebro; se puede afirmar, a tenor de los resultados de la investigación, que hay una cierta conciencia de la finalidad de este tipo de enseñanza-aprendizaje de la historia. Sin embargo, también es cierto que la experiencia fue demasiado reducida y demasiado corta para poder ser significativa, pero fue suficiente para hacer ver a algunos de los entonces niños y niñas que experimentaron que la historia no era para ellos un conocimiento inútil.

Conclusiones

Con la investigación se ha podido conocer y caracterizar los grupos de adolescentes que en el marco de la renovación didáctica del último tercio del siglo XX trabajaban el método de aprendizaje por descubrimiento en el campo de la historia. En este sentido hemos podido rehacer la historia del grupo 13-16, analizar y estudiar a fondo los diversos materiales que se elaboraron y hemos podido ver lo que implicaba este método en el campo de la enseñanza secundaria y como, a pesar de su baja implementación, tuvo un impacto entre los que fueron educados a través de él.

Por otra parte se ha podido valorar la percepción que los implicados tuvieron y la que hoy tienen respecto al método de aprendizaje por descubrimiento a través de los recuerdos que han mantenido a lo largo del tiempo y hemos podido conocer la valoración subjetiva que hacen hoy.

En nuestra investigación partíamos de la hipótesis que, en la medida que el aprendizaje por descubrimiento de la historia puede ser más significativo que los aprendizajes por recepción, los implicados en este modelo de enseñanza y aprendizaje deberían mantener recuerdos vivos y en parte satisfactorios. Y si examinamos los resultados de las entrevistas

mantenidas con los informantes, es evidente que la mayoría de ellos manifiestan no sólo que la experiencia les gustó sino que mayoritariamente la consideran positiva para ellos al cabo de muchos años. Este hecho es incuestionable si nos atenemos a las entrevistas que se han hecho. Son pocos los que no recuerdan nada o que lo consideran francamente inútil. Hay otro dato que se pone de manifiesto a lo largo de la investigación y es el hecho de que la mayoría de los informantes establecen comparaciones y contrastes entre lo que ellos consideraban el método tradicional y el método del 13-16, y de estas comparaciones, los sistemas tradicionales no salen muy bien parados.

Algunos de los entrevistados manifiestan claramente que comprendieron la importancia de lo que ahora se suele denominar “competencias” y que en la filosofía de aquel método no era otra cosa que el propio método de análisis de la propia disciplina; pero también son conscientes la mayoría que lo que importaba no era “transformarlos en pequeños historiadores” sino simplemente desarrollar las capacidades propias y necesarias de todo adolescente, eso sí, utilizando como herramienta el método de la historia; de esta parte suelen estar satisfechos aunque algunos manifiestan sus dudas al no haber aprendido más historia. Son dudas razonables, sobre todo cuando se tenían que enfrentar a cursos posteriores en los que se podía dar por supuesto que sabían determinados temas de la historia. Pero también es cierto, que de la historia aprendida con los métodos tradicionales tampoco recuerdan hoy gran cosa.

Finalmente, decir que nuestra investigación tiene todavía zonas interrogantes a conocer: En la hipótesis de nuestra investigación establecimos la suposición de que este tipo de alumnos actores y a la vez sujetos pacientes de estos métodos innovadores, deberían tener recuerdos más vivos y agradables que los que sufrieron con los sistemas tradicionales. Para demostrar esta hipótesis se requería aislar absolutamente la variable método de todas las demás; el método era necesario separarlo de la personalidad del profesor, de la calidad del material impreso, del lugar donde se impartían las clases y de los diversos contextos sociales económicos e incluso, ideológicos. Esto no ha podido ser así porque esta investigación no se podía hacer aislando a grupos de personas, creando grupos de control y repitiendo las experiencias. La investigación tiene un componente que hemos llamado histórico, y la historia se explica y se comprende más que se demuestra. Por lo tanto, hay que decir que la variable metodológica no se podía aislar porque se trataba de una expe-

riencia ocurrida hace unas décadas. Por todo ello, cabe interrogarnos si ¿nos permiten los resultados de esta investigación, establecer correlaciones respecto a la validez o no de los aprendizajes por descubrimiento? Ciertamente sacar conclusiones en este sentido sería osado y el aprendizaje por descubrimiento tiene tantos detractores como defensores y no es esta búsqueda la que establecerá un precepto canónico respecto a esta cuestión. Pero lo que sí es posible afirmar es que el aprendizaje por descubrimiento es una buena herramienta para enseñar historia, ya que permite conocer a fondo el método mediante el cual opera la Historia. En la medida que la historia se comporta como una disciplina científica es fundamental enseñar el método ya que de otra manera esta enseñanza se llevará al campo de los mitos.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D. (1982): *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bourdillon, H. (1994): *Teaching History*. Routledge: The Open University: Great Britain.
- Bruner J. (1986): *Actuals minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Coltham, J.; Fines, J. (1973): *Educational Objectives for the Study of History*. London: Historical Association Pamphlet.
- Dawson, I. (1989): The Schools History Project: A Study in Curriculum Development. *The History Teacher*, vol 22, (3). Pp 221-238.
- Dickson, A (2000): *What should history be? A: Kent, A [comp]: School subject Teaching. The history and future of the curriculum*. London: Kogan Page . Pp 86-110.
- Dominguez, J. (1987): *La renovación de la enseñanza de la Historia en Inglaterra en los últimos 20 años*. En: MEC: *La geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado*. Madrid. Pp.231-246.
- Fitzgerald; J. (1983): History in the Curriculum: Debate on Aims and Values. *History and Theory*. Vol. 22 (4). Pp. 81-100.
- Grup Cronos (1985): *Elementos para una didáctica de las ciencias sociales. El comentario de textos históricos: la excursión geográfica y la utilización del video*. Salamanca: ICE, ediciones Universidad de Salamanca.
- Grup Cronos-Askleipos (1999): Un projecte d'investigació sobre l'ensenyament de les ciències socials en l'etapa secundària. *Quaderns digitals*. Recuperado de: <http://www.quadernsdigitals.net> 20/09/07.
- Jimenez, J.A. (1996): *El sentido actual de la historia y sus consecuencias pedagógicas*. En: García Hoz, V. (dir): *Enseñanza de las ciencias sociales en educación secundaria*. Madrid: Rialp. Pp 46-86.
- Mareya, E. (2004): *Educación y estilos de aprendizaje-enseñanza*. México: Publicaciones Cruzó.

Los grupos de innovación educativa en la Enseñanza de la Historia en España: Análisis póstumo de los resultados de la aplicación del método por descubrimiento y estado de la cuestión de los aprendizajes por descubrimiento

NEUS SALLÉS TENAS Y JOAN SANTACANA MESTRE

- Paniagua, J. (1995): Crisis sociales. Crisis en la Historia. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Nº 2. Pp 87-94.
- Prats, J. (1989): *Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias de "Germanía-75" e "Historia 13-16"*. En: Carretero, M.; Pozo, J.I.; Asensio, M. [comp]: *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor. Pp 201-210
- Prats, J.; Paniagua, J. (1977): La experiencia del "Grup Germanía-75. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 35. Barcelona. Pp16-19.
- Prats, J.; Santacana, J. (2001): *Principios para la enseñanza de la historia*. En Prats; J.: *Enseñar historia. Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura.
- Salmon, P. (1972): *Historia y crítica. Introducción a la metodología histórica*. Barcelona: Teide.
- Shemilt, D. (1987): *El proyecto "Historia 13-16" del Schools Council: pasado, presente y futuro*. En MEC: *La geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado*. Madrid. Pp. 173- 208.
- Sierra Bravo, R. (1995): *Técnicas de Investigación Social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Stenhouse, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Thompson, D. (1984): *Understanding the Past: Procedures and Content*. A Dickinson, En.; Lee, P.; Rogers, P. : *Learning History*. London: Heinemann Educational Books.

