

LA VIDA PERSONAL Y FAMILIAR DE LOS ALUMNOS COMO INTRODUCCION AL ESTUDIO DE LA HISTORIA (METODO Y TIEMPO HISTORICOS)

Rafael Valls

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Universitat de València.

I. INTRODUCCION Y PRESUPUESTOS

El estudio de la asignatura de historia, sea integrada dentro de la denominación de Ciencias Sociales o como materia independiente, se inicia, frecuentemente, sin prestar la mínima atención tanto a su metodología específica como a las dificultades intrínsecas de comprensión que presentan algunos de sus conceptos más fundamentales (tiempo histórico, multicausalidad, relativismo de las interpretaciones propuestas, etc., por citar sólo aquellos más relacionados con el tema de nuestra exposición). En el desarrollo posterior de la materia, estos temas tampoco son tratados de forma explícita, ni incluso implícita.

Si esta práctica, habitual en nuestro ámbito educativo, es inadecuada en cualquier situación en la que se pretenda abordar seriamente un tema histórico, lo es mucho más si va destinada a alumnos que, por su edad o instrucción, desconocen o no están habituados a las características peculiares del discurso histórico.

En el fondo de la cuestión subyace la poderosa vigencia de una visión marcadamente «positivista» de la historia y el olvido de la diferencia existente entre, por una parte,

los hechos y datos (los «res gestae», según la denominación clásica) que, fruto de la erudición y de la investigación, son aceptados por todos o la mayoría de los historiadores y, por otra, las *interpretaciones* o explicaciones («rerum gestarum») realizadas por los historiadores a partir de los conocimientos factuales, en las que ya no caben los criterios de autoridad, sino valorar su coherencia explicativa, su mayor o menor adecuación a los datos de que se dispone y, también, su interés para la comprensión de la sociedad actual y de su problemática (la dimensión de este estudio no nos permite abordar la cuestión de la relación existente entre «hecho» histórico e interpretación, en cuanto que ésta elige, selecciona y, por tanto, destaca unos hechos y temas por encima o en «perjuicio» de otros).

Resulta, como consecuencia de esta práctica educativa, que la asignatura de historia se convierte en una materia cerrada, acabada y definitiva, en vez de plantearse, igual que cualquier otra ciencia, como un saber en construcción y, por tanto, relativo y provisional en sus resultados y abierto a posteriores revisiones críticas, a partir de las nuevas aportaciones e investigaciones que se realicen.

Esta actitud ha permitido que la ense-

ñanza de la historia (o la más imprecisa de «Ciencias Sociales») se convirtiese en una materia constituida, fundamentalmente, por una descripción-narración simplificada de diferentes hechos históricos, considerados como algo definitivo y perfectamente establecido, para la que cualquier profesor, de cualquier otra especialidad «humanística», podía considerarse suficientemente preparado (tal como ha ocurrido en la reciente adscripción del profesorado de E.G.B.). Desde esta trasnochada y peligrosa perspectiva, la enseñanza de la historia puede emprenderse, sin más problemas, tras la simple lectura de cualquier manual al uso, pues su finalidad principal es que los alumnos logren reproducir-memorizar los hechos e interpretaciones contenidos en el libro de texto. Por nuestra parte consideramos, contrariamente, que un conocimiento adecuado de la metodología histórica y de los contenidos, en el sentido de conocer el estado actual de la disciplina, es un punto de partida imprescindible para cualquier intento serio de programar y realizar la enseñanza de la historia (Fontana, 1988).

Una primera cuestión derivada de nuestro planteamiento es la necesidad de clarificar la *función asignada a la enseñanza de la historia*, especialmente en la enseñanza obligatoria, y en relación con las grandes metas educativas propias de este período escolar. De forma resumida, el estudio de la historia debería posibilitar prioritariamente:

- Introducir al alumno en la *comprensión «crítica»* de los rasgos fundamentales de la sociedad contemporánea, a través de sus antecedentes y de los contrastes históricos pertinentes.
- Desarrollar su comprensión de la naturaleza social e individual del ser humano, iniciándole crítica y activamente en la comprensión de los complejos procesos de cambio social.

- Ampliar su capacidad de análisis y crítica de las fuentes de información.
- Imbuirle en la comprensión, valoración y respeto del patrimonio histórico-artístico y en un mayor disfrute cultural y estético del mismo. (Domínguez, 1989).

A estos problemas intrínsecos al estudio-enseñanza de la historia, hay que añadir, además, los condicionantes derivados de su adecuación didáctica a los distintos niveles del desarrollo cognitivo de los alumnos y aquellos aspectos que los recientes estudios de la *psicología cognitiva* destacan como posibilitadores de un aprendizaje más válido y creativo. Desde una visión constructivista del proceso de aprendizaje, muy resumidamente, se considera que éste debe ser *significativo* (interactivo respecto del conocimiento previo «no científico» o preconceptual de los alumnos sobre los temas tratados) y *relevante* (tanto desde el punto de vista de la propia disciplina como desde las vivencias o preocupaciones de los alumnos). Estas investigaciones establecen, igualmente, que la mejor forma de enseñar una disciplina es la de reproducir, en el proceso de enseñanza, su propio *método de investigación*, adecuándolo a las posibilidades y capacidades intelectivas del alumnado (Pozo, 1987). En consecuencia, la iniciación en el estudio de la historia debe de asemejarse y reproducir, en lo posible, aunque sea a escala muy simplificada, el proceso seguido por los historiadores en sus investigaciones. Las pequeñas indagaciones realizadas por los alumnos servirán para conocer las características fundamentales del trabajo del historiador, tanto del tipo de fuentes utilizables y del método para tratarlas como del carácter forzosamente relativo de las conclusiones, más o menos generales, a las que se llegue.

La propuesta que ahora presentamos está

enfocada hacia los alumnos del ciclo superior de E.G.B. y primeros cursos de B.U.P., cuyas características cognoscitivas pueden ser resumidas, en términos generales y utilizando los conceptos piagetianos, como las propias de la fase de transición de las operaciones concretas a las formales (Carretero, 1986). Por este motivo, conviene basar esta introducción al estudio de la historia en torno a aspectos muy directamente relacionados con las vivencias de los alumnos, para poder, posteriormente, ampliarlos o generalizarlos a situaciones menos inmediatas. La vida de los alumnos y de sus familiares más próximos, así como los objetos de su entorno, cumplen perfectamente estas condiciones y, por tanto, pueden servir de ejemplo para esta primera aproximación al estudio de la historia y de su metodología específica.

Otra de las cuestiones centrales a tener en cuenta en la enseñanza de la historia son las nociones temporales. Las recientes investigaciones sobre la comprensión del tiempo histórico (en el que van incluidos aspectos tan relevantes como la duración, el horizonte temporal, la cronología y sus implicaciones respecto de la causalidad y del cambio social, etc.) establecen que su adquisición, por parte de los adolescentes, es un proceso dilatado y complejo, que requiere de unas estrategias instructivas que posibiliten su comprensión, pues la mera exposición de estos alumnos al discurso histórico no garantiza el que estos conceptos fundamentales sean integrados en su sistema comprensivo (Pozo, 1985; Asensio, Carretero y Pozo, 1989).

Consideramos que, desde esta perspectiva, la introducción al estudio de la historia conviene realizarla partiendo del presente, de la «historia reciente» (Aróstegui, 1989) y de la realidad más inmediata y significativa para el alumno, como forma de ir construyendo y ampliando su horizonte temporal, preparando el terreno para una posterior comprensión más

descentrada respecto de su propia historia personal, que, a su vez, le permitirá, posteriormente, un uso más adecuado y relativista de las distintas épocas históricas y de las diversas sociedades. Con ello se puede lograr que al familiarizarse de una forma constructivista con las divisiones convencionales utilizadas por los historiadores (año, decenio, siglo, milenio, eras históricas, etc.), éstas vayan quedando englobadas dentro del esquema comprensivo del alumno.

La existencia de propuestas didácticas parcialmente similares a la que exponemos a continuación (entre ellas, por citar sólo las más asequibles, la más general de Luc, 1981; o las más concretas de Cánoves, 1987; Dawson, 1988; Zabala, 1988; Maestro, 1988), en las que se reproducen detalladamente los cuestionarios, preguntas y otros tipos de materiales utilizados con los alumnos de diversas edades, nos ha permitido exponer nuestra propuesta con un mayor grado de generalización en la descripción del proceso seguido, tratando de centrarnos más directamente en su fundamentación teórica.

II. ESTRUCTURA DE LA PROPUESTA

1.—TAREA PREVIA

Una primera tarea, que conviene desarrollar, es la realización de una encuesta a los alumnos, mediante la cual podamos aproximarnos a sus ideas previas sobre la asignatura de Historia, sus características y funciones. Para este fin pueden servir preguntas como:

- ¿De qué aspectos y personas crees que se trata en los libros de historia?
- ¿Para qué crees que sirve la asignatura de historia? ¿Para qué crees que puede servirte a tí?

- ¿Qué cualidades consideras más importantes para estudiar historia? (Numéralas por orden de importancia):

- Imaginación.
- Memoria.
- Capacidad de razonamiento.
- Capacidad de relacionar entre sí muchos aspectos de la sociedad.

Los resultados de estas encuestas iniciales, que también conviene realizarlas sobre aspectos más concretos (Sequeiros-Martínez, 1990), suelen reflejar lo que aún sigue siendo pensamiento dominante en nuestra sociedad: El estudio de la historia se caracteriza por una larga serie de fechas y nombres de los personajes más poderosos y destacados, cuyo aprendizaje requiere, fundamentalmente, una gran capacidad memorística (Maestro, 1988).

La utilidad de la historia, complementariamente, queda reducida a la de un recuerdo, más o menos anecdótico, de lo ocurrido en el pasado, sin ninguna proyección en el presente ni ningún posicionamiento crítico respecto de ambos. La función de la historia, en suma, es vista, en el mejor de los casos, como una simple erudición acumulativa de datos sobre el pasado, desprovista de espíritu analítico y crítico. Por tanto, se la considera una materia más bien repetitiva y aburrida, que requiere un gran esfuerzo de memorización, que, a su vez, es juzgado inútil por cuanto las fechas y nombres aprendidos son olvidados rápidamente.

Los resultados de la encuesta pueden servir para que el profesor, en un debate posterior, y en otras ocasiones a lo largo del curso, plantee y realice otros enfoques de la historia, remarcando su carácter explicativo e interpretativo, esto es, su carácter de historia en construcción y, consiguientemente, sus posibles aportaciones a la comprensión crítica de la sociedad del presente.

2.—EL ESTUDIO DE LA VIDA DE LOS ALUMNOS Y DE SU FAMILIA

Tal como hemos expuesto anteriormente, los aspectos principales que interesa abordar a través de esta propuesta son:

- Aproximación a las características de la metodología histórica:
 - Distinción entre hechos-datos históricos e interpretación histórica.
 - La necesaria selección de los hechos históricos.
 - Relativismo de las interpretaciones históricas.
 - Introducción a las fuentes históricas: características y posibles usos.
 - Planteamiento de hipótesis interpretativas que comporten el tratamiento crítico de información contradictoria y posibiliten la confrontación argumentativa, así como la elaboración de conclusiones tendentes a la conceptualización y generalización matizadas.
- Ampliación del concepto de tiempo histórico y utilización de las técnicas cronológicas más asequibles.

En nuestra propuesta, en lo referente a la dinámica de la clase, partimos de la complementación entre el trabajo individual y el colectivo de los alumnos, este último a través de la creación de pequeños grupos-equipos de trabajo y de debates abiertos al conjunto de componentes de la clase.

2.1.—La primera fase de este estudio consiste en que los alumnos hagan una *redacción sobre su propia vida*, introduciendo en ella todos los aspectos que recuerden. Posteriormente tendrán que trasladar esta información a un

eje cronológico, que abarque desde su nacimiento hasta el momento presente.

Las redacciones y los ejes cronológicos pueden ser intercambiados entre los alumnos, planteándoles preguntas tendentes a mostrar, por una parte, que las informaciones suministradas por ellos mismos no permiten comprender o explicar sus propias vidas y que, por otra, existen lagunas informativas considerables, que podrían ser completadas recurriendo a diversas fuentes informativas. Con ello se pretende crear un pequeño «conflicto cognitivo» en los alumnos, que partían de lo que, socialmente, es considerado una evidencia: lo vivido se conoce perfectamente. La búsqueda de una solución para este conflicto-problema permitirá que los alumnos se sientan más interesados y motivados por el estudio propuesto, en cuanto les puede posibilitar una mayor comprensión de sus propias vivencias de la realidad.

2.2.—Los alumnos pueden realizar en este momento un cuadro en el que anoten separadamente:

- Qué hechos de su vida desean conocer mejor.
- Qué o quién les podría suministrar tal información.
- Qué nuevos datos, previsiblemente, les aportarían estas nuevas «fuentes» informativas.

Los alumnos priorizan las *fuentes orales* (padres y familiares), pero también suelen incluir algunas de las fuentes gráficas (fotografías), materiales (juguetes, vestidos, etc.) y escritas (recordatorios del bautismo y comunión o documentos oficiales: Libro de Familia, certificado de nacimiento, etc.). Con las nuevas informaciones podrán completar algo más su eje cronológico. Igualmente, deberán agrupar las fuentes utilizadas estableciendo unos criterios de clasificación que, posteriormente, se

rán debatidos en la clase para unificar la tipología de las fuentes y de las fichas, de recogida de la información.

Normalmente se comprobará que existen cuestiones o preguntas a las que las fuentes informativas no dan respuesta, así como que las fuentes no sólo suministran información sino que también pueden generar nuevos interrogantes.

2.3.—Es conveniente que los alumnos, en pequeños grupos de trabajo, comparen los datos de sus ejes cronológicos y establezcan la frecuencia repetitiva de aquellos hechos que incluyeron en los mismos. De esta manera se podrá evidenciar el predominio de los aspectos comunes entre los integrantes de una misma sociedad, ya que, aunque unos alumnos hayan destacado más en unos aspectos que otros o lo hayan hecho desde perspectivas diferentes, existen semejanzas muy marcadas, a pesar de que se puedan dar versiones o valoraciones diversas. A partir de esta constatación se puede preguntar sobre las otras posibilidades existentes para conocer la historia de un alumno de su edad. Dado que los alumnos han contrastado previamente los aspectos y hechos de su vida que se repetían frecuentemente en muchos de ellos, se podrá introducir el concepto de *analogía* como un recurso útil para cubrir, provisionalmente, lagunas informativas, siempre que tales analogías vengán confirmadas por su carácter reiterado en la mayoría de las vidas estudiadas.

Es importante que los alumnos contrasten su redacción inicial con las nuevas informaciones obtenidas por ellos mismos y por el resto de sus compañeros. A partir de los nuevos conocimientos se puede realizar una redacción en la que se haga hincapié en los nuevos aspectos incorporados tras la investigación y el debate colectivo.

3.—ESTUDIO DE LA VIDA DE LOS

Para reforzar lo ya aprendido en el apartado anterior, ampliar el horizonte temporal de los alumnos, así como para establecer los límites cronológicos de las fuentes orales y la necesidad de otras fuentes documentales, conviene que los alumnos apliquen sus nuevos conocimientos metodológicos en relación a las vidas de sus familiares más inmediatos.

3.1.—Con este fin puede utilizarse un cuestionario unificado que recoja tanto los hechos incluidos en el eje cronológico de la vida de los alumnos como otros datos que se consideren importantes (matrimonio, noviazgo, servicio militar, cambios de residencia, trabajos desempeñados, enfermedades, nacimiento de los hijos, escolarización, inicio del trabajo, otros acontecimientos considerados importantes, etc.). Las fuentes informativas serán bastante similares a las utilizadas anteriormente, aunque ya es posible que se tenga que recurrir de forma más necesaria a las fuentes de archivo (Ayuntamiento o parroquia, fundamentalmente).

Estos datos deberán ser reflejados en otros ejes cronológicos personales que, por su mayor longitud, presentan, normalmente, los problemas propios de la utilización de diferentes escalas. Conviene que los alumnos intenten solucionar por sí mismos esta cuestión, sea mediante la realización de un solo eje conjunto o la coordinación de todos los realizados. Posteriormente se analizará las ventajas e inconvenientes de las alternativas propuestas y se unificarán criterios. Realizada esta tarea, podremos incidir en la fase de simultaneidad o coincidencia de todas o parte de las vidas estudiadas; en el concepto de generación (y siglo u otras divisiones convencionales de la cronología) y realizar ejercicios de cálculo cro-

nológico, que permitan averiguar las edades biológicas de los distintos integrantes del eje en diferentes fechas. Caso de que el profesor lo considerase conveniente, o porque surgiese en el transcurso del debate, éste sería un buen momento para introducir algunas de las distintas convenciones sobre las eras históricas (era cristiana y era musulmana, fundamentalmente), remarcando su carácter convencional. Lo mismo se podría hacer respecto de la división de la historia en edades y su carácter relativo.

Cabría volver a preguntar por los motivos de las épocas más y menos documentadas de la vida de sus antecesores y las formas posibles de poder cubrir tales lagunas. La menor disponibilidad de fuentes gráficas o de materiales puede ser utilizada para aclarar-debatir las dificultades inherentes a la conservación de los distintos tipos de fuentes documentales.

Una vez completada esta tarea (a la que se puede añadir la reconstrucción gráfica del tramo del árbol genealógico estudiado), similar a la realizada respecto de su propia vida, se puede iniciar el análisis de los aspectos comunes y diferentes entre unas vidas y otras (permanencias y cambios).

3.2.—Este último aspecto puede ser ampliado si lo centramos sobre las transformaciones experimentadas por los distintos *objetos presentes en la vida de las tres generaciones estudiadas*, lo que, a su vez, nos permitirá profundizar en la reconstrucción y comprensión de las biografías estudiadas y de algunas de las características importantes de la sociedad y de las épocas analizadas.

Las fotografías, libros u otras publicaciones coetáneas pueden suministrar información para abordar otros aspectos de tipo cultural o político, menos directamente evidenciadas en los objetos recogidos.

La reconstrucción de las condiciones materiales en que estas vidas se desarrollaron,

partiendo de los objetos que aún persisten en las casas de los alumnos y de sus familiares (especialmente en los ámbitos rurales) o en su entorno inmediato, pueden completar esta introducción al estudio de la historia (Gil. E.; Peris, T.).

Esta nueva faceta de investigación histórica, dentro de un ambiente próximo a la antropología histórica, a la etnografía y a la arqueología, industrial o no, posibilitará que los alumnos, a partir de las tareas propuestas, amplíen su idea y comprensión de la historia, sus fuentes documentales y su metodología.

Para su tratamiento, los objetos y materiales recogidos podrían agruparse en diversos apartados como, por ejemplo:

- La casa y sus objetos: cocina, aparatos, iluminación, servicios higiénico-sanitarios, decoración, mobiliario, etc. (podrían construirse pequeñas maquetas o diseñar planos de las viviendas-tipo de cada generación).
- El trabajo y sus instrumentos (agricultura, industria, artesanía, etc.).
- El ocio, diversión, fiestas y celebraciones.
- Educación y cultura.
- Otros cambios técnicos: transporte, construcción, comunicaciones, etc.
- El núcleo urbano y sus transformaciones.
- Los «grandes acontecimientos» sociales y políticos: guerra civil, franquismo, transición democrática, etc.

Tras una fase previa de observación, descripción y análisis de los objetos «recuperados», en la que se estudiará su utilización y funciones, se podrá formular una hipótesis explicativa de los mismos y de la posible evolución experimentada por cada conjunto de objetos. Hipótesis que deberá, posteriormen-

te, ser contrastada con otras informaciones que puedan obtenerse de las fuentes orales o de diversos tipos de publicaciones (etnográficas, fotográficas, museísticas, etc.).

El trabajo de catalogación de los objetos reunidos permitirá, también, que los alumnos den una dimensión «significativa» a muchos de los conceptos y adjetivos de uso cotidiano en una clase de historia: económico, político, cultural, técnico, social, doméstico, público, etc., al tiempo que se adiestran en un uso más preciso y científico de la ordenación, datación, clasificación y contraste del conjunto de información reunida.

3.3.—Una vez se considere que ya puede darse por concluida esta tarea, puede iniciarse la reconstrucción de las condiciones de vida y de trabajo de las generaciones de los padres y de los abuelos, destacando, ahora más claramente, la complementariedad entre lo individual y lo social, por una parte, y lo público y lo privado, por otra. Para la realización de esta síntesis final se requeriría una *encuesta* en la que ambas generaciones diesen cuenta de las características generales de sus épocas previas: niñez, juventud, adultez, senectud y de los cambios y permanencias experimentados.

Las redacciones finales de los alumnos, cuyo título podría ser «Los cambios y las permanencias en las condiciones de vida y de trabajo a lo largo del siglo XX», intentarían generalizar los resultados obtenidos, creando un modelo-tipo aplicable a la mayoría de los individuos de las generaciones estudiadas.

Obviamente, todo el material recogido y el estudio histórico realizado podrían ser objeto de una exposición en el Centro, si se contase con el espacio y financiación adecuadas, o en alguna dependencia pública, con el fin añadido de potenciar la motivación del alumnado y de su entorno social, fomentando el respeto y cuidado de los objetos recuperados.

La consulta de bibliografía y catálogos de

exposiciones o museos etnográficos podría contribuir, igualmente, a ampliar la información disponible sobre la función y particularidades de los objetos aportados.

Posteriormente, la visita a algún museo local, provincial o regional de este tipo podría ser realizada de forma «activa» y significativa, detectando las similitudes y diferencias entre los objetos estudiados por los alumnos y los instalados en las colecciones de dicho museo.

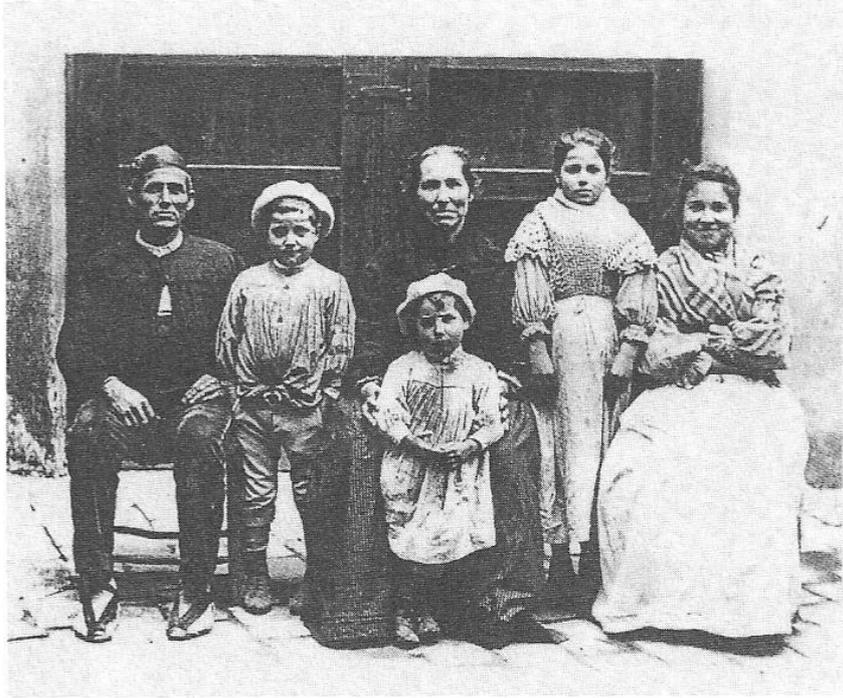
CONCLUSIONES

Puede considerarse que una propuesta como la expuesta supone la dedicación de un amplio número de horas de clase a una actividad secundaria o formalista, que no aporta grandes conocimientos «historiográficos» a los alumnos ni les amplía su horizonte cultural. Evidentemente, nuestra valoración es muy distinta. Consideramos que este planteamiento, básicamente metodológico, en su primera parte, no puede ser tomado como algo cerrado en sí mismo, ya que debería ser complementado con un tratamiento basado en una confrontación «historiográfica», también en profundidad, sea de un tema de los incluidos en el período previamente abordado (la guerra civil, la II República, el franquismo, la industrialización valenciana) o cualquier otro tema de los que se hayan suscitado a lo largo de su elaboración y que sea relevante, esto es, que haya sido objeto de atención y de debate entre los historiadores y del que, por tanto, puedan ofrecerse interpretaciones contrapuestas o diferenciadas.

Consideramos que, de esta manera, se puede lograr que los alumnos realicen una primera aproximación-introducción, suficientemente científica, a las bases metodológicas del estudio de la historia: por una parte, a las fuentes suministradoras de in-

formación y, por otra, a las distintas lecturas o interpretaciones, más o menos justificadas, más o menos adecuadas a la documentación utilizada y, finalmente, más o menos válidas en función de la coherencia resultante de la combinación creada entre la información existente y su ordenación lógica.

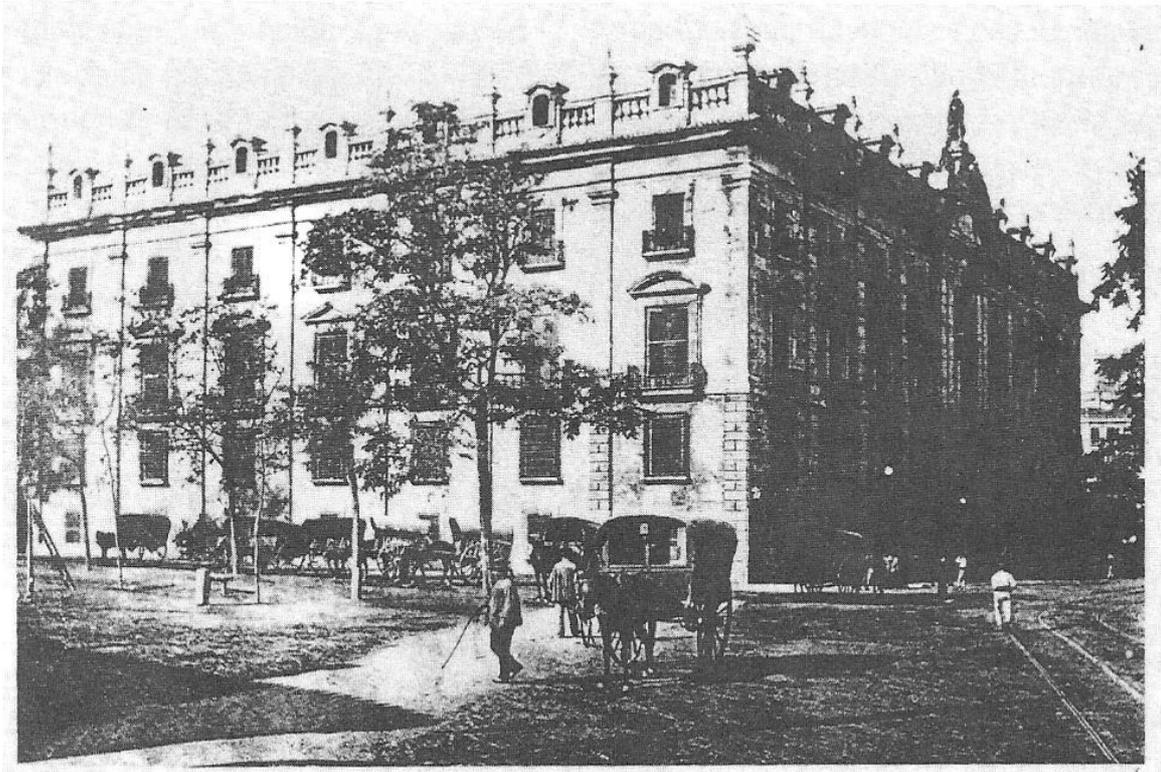
Una vez los alumnos hayan logrado asimilar estos rudimentos básicos de la materia, aplicándolos a su propia vida y a la de sus familiares y entorno más inmediatos, estarán ya en disposición de poder iniciar, de una forma más rigurosa y crítica, el estudio de otras épocas históricas, las que se considere más representativas y fundamentales, tanto desde la perspectiva de su formación como desde la propia dinámica de la historiografía, con una atención prioritaria, en su estudio, al «estado de la cuestión». Con ello se podrá lograr, además, que, en cualquier momento posterior, los alumnos se pregunten por la fundamentación científica de las argumentaciones históricas que estudien o perciban en su vida habitual. La historia dejará progresivamente de ser considerada una asignatura en la que ya todo está dicho o hecho, para convertirse en un objeto de investigación permanentemente abierto, en continua construcción, a partir de los nuevos documentos y de las nuevas interpretaciones que sobre cada época o sociedad se vaya realizando. Podrán, igualmente, ser críticos respecto de la mayor o menor validez de las mismas y, lógicamente, podrán serlo, en idéntica medida, respecto de la sociedad en la que se desarrollen (Lorenzo, 1990). De esta manera, la enseñanza de la historia podrá contribuir a la siempre difícil tarea de lograr una conciencia más crítica y ciudadana en los alumnos, lejos del adoctrinamiento y apología del orden establecido al que la enseñanza de la historia fue sometida en numerosas y repetidas ocasiones (Valls, 1984).



Grupo familiar (hacia 1910)



Retrato familiar en la playa (hacia 1950)



Valencia: Parterre (1900)



Desfile falangista (hacia 1950)

- Aróstegui, Julio (1989): La historia reciente o el acceso histórico a realidades sociales actuales. en *Enseñar historia. Nuevas propuestas*. Ed. Laia, Barcelona, págs. 33-52.
- Asensio, Mikel; M. Carretero y J. I. Pozo (1989): «La comprensión del tiempo histórico», en *La enseñanza de las ciencias sociales*. Ed. Aprendizaje Visor, Madrid.
- Cánoves, Gemma y otros (1987): El llibre de la teva vida. Introducció a la història. Ed. Eumo, Vic.
- Cardoso, Ciro F.S. (1985): Introducción al trabajo de la investigación histórica. Ed. Crítica, Barcelona.
- Carretero, Mario (1986). «El desarrollo cognitivo en la adolescencia y juventud: Las operaciones formales», en AAVV, *Psicología evolutiva 3. Adolescencia, madurez y senectud.* Ed. Alianza Psicología, Madrid, págs. 37-93.
- Dawson, Ian (1988): A family in the wars. Time Detectives. Macmillan Education. Londres.
- Domínguez, Jesús (1989): «El lugar de la Historia en el curriculum 11-16: un marco general de referencia», en *La enseñanza de las ciencias sociales*. Ed. Aprendizaje Visor, Madrid.
- Fontana, Josep (1988): «L'Ensenyament de la Història». *Actes del Primer Symposium sobre l'ensenyament de les Ciències Socials*. Ed. Eumo, Vic.
- Gil, Encarna y Tomás Peris: «Una proposta de indagació històrica a partir de fonts etnològiques i orals». *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n.º 4, Universidad de Valencia, Valencia.
- Lorenzo Espinosa, José M.ª (1990): La Historia subversiva. Una propuesta para la irrupción de la historia en el presente. Dpto. de Historia Contemporánea. Universidad de Deusto.
- Luc, J. N. (1981): La enseñanza de la historia a través del medio. Ed. Cincel-Kapeluz, Madrid.
- Maestro, Pilar (coord.) (1988): Historia. Proyecto para el ciclo 12-16. Hacemos Historia. Guía del profesor y Cuaderno de ejemplos. Ed. Generalitat Valenciana. Valencia.
- Pesez, Jean-Marie (1988): «Historia de la cultura material», en AAVV: *La nueva historia*. Ed. Mensajero, Bilbao, págs. 115-148.
- Pozo, Juan Ignacio (1985): El niño y la historia. Servicio de Publicaciones del M.E.C. Madrid.
- Pozo, Juan Ignacio (1987): Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal. Ed. Aprendizaje Visor, Madrid.
- Sequeiros, Leandro y M.ª Martínez Urbano (1990): Representaciones mentales de los alumnos de primaria y secundaria sobre la vida en el pasado». *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n.º 3. Universidad de Valencia, Valencia.
- Topolsky, Jerzy (1985): Metodología de la Historia. Ed. Cátedra, Madrid.
- Valls, Rafael (1984): La interpretación de

la Historia de España, y sus orígenes ideológicos, en el bachillerato franquista (1938-1953). I.C.E. Universidad de Valencia, Valencia.

Zabala, Antoni (1988): «Historia personal». [Propuesta para el ciclo medio de E.G.B.]. *Guix*, n.º 124, págs. 23-30.