

Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias sociales

MARIO CARRETERO Y MARGARITA LIMÓN
Universidad Autónoma de Madrid



Resumen

Este artículo presenta una visión general de las aportaciones de la investigación cognitiva e instruccional al estudio de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. En primer lugar se indican algunas de las relaciones entre Psicología y Didáctica. Posteriormente se incluye un panorama general de la investigación sobre la comprensión y aprendizaje de las Ciencias Sociales y la Historia. Se comentan algunos trabajos pioneros de Dewey y Piaget y se discuten las críticas que han recibido los trabajos piagetianos de los años sesenta y setenta sobre este tema. Por último, se discuten los principales problemas de esta área de investigación. Es decir, lo concerniente a la comprensión y aprendizaje de los conceptos, tiempo y casualidad histórica y al relativismo cognitivo. Las implicaciones instruccionales de este tipo de investigaciones son discutidas en relación con algunos de los más importantes problemas epistemológicos de la Historia en la actualidad.

Palabras clave: Psicología cognitiva; Psicología de la instrucción; Enseñanza de la Historia; Enseñanza de las Ciencias Sociales; Construcción del conocimiento histórico; Noción de tiempo histórico; Cambio de conceptos históricos; Comprensión de textos históricos.

Contributions from Cognitive and Instructional Psychology to History and Social Science Instruction

Abstract

This paper presents a general view of contributions from Cognitive and Instructional research to History and Social Sciences' teaching. First, we discuss some of the issues concerning the relationship between Psychology and Didactics. Then, a general view of research into Social Sciences and History learning is presented. This is followed by some comments on Piaget and Dewey's pioneer work on this topic; the criticism received by Piagetian work carried out in the sixties and seventies are also discussed. Finally, the paper deals with the main research problems in this area of study: Understanding historical concepts, historical time and causality, and cognitive relativism. The relation to some of the most important epistemological problems of present day History.

Key words: Cognitive Psychology; Instructional Psychology; History teaching; Social Sciences teaching; Construction of historical knowledge; Notion of historical timing; Change of historical concepts; Understanding historical texts.

Agradecimientos: Este artículo está basado en la conferencia del primer autor en las Jornadas sobre Psicología y Didáctica celebradas en el IMIPAE de Barcelona los días 27-29 de mayo de 1992. Este trabajo ha sido posible gracias a una investigación del CIDE dirigida por el primer autor.

Correspondencia con autores: Dpto. de Psicología Básica. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid. Campus de Cantoblanco. 28049 Madrid.

INTRODUCCION

Uno de los objetivos fundamentales planteado por los organizadores de dichas jornadas fue la reflexión conjunta de psicólogos y didactas especializados en diferentes áreas de contenido, sobre las relaciones entre ambas disciplinas, su pasado, su presente y su futuro. Por ello, aunque nuestro trabajo pertenece al terreno psicológico en este artículo intentaremos presentar una visión general de la investigación cognitiva e instruccional sobre el aprendizaje de las Ciencias Sociales y la Historia, así como una reflexión general sobre las relaciones entre la Psicología y la Didáctica de las Ciencias Sociales y la Historia.

Antes de introducirnos en el campo específico de las Ciencias Sociales y la Historia abordaremos, a modo de introducción, algunas cuestiones generales sobre las relaciones entre Psicología y Didáctica. ¿Cuáles son las necesidades de la Didáctica que pueden ser satisfechas por la Psicología? ¿Qué aportaciones puede realizar la Didáctica a la Psicología de la Instrucción? Tal vez la respuesta a estas preguntas pueda ayudar a esclarecer, en cierta medida al menos, las complejas relaciones entre ambas disciplinas.

Suele considerarse que el objetivo fundamental de la Didáctica es obtener una serie de principios que permitan explicar cómo se debe enseñar un determinado contenido para que sea aprendido de la manera más eficaz posible. Para ello, necesita conocer, por una parte, cuál es el proceso de aprendizaje del alumno (en otras palabras, cómo se aprende), los momentos más adecuados para enseñar cada contenido, las diferencias individuales o de grupo que existen a la hora de aprender, el papel de los aspectos culturales y sociales en el aprendizaje y otras cuestiones similares. Por otra parte, la Didáctica necesita conocer cuáles son los contenidos que deben ser enseñados para que el alumno reciba una formación adecuada en una determinada disciplina. Estas necesidades deben ser cubiertas por cada una de las disciplinas objeto de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, para lograr sus propios objetivos, la Didáctica necesita contar con los resultados que la Psicología obtiene como fruto de su propia investigación y, por otro lado, con los contenidos propios de cada disciplina. Por tanto, la Psicología aporta a la Didáctica conocimientos esenciales, fundamentalmente — aunque no exclusivamente— relacionados con el proceso de aprendizaje del alumno para el diseño de las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Una vez que hemos abordado cuáles son las aportaciones de la Psicología a la Didáctica es igualmente importante analizar el proceso inverso, esto es, cuál es la contribución de la Didáctica a la Psicología de la instrucción. En nuestra opinión, la Didáctica, al tener como objetivo la enseñanza de contenidos específicos, ofrece al psicólogo una información pertinente que le permite obtener una perspectiva tanto de las necesidades del didacta como de los resultados obtenidos al poner en marcha actividades basadas en su investigación, lo que puede ayudarle a establecer prioridades y metas en su trabajo de investigación futuro.

Esta necesidad de interacción entre psicólogos y didactas justifica la necesidad de un trabajo complementario, sin olvidar que los planteamientos e intereses de ambos son diferentes. Así, por ejemplo, es evidente que el didacta tendrá que hacer una traslación de los resultados obtenidos en la investigación psicológica a la situación concreta de aplicación en el aula. Es obvio que las tareas y las condiciones en que dichas tareas son aplicadas por el psicólogo en su labor investigadora no son semejantes a las situaciones reales de enseñanza-aprendizaje que el profesor encuentra en su trabajo cotidiano.

LA INVESTIGACION COGNITIVA E INSTRUCCIONAL

Como hemos señalado en otras ocasiones (Carretero et al., 1992, a y b). La investigación cognitiva sobre la comprensión de las Ciencias Sociales y la Historia ha sido muy escasa a lo largo de este siglo. Es interesante destacar que autores como Dewey o Piaget le dedicaron algo de atención en las primeras décadas, pero posteriormente el tema no pareció interesar demasiado a los psicólogos. De hecho gran parte de la investigación al respecto ha sido realizada en Departamentos de Educación. No puede olvidarse tampoco que la teoría de Piaget —que tanta influencia ha tenido en las tendencias constructivistas— se ha elaborado utilizando exclusivamente tareas procedentes de las Ciencias Naturales, la Lógica y las Matemáticas. Algo similar ha sucedido con la investigación cognitiva e instruccional de los años setenta y ochenta. En realidad, sólo muy recientemente parece haberse despertado un interés real por el tema desde un punto de vista cognitivo (Kuhn, 1991; Voss, 1991). No obstante, una buena parte de los trabajos realizados, sobre todo en el Reino Unido, tenían una base psicológica de corte piagetiano (por ejemplo, el proyecto 13-16 que tanta influencia ha tenido en España).

En realidad, durante de la década de los sesenta y los setenta, la teoría psicológica con mayor influencia en los trabajos relacionados con el aprendizaje fue, sin duda, la teoría de Piaget. Hemos tratado las implicaciones de dicha teoría para el aprendizaje en varias publicaciones, por lo que no vamos a exponerlas de nuevo aquí (Carretero, 1985). Sin embargo, es necesario tomarlas como punto de partida para dar cuenta de muchos de los trabajos llevados a cabo durante este período en el campo de las Ciencias Sociales. La concepción del aprendizaje como un proceso supeditado al desarrollo cognitivo supone que, para que se produzca aprendizaje, no basta con que el individuo reciba instrucción; lo que un sujeto puede aprender depende de su nivel de desarrollo cognitivo (Carretero, 1985).

Ello condujo a varios autores a investigar en el área de las Ciencias Sociales, los diferentes estadios que conducen al logro del pensamiento formal. Era imprescindible identificar en qué estadio se encontraba el alumno para poder predecir qué tipo de contenidos sociohistóricos podría aprender. Asimismo, otro objetivo de investigación fue la elaboración de tareas con contenido social cuya resolución permitiera clasificar los resultados obtenidos por los alumnos en estadios semejantes a los identificados en las clásicas tareas piagetianas de contenido físico-matemático. De este modo alcanzar el pensamiento formal en estas tareas era sinónimo, también en este caso, de dominar el razonamiento hipotético-deductivo.

La siguiente cita tomada de Sleeper (1975) puede ilustrar los objetivos perseguidos por estos investigadores:

«... la teoría del desarrollo cognitivo (de Piaget) define el pensamiento en términos de su estructura más que de su contenido. Se centra en las reglas mediante las cuales un individuo procesa la información, en la calidad de sus operaciones mentales y en la forma más que en el contenido de los juicios. El pensamiento histórico debe ser analizado de la misma manera... Para aplicar la teoría del desarrollo cognitivo al proceso de aprendizaje de la historia, el educador debe considerar los aspectos centrales de su asignatura dentro de un marco evolutivo. Primero, debe identificar primero los elementos conceptuales más destacados, y después especificar la manera en que los estudiantes de diferentes niveles entienden los contenidos de la asignatura» (Sleeper, 1975; p. 96).

Un número considerable de estas investigaciones condujeron a conclusiones no muy optimistas en relación con el aprendizaje de las Ciencias Sociales. En el caso concreto de la Historia, las investigaciones llevadas a cabo, entre otros, por Peel (1971) y Hallam (1979) llegaban a la conclusión de que existía una gran dificultad de los alumnos para razonar sobre contenidos sociales. Se mantenía también que el pensamiento concreto no se alcanzaba hasta los doce años, aproximadamente, y el formal, hasta los dieciséis, si bien no de una manera generalizada.

Sin embargo, a comienzos de los ochenta, aproximadamente, comenzaron a cuestionarse algunos de los planteamientos que hemos citado más arriba. De hecho, empezaron a formularse las siguientes cuestiones: ¿es posible extrapolar al dominio social los estadios obtenidos en tareas físico-matemáticas? En caso de que sea posible, ¿se alcanzan esos estadios aproximadamente a la misma edad en los diferentes contenidos? ¿Se puede identificar el razonamiento hipotético-deductivo con el razonamiento histórico? El hecho de que los alumnos no alcancen el pensamiento formal hasta los dieciséis años y no de una manera generalizada, ¿imposibilita o limita la enseñanza de las Ciencias Sociales en general, y de la Historia en particular, antes de esa edad?

En el fondo, una pregunta de carácter general subyace a todas las anteriores y a otras formuladas en esta misma línea crítica: ¿se aprenden de la misma manera contenidos diferentes?, ¿es necesario dominar las mismas habilidades para ser un buen físico que para ser un buen historiador? La respuesta a estas cuestiones parece ser negativa. Las diferencias entre las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales han sido puestas de manifiesto por diferentes autores. Dickinson y Lee (1978) señalan algunas de ellas: las Ciencias Naturales permiten la manipulación directa de los objetos a diferencia de lo que ocurre en las Ciencias Sociales. Asimismo argumentan que el tipo de preguntas que se plantea el historiador varía radicalmente de las del científico natural. Estos últimos intentan descubrir leyes que expliquen la regularidad del comportamiento de los objetos. Los historiadores, sin embargo, han de buscar «explicaciones de la acción, deben descubrir las razones de un agente para actuar» (p. 96). Por último, consideran que en Historia es enormemente difícil poder separar y analizar el efecto de las variables que intervienen en un problema de manera separada. En otras palabras, no es posible aplicar el control de variables, uno de los mecanismos característicos del pensamiento formal de acuerdo con la descripción piagetiana. En la Historia y, en general, en las Ciencias Sociales, los factores que contribuyan a que se produzca un determinado acontecimiento están íntimamente relacionados.

Shemilt (1983) considera que la historia posee «su propia lógica, métodos y perspectivas» constituyendo lo que Hirst (1965) denomina una «forma de conocimiento». Toda forma de conocimiento tendría cuatro características diferenciadoras: un conjunto de conceptos específicos, una manera diferente de articular y relacionar esos conceptos, un modo específico de aportar evidencias que apoyen la validez de las teorías (por ejemplo, el científico natural utiliza como método de validación de conclusiones la replicación experimental, mientras que el historiador reconstruye) y un modo propio de realizar investigación.

Booth (1987) critica las limitaciones impuestas por los resultados obtenidos en las investigaciones basadas en planteamientos piagetianos en la enseñanza de la historia.

«... las operaciones formales no son habilidades de pensamiento que puedan ser aplicadas a cualquier problema de cualquier contenido; diferentes materiales, diferentes contextos y situaciones demandan diferentes tipos de pensamiento» (Booth, 1987; p. 26).

Para Booth, la labor del historiador difiere en gran medida de la del científico: el historiador no ha de verificar o producir nuevas leyes; su trabajo exige una combinación de «imaginación, sentimiento y conocimiento histórico». Ha de crear o recrear una «telaraña de relaciones» que explique los acontecimientos pasados. Evidentemente, el historiador lleva consigo una serie de conceptos, ideas y actitudes que pone en funcionamiento a la hora de analizar las evidencias y los hechos que le permiten dibujar o crear una imagen de lo que sucedió en el pasado.

Aunque aquí sólo hemos recogido algunas de las diferencias Ciencias Naturales-Ciencias Sociales expuestas por estos tres autores, son muchos más los que han hecho hincapié en la existencia de diferencias sustanciales entre ambos dominios de conocimiento. No vamos a insistir más en ello para no extendernos demasiado, si bien nos parece una cuestión fundamental muy a tener en cuenta en la investigación sobre el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Insistiremos en ello más adelante. No obstante, en una reciente publicación (Carretero et al., 1992; Carretero et al., en prensa, a y b, 1993) hemos abordado esta cuestión con más detalle, por lo que remitimos a ella al lector interesado en el tema.

Si bien parece quedar claro que existen diferencias importantes en lo que al aprendizaje se refiere, entre las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales, es cierto que se echa en falta un análisis más profundo y sistematizado de esas diferencias, dentro de un marco teórico general que permita dar cuenta de las características peculiares de las Ciencias Sociales de una manera más detallada. Por otro lado, estas diferencias han sido abordadas casi exclusivamente desde una perspectiva teórica. Desde el terreno empírico, sólo los estudios expertos-novatos parecen aportar un apoyo claro a la idea de que no es lo mismo aprender Historia que aprender Física o Matemáticas. Esta toma de conciencia de la especificidad del aprendizaje de diferentes contenidos se ha traducido en un interés creciente en el estudio de aspectos concretos que pretenden abordar algunos de los problemas que el aprendizaje y la comprensión de las Ciencias Sociales plantea al alumno. Por ejemplo, en el ámbito del razonamiento esto ha llevado al estudio del razonamiento informal (Voss, Perkins y Segal, 1991). Es importante señalar que este cambio en la investigación se ha realizado a medida que en la Psicología de la Instrucción han ido cobrando importancia los problemas planteados por la especificidad del conocimiento (Chi, Glaser y Farr, 1988).

CUESTIONES PENDIENTES PARA LA INVESTIGACION EN CURSO

Hasta ahora en este artículo nos hemos estado refiriendo a las Ciencias Sociales y a la Historia como sinónimos. Sin embargo, no lo son. Su enseñanza plantea problemas muy específicos en cada ámbito. En este apartado, por razones de espacio, nos vamos a referir exclusivamente a la Historia.

Creemos que, en la actualidad, pueden distinguirse dos grupos bien diferenciados de problemas, pendientes de indagación tanto teórica como empírica:

A) Problemas de carácter epistemológico.

B) Problemas instruccionales relacionados con factores relevantes para la construcción del conocimiento histórico.

A) Problemas de carácter epistemológico

La Historia como disciplina posee unas características propias que deben ser tenidas en cuenta con respecto al aprendizaje y la comprensión de la Historia. Veamos algunas de ellas sin ánimo de ser exhaustivos.

Es bien sabido que la Historia ha sufrido desde los años treinta, aproximadamente, profundos cambios de carácter epistemológico. Un buen resumen de dichas transformaciones puede ser la cuestión de si el saber histórico es un saber científico. Esta es una cuestión que puede parecer excesivamente teórica, pero creemos que posee unas claras implicaciones instruccionales. Por ejemplo, si comparamos un libro de texto de Física con uno de Historia, comprobamos que, mientras en el primero observamos una gran cantidad de leyes y relaciones causales, en el segundo, dichas relaciones apenas aparecen y cuando lo hacen siempre carecen de generalidad. Es decir, sólo se aplican a una situación concreta que no se vuelve a repetir. De hecho, ¿reciben los alumnos alguna instrucción sobre las causas que han producido los cambios históricos? Evidentemente, para responder a esta cuestión resulta necesario tener en cuenta los debates actuales sobre las características del conocimiento histórico. Hemos revisado algunos de ellos en otro lugar (Carretero et al., 1993 y en prensa, a y b) por lo que en esta ocasión sólo presentaremos algunas de estas cuestiones. Por ejemplo, ¿es la Historia una disciplina objetiva o subjetiva? Según Ricoeur (1955) «es objetivo lo que el pensamiento metódico ha elaborado, ordenado, comprendido y lo que de este modo puede hacer comprender. Esto es verdad de las ciencias físicas y de las ciencias biológicas; y también es verdad de la historia». Sin embargo, continúa diciendo este autor, ello no quiere decir que el nivel de objetividad sea el mismo en las ciencias físico-naturales que en la Historia; existirían tantos niveles de objetividad como comportamientos metódicos. Por tanto, la objetividad de las ciencias físico-naturales y la objetividad de la Historia serían diferentes.

No obstante, la «objetividad» de la Historia tiene unas características muy peculiares. En primer lugar, es el historiador el que ha de seleccionar los hechos o acontecimientos que considera relevantes y que, por tanto, constituirán su objeto de estudio. Esto puede verse con claridad en la siguiente cita de Carr (1961):

«El historiador es necesariamente selectivo. La creencia en un núcleo duro de hechos históricos que existen de manera objetiva y que son independientes de la interpretación del historiador es una falacia absurda, pero muy difícil de erradicar.»

Ahora bien, ¿cuáles son las teorías que suelen manejar los historiadores? Estas son conocidas como posiciones historiográficas. Es decir, como concepciones generales tanto acerca de los procesos causales que subyacen a los cambios históricos como sobre la posición metodológica que se adopta. Por ejemplo, si comparamos tres de las perspectivas historiográficas más habituales en la actualidad, podemos comprobar que poseen grandes diferencias. Así, el marxismo —más o menos revisado—, el estructuralismo de la Escuela de los Annales y la Historia de las mentalidades se basan en presupuestos muy diferentes que afectan a la selección, el análisis y la interpretación que se hace de los datos del pasado. A diferencia de lo que ocurre en las Ciencias Naturales, en las que existen unos principios comunes que permiten señalar los contenidos que, indiscutiblemente, ha de aprender el alumno, en la enseñanza de la Historia, los contenidos que se presentan al estudiante vienen determinados por la perspectiva historio-

gráfica a la que se adscribe el profesor. De esta manera, podemos suponer, por ejemplo, que las leyes de Newton habrán sido presentadas de manera semejante aunque los alumnos hayan tenido diferentes profesores. Sin embargo, no podremos estar tan seguros de que la información que han recibido sobre la Revolución Francesa haya sido similar. La perspectiva historiográfica del profesor afecta seriamente a la selección, análisis e interpretación de los contenidos. Evidentemente, esto tiene importantes consecuencias para el aprendizaje del alumno.

A pesar del trabajo que hemos realizado sobre el tema (Guimerá, 1992; Guimerá y Carretero, 1992), sin embargo, no disponemos todavía de suficiente trabajo empírico para responder a las siguientes preguntas: ¿explican de manera diferente un mismo acontecimiento histórico alumnos de profesores que no comparten la misma perspectiva historiográfica?, ¿facilita alguna de las múltiples perspectivas la comprensión de la Historia? En otras palabras, ¿favorece el aprendizaje utilizar una perspectiva historiográfica u otra?, ¿es adecuado utilizar diferentes perspectivas de acuerdo con el nivel académico de los alumnos? Estas y otras muchas preguntas que podrían formularse deberían ser investigadas en un futuro.

Por el momento, nuestros datos indican que, al menos en España, la perspectiva historiográfica predominante entre los profesores, es la marxista. Sin embargo, esto no parece implicar diferencias significativas en la práctica docente, que suele ser verbalista en la mayoría de los casos (Guimerá, 1992; Guimerá y Carretero, 1992). Otra cuestión importante relacionada con esta característica de la Historia es la selección de materiales, temas o incluso fuentes documentales, que realiza el profesor. Es muy posible que esta posibilidad de selección afecte también al aprendizaje de los alumnos. Un tercer aspecto que también ha sido debatido extensamente en el ámbito de la epistemología de la Historia es lo que suele denominarse distancia histórica y que está relacionado con el status epistemológicamente ambiguo del pasado como objeto de conocimiento. Esto ha llevado a algunos autores a considerar el pasado como un país extranjero. Con ello se hace referencia a la capacidad que ha de desarrollar el historiador para comprender el pasado, desde el presente, a partir de los restos que posee. La labor de reconstrucción del historiador nunca es perfecta. El historiador no puede «librarse» del tiempo en el que vive. Sin embargo, ello no quiere decir que haya de caer en el presentismo. De ahí la dificultad que entraña salvar esa distancia histórica.

La misión del historiador sería, si se nos permite la metáfora, semejante a la de un buen traductor. Un buen traductor no hace una traducción literal de un lenguaje a otro. Muchas veces encuentra conceptos, expresiones y palabras, que no tienen una correspondencia exacta en la otra lengua. Se podría decir que ambas lenguas son inconmensurables en cierta medida. Sin embargo, ello no impide que se pueda realizar la traducción. Lo que intenta el traductor es traducir el significado original desvirtuándolo lo menos posible. Como muy bien sabe todo aquel que haya intentado traducir algo, ello exige un gran dominio tanto de la lengua a la que se va a traducir como de aquella en la que se encuentra el texto. Esto mismo ocurre en la historia. El historiador no puede reconstruir con una fidelidad absoluta el pasado. En parte porque no cuenta con todos los datos necesarios (el paso del tiempo se encarga de borrar «parte de las huellas») y en parte porque es imposible que pueda salvar esa «distancia histórica» a la que nos referimos. Esta característica intrínseca de la Historia añade una

dificultad más para el alumno. La comprensión de muchos conceptos históricos (por ejemplo, servidumbre, feudalismo, revolución, etc.) se ve enormemente dificultada por esta razón

Asimismo, hay que tener en cuenta que muchos conceptos históricos adquieren significados diferentes a lo largo de la Historia. Pondremos un ejemplo: el concepto de monarquía. Nótese las enormes diferencias existentes entre los reyes de la Edad Media, los monarcas absolutistas de la Edad Moderna y una monarquía constitucional como la que existe actualmente en España. Precisamente, la necesidad de estudiar este problema en relación con la enseñanza de la Historia ha llevado a investigar la comprensión de la empatía en los estudiantes así como su influencia en la comprensión de contenidos históricos (Domínguez, 1986; Portal, 1987). Por último es preciso destacar que la Historia trata de explicar no sólo procesos sociales, sino también las cuestiones que afectan a los hombres concretos. Por tanto, utiliza no sólo las explicaciones causales de tipo estructural sino también de tipo intencional (señaladas por autores como von Wright, Danto y Ricoeur) en las que los motivos e intenciones de los agentes históricos cumplen una función fundamental (Jacott y Carretero, 1993). Dichas explicaciones están destinadas a recoger la complejidad que conlleva la comprensión de los seres humanos.

Comprender que las motivaciones, los deseos, las actitudes, el funcionamiento psicológico de hombres pertenecientes a épocas diferentes son diferentes es otra dificultad inherente a la Historia. Siendo este trabajo de naturaleza psicológica, quizás no está de más destacar que las explicaciones intencionales —y el tema mismo de la intencionalidad— están teniendo en nuestra disciplina un auténtico resurgir, como puede verse, por ejemplo, en una reciente publicación de J. Bruner sobre la narratividad (Bruner, 1990).

B) Problemas instruccionales relacionados con factores relevantes para la construcción del conocimiento histórico

Aprender Historia no es lo mismo que aprender Química. La idea de que cada dominio de contenido exige unas habilidades y conocimientos específicos que deben adquirirse mediante el aprendizaje ha conducido a que la mayoría de los escasos trabajos que se han realizado sobre el aprendizaje y la comprensión de la Historia hayan intentado identificar e investigar algunas de las habilidades que forman parte del conocimiento histórico.

A título ilustrativo, citaremos algunos de estos trabajos: Shemilt (1987) presenta la concepción que algunos alumnos de secundaria tienen sobre la metodología empleada en la Historia; Ashby y Lee (1987) y Portal (1987) tratan el tema de la empatía: qué entienden los niños por tal y si debe ser o no un objetivo de la enseñanza de la Historia; Beck, McKeown y Gromoll (1989) y Beck y McKeown (1992) han estudiado la comprensión de textos con contenido histórico; O'Reilly (1991) utiliza la aportación del razonamiento informal como una alternativa posible para el estudio del razonamiento en Historia. Algunos de los trabajos dirigidos por el primer autor de este artículo pueden añadirse a los que acabamos de citar: Asensio, Carretero, Pozo (1986), sobre el relativismo en Historia; Asensio, Carretero y Pozo (1989), sobre la comprensión del tiempo histórico; Carretero, Pozo y Asensio (1983), sobre la comprensión de conceptos históricos; Pozo y Carretero (1989), Carretero y Pozo (1991), sobre las explicaciones causales en Historia.

A simple vista, y teniendo en cuenta los trabajos que acabamos de citar, el lector habrá llegado a la conclusión de que el panorama actual en lo que a la investigación sobre el aprendizaje y la comprensión de la Historia se refiere es disperso. Se han aportado datos que demuestran que el aprendizaje de la Historia entraña importantes dificultades para los alumnos, se han puesto de manifiesto aspectos concretos y puntuales que forman parte del conocimiento histórico, pero en realidad todavía sabemos más bien poco sobre este tipo de conocimiento. Contamos con datos que requieren una mayor profundización, que permita no sólo aumentar nuestro conocimiento de los aspectos parciales a los que hemos aludido (tiempo histórico, explicaciones históricas, relativismo, etc.) sino una integración de los mismos en un marco general. No obstante, comentaremos brevemente cada uno de ellos y algunos de los problemas que plantean a la investigación sobre el aprendizaje y la comprensión de la Historia.

1) Capacidad de comprensión de la noción de tiempo histórico

La importancia de la comprensión de la noción de tiempo para la comprensión de la Historia es indiscutible. Sin embargo, son muy escasos los trabajos que se han realizado sobre ella. Los datos obtenidos demuestran que hasta la adolescencia esta noción no comienza a ser dominada (Asensio, Pozo y Carretero, 1989; Carretero, Asensio y Pozo, 1991). Dado que es una noción fundamental para la comprensión de la Historia y, por supuesto, para su aprendizaje, debe considerarse prioritariamente en la investigación futura.

Probablemente pueden distinguirse dos tipos de problemas en este ámbito. Por un lado, los que se derivan de la utilización del tiempo como instrumento de medida, que quizás no se distingan de la comprensión de los instrumentos de medida en otras disciplinas. En nuestra opinión, dicha investigación podrá seguir tomando como marco de referencia la investigación sobre el tiempo físico. Sin embargo, un asunto muy diferente es la comprensión de otros aspectos implicados en la noción de tiempo histórico. Por ejemplo, comprender que la duración del gobierno de Franco fue uno de los factores que posibilitó una rápida y pacífica transición a la democracia (en este caso, cuarenta años fue un período lo suficientemente largo para estabilizar la situación del país y permitir que, por diferentes razones que no vamos a analizar ahora aquí, se «olvidara» la situación anterior a la guerra). Sin embargo, en la actual confrontación entre serbios y croatas, treinta y siete años no parecen haber sido suficientes para borrar la situación anterior a la Segunda Guerra Mundial. Debido a factores de índole diferente (políticos, económicos, etc.) un mismo número de años no produce siempre el mismo efecto. Podríamos decir que el tiempo histórico es, en este sentido, un concepto relativo: debe interpretarse teniendo en cuenta otros factores distintos al tiempo físico.

La coexistencia en un mismo país de culturas y grupos que viven en «momentos históricos» diferentes constituye otra muestra de la complejidad de esta noción. Un claro ejemplo de esta coexistencia lo constituye la comunidad amish, que mantiene costumbres y modos de vida propios del siglo XIX dentro de un país desarrollado como Estados Unidos. El estudio cognitivo e instruccional de estas cuestiones resulta fundamental para mejorar la enseñanza de la Historia.

2) Cambio conceptual en Historia y constructivismo: ¿«misconceptions» o «mi concepción»?

Evidentemente el conocimiento histórico se nutre de conceptos históricos que son organizados de manera diferente a medida que el individuo adquiere un mayor grado de pericia en la materia. Al hablar de los problemas de aprendizaje que generan las características propias de la Historia (problemas que hemos denominado epistemológicos) hemos hecho referencia ya a la dificultad que entraña entender conceptos que no existen ya y/o que además cambian a lo largo del devenir histórico. Por ejemplo, el valor de la vida humana tiene un sentido completamente diferente en la actualidad y en la Edad Media ya que, entre otras cosas, la concepción individualista del ser humano es un producto del Renacimiento. Estos aspectos, apenas investigados, deberían ser también objeto de estudio en el futuro.

Probablemente necesitamos disponer de un mapa mucho más completo que nos permita saber cuáles son las representaciones habituales (más o menos correctas) de los alumnos de diferentes edades sobre los conceptos históricos más frecuentes en la enseñanza (por ejemplo, estado, monarquía, clase o grupo social, feudalismo, etc.). Es muy probable que al igual que ha sucedido en las Ciencias Naturales, encontremos que existe un conjunto de ideas «espontáneas» que recogen representaciones simplificadas, incompletas e incorrectas de los conceptos fundamentales de la disciplina histórica. Es muy probable que también en este ámbito se plantee también si las ideas históricas de los alumnos forman una cierta estructura o, por el contrario, son representaciones aisladas con un escaso grado de coherencia.

Por otro lado, las relaciones entre el conocimiento previo del alumno, el nuevo conocimiento y los mecanismos de cambio conceptual son otros puntos que deberían estar presentes en la agenda de investigación futura. En otro lugar (Carretero, 1993) hemos discutido las polémicas actuales en torno a los mecanismos de cambio conceptual defendidos por el constructivismo. No obstante, conviene recordar que no disponemos hasta la fecha ni de datos que apoyen suficientemente los modelos actuales de cambio conceptual ni de la garantía de que el conflicto cognitivo asegure dicho cambio.

En términos generales, podemos esperar mayores dificultades para el cambio conceptual en el área de Ciencias Sociales que en el campo de las Ciencias Naturales, ya que en las primeras es razonable esperar una notable influencia de los valores y las creencias sociales. La investigación actual muestra que los alumnos de diferentes edades se resisten a cambiar su representación inicial sobre, por ejemplo, fenómenos físicos, químicos o biológicos. Creemos que se resistirán todavía más a cambiar su representación del papel de España en la colonización de América. Las razones son obvias. Los conocimientos históricos forman parte de la identidad nacional y dicha identidad no sólo está formada por representaciones, sino por comportamientos y actitudes. Por tanto, como hemos indicado en otro lugar (Carretero, 1993), y si se nos permite un juego de palabras, parece que en este ámbito tiene sentido hablar no sólo de «misconceptions» sino de «mi concepción», puesto que el alumno la va a considerar suya en mayor medida que en el caso de las Ciencias Naturales.

3) Relativismo cognitivo

Una de las características que se deriva también de las peculiaridades de

la Historia como disciplina es lo que Kuhn, Pennington y Leadbeater (1983), Kuhn y Leadbeater (1988), Asensio, Carretero y Pozo (1986) denominan relativismo cognitivo. Esto es, la capacidad para contrastar informaciones contradictorias. Es muy habitual en Historia, aunque no exclusivo de esta disciplina, encontrar versiones radicalmente diferentes de un mismo acontecimiento. Son múltiples los ejemplos que podríamos poner. Piénsese, por citar uno, en la Guerra Civil española. Un análisis de los libros de texto podrá proporcionar también numerosos ejemplos.

La comprensión de la Historia exige que el alumno entienda la verdad como algo relativo donde no hay «buenos ni malos». Asimismo, el alumno debe aprender a valorar la validez e importancia de las fuentes de las que recibe información. Un historiador no da la misma validez a la información que obtiene, por ejemplo, de un censo realizado en España a mediados del siglo pasado que a un libro parroquial de la misma fecha y del mismo lugar.

Esta capacidad de contrastar y valorar informaciones contradictorias apenas ha sido explorada. ¿Cómo percibe el alumno la validez de las diversas fuentes? ¿Cómo reacciona ante versiones contradictorias de un mismo acontecimiento? ¿Es capaz de analizar las diferencias entre las versiones presentadas? Estas y otras muchas cuestiones permanecen abiertas a la investigación.

4) Procesos de razonamiento

¿Razona de la misma manera un físico sobre problemas de Física que un historiador sobre problemas históricos? ¿Se puede identificar el razonamiento hipotético-deductivo con el razonamiento histórico? ¿Es el razonamiento hipotético-deductivo una parte del razonamiento histórico o simplemente el razonamiento histórico es diferente?

Son múltiples las cuestiones que se plantean sobre este tema. La aplicación de las características del pensamiento formal a problemas con contenido histórico ha recibido serias críticas en el sentido de que, para algunos autores, no es posible identificar el razonamiento formal, lógico-matemático, con el razonamiento empleado en contenidos sociales o históricos (por ejemplo, Booth, 1987; Voss, 1991; Voss, Carretero, Kenneth y Silfies, 1992).

Parece, pues, que el razonamiento histórico tendría unas características propias. ¿Qué tipo de razonamiento es el que se emplea en Historia y, en general, en las Ciencias Sociales? Voss (1991) ha propuesto el razonamiento informal (nombre con el que se quiere destacar que se trata de un razonamiento no formal, es decir, no basado en reglas lógico-matemáticas) como una posible alternativa. Sin embargo, en nuestra opinión, no es posible aún precisar cuáles son las características de este tipo de razonamiento. Por otro lado, también es cierto que este tipo de cuestiones han de considerarse siempre en relación con la tarea que se presente a los alumnos. En otras publicaciones (Carretero et al., en prensa, a y b) hemos propuesto la distinción entre micro- y macrotareas. Si presentamos a un alumno que está recibiendo una enseñanza basada en el manejo de fuentes una tarea (microtarea) en la que debe analizar datos cuantitativos para encontrar las causas de una emigración en el siglo pasado, posiblemente, las estrategias de pensamiento que necesita son similares a las que emplea en tareas de Ciencias Naturales. De hecho, nosotros hemos analizado este tipo de tareas (Pozo y Carretero, 1989; Carretero y Pozo, 1991) encontrando una serie de aspectos en común. Sin embargo, si la tarea del alumno es analizar las causas que produ-

ieron la Segunda Guerra Mundial, entonces nos encontramos con una macroteoría que posiblemente posee características muy distintas a las del razonamiento empleado en las Ciencias Naturales.

De hecho, como se ha indicado anteriormente, lo que sí parece claro es que la explicación multicausal juega un papel importante en el razonamiento histórico. Hasta ahora, dos parecen ser los tipos de explicaciones más frecuentes: las explicaciones intencionales y las explicaciones causales (Pozo, Asensio y Carretero, 1986; Pozo y Carretero, 1989; Carretero, Asensio y Pozo, 1991; Carretero, Jacott y López Manjón, en prensa, a y b).

Los datos obtenidos al respecto muestran que los alumnos más jóvenes (12-16 años) e incluso algunos adultos, tienden a personalizar sus explicaciones causales sobre los hechos históricos, otorgando a los personajes concretos una enorme, cuando no exclusiva, relevancia. Esto contrasta con las explicaciones disciplinares en las que los factores políticos, sociales, económicos e ideológicos son los causantes abstractos de los fenómenos históricos. Sin embargo, con frecuencia, ambos tipos son utilizados por los historiadores. Las investigaciones realizadas hasta ahora tampoco permiten afirmar que estos dos tipos de explicaciones sean los únicos utilizados en el razonamiento histórico. La evaluación de evidencias y los procesos de inferencia que el individuo realiza para construir una explicación son aspectos también pendientes de investigación.

5) Comprensión de textos históricos

El texto es un elemento muy importante en Historia. Gran parte del trabajo del historiador se basa en textos y el aprendizaje de la Historia, quizás más que en otras materias, se realiza a partir de textos. Por ello, creemos que es un elemento importante para la construcción del conocimiento histórico.

¿Qué textos presentan más dificultades para los alumnos? ¿Cómo se puede facilitar el aprendizaje de contenidos históricos manipulando las características del texto? ¿Se pueden utilizar los conocimientos sobre comprensión de textos para facilitar la adquisición de otras habilidades como, por ejemplo, las que comentábamos referentes al relativismo histórico?

Aunque los trabajos sobre comprensión de textos son muy numerosos, no lo son tanto los que se refieren a contenidos históricos. Sin embargo, de los factores que venimos enumerando, es probablemente el que cuenta con un mayor número de trabajos (Beck, McKeown y Gromoll, 1989; Beck y McKeown, 1992; Rodrigo y De Vega, 1992; Wineburg, 1991), si bien, la mayoría de ellos se refieren a alumnos de edades inferiores a la adolescencia y, por tanto, a textos relativamente simples. En cualquier caso, algunos de estos trabajos han mostrado cómo los libros escolares ofrecen a los alumnos textos con escasa coherencia teórica y argumental que, por otro lado, tienen muy poco en cuenta el conocimiento previo de los alumnos (Beck, McKeown y Gromoll, 1989).

CONCLUSIONES

En general, los trabajos realizados sobre el aprendizaje de las Ciencias Sociales son muy escasos. Prueba de ello es que revistas como *«Educational Psychologist»* y el *«Journal of Educational Psychology»* no se han ocupado de esta área desde 1917. Nos gustaría llamar la atención sobre esta ausencia de publicacio-

nes, que es aún más notable si establecemos una comparación con lo publicado sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Naturales. Sería muy deseable que en un futuro no muy lejano pudiera corregirse este desequilibrio. Por otro lado, y como ya hemos dicho, los trabajos son dispersos: se han abordado aspectos concretos, pero se echa en falta una profundización y, sobre todo, una integración dentro de un marco teórico general de los factores relevantes para la construcción del conocimiento histórico. Tenemos algunas de las piezas del rompecabezas, nos falta aún encontrar las que faltan y saber cómo unirlos.

La Didáctica de las Ciencias Sociales se ha visto influida por las corrientes psicológicas dominantes. Así, las investigaciones basadas en la teoría de Piaget se tradujeron en una estrategia de enseñanza de la Historia preocupada fundamentalmente por que el alumno aprendiera el método del historiador. Se puso el énfasis en las habilidades de razonamiento y en las operaciones mentales, más que en la adquisición del conocimiento histórico propiamente dicho.

La importancia del conocimiento específico en Psicología ha tenido una gran repercusión, tanto para la investigación sobre el aprendizaje como para la Didáctica de las Ciencias Sociales. Este resurgir del estudio de la influencia del conocimiento específico conduce a destacar la importancia de los aspectos disciplinares. Como hemos intentado exponer a lo largo de estas páginas, muchos de los problemas que, en la actualidad, tiene planteados la investigación psicológica en esta área están íntimamente relacionados con las características epistemológicas de las Ciencias Sociales y la Historia.

También nos gustaría destacar otro aspecto que no hemos mencionado antes y que no queremos olvidar. Nos referimos a los objetivos de la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia. En este sentido, es importante señalar que la enseñanza de la Historia ha tenido durante mucho tiempo —y sigue teniendo— una misión de adoctrinamiento. En el libro de Ferro (1981) en el que se analiza el contenido de los materiales escolares empleados en numerosos países del mundo, puede verse esto con claridad. Por otro lado, obviamente dichos objetivos serán diferentes en función del nivel académico, pero en cualquier caso habrá que seleccionar qué es lo que se pretende que aprenda el alumno. No es lo mismo aprender Historia para convertirse en un historiador que aprender Historia en la Secundaria Obligatoria. De acuerdo con esta selección el didacta requerirá del psicólogo especialista en este campo la información pertinente obtenida en las investigaciones llevadas a cabo. Eso sí, teniendo en cuenta que los datos de los que dispone el psicólogo proceden de la investigación y no de la aplicación en el aula. En cualquier caso, creemos que el trabajo complementario (aunque independiente) de psicólogos y didactas puede conducir a conseguir que los alumnos aprendan más eficazmente.

Referencias

- ASENSIO, M.; CARRETERO, M., y POZO, J. I. (1986). La comprensión de la Historia. Pensamiento relativista. *Cuadernos de Pedagogía*, 133, 24-27.
- ASENSIO, M.; POZO, J. I., y CARRETERO, M. (1989). La comprensión del tiempo histórico. En M. Carretero, J. I. Pozo y M. Asensio (Eds.). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor.
- ASHBY, R., y LEE, P. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in History. En Ch. Portal (Ed.). *The History Curriculum for Teachers*. Londres: The Falmer Press.
- BECK, I., y MCKEOWN, M. G. (1992). Outcomes of History Instruction: paste-up accounts. Ponencia presentada en el Seminario «Cognitive and Instructional Processes in Social Sciences and History», Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 23-25 de octubre.

- BECK, I.; MCKEOWN, M. G., y GROMOLL, E. W. (1989). Learning from Social Studies Texts. *Cognition and Instruction*, 6, 99-158.
- BOOTH, M. (1987). Ages and concepts: a critique of the Piagetian Approach to History Teaching. En Ch. Portal (Ed.). *The History Curriculum for Teachers*. Londres: The Falmer Press.
- BRUNER, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press. Trad. cast.: *Actos de significado*. Madrid: Alianza, 1991.
- CARR, E. H. (1961). *What is history?* Londres: Pellican. Trad. cast.: *¿Qué es la Historia?* Barcelona: Seix Barral, 1966.
- CARRETERO, M. (1985). Aprendizaje y desarrollo cognitivo. Un ejemplo del tratado del inútil combate. En J. Mayor (Ed.). *Actividad humana y procesos cognitivos*. Madrid: Alhambra.
- CARRETERO, M. (1993) *Constructivismo, desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Edelvives.
- CARRETERO, M.; ASENSIO, M., y POZO, J. I. (1991). Cognitive development, historical time representation and causal explanations in adolescence. En M. Carretero, M. Pope, R. J. Simons y J. I. Pozo (Eds.). *Learning and Instruction, vol. 3. European Research in an International Context*. Oxford: Pergamon Press.
- CARRETERO, M.; JACOTT, L.; LEÓN, J. A.; LIMÓN, M., y LÓPEZ, A. (1992). Historical Knowledge. Cognitive and Instructional Implications. Ponencia presentada en el Seminario «Cognitive and Instructional Processes in Social Sciences and History», Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 23-25 de octubre.
- CARRETERO, M.; JACOTT, L., y LÓPEZ MANJÓN, A. (en prensa, a). Understanding causal explanations in History. En S. Vosniadou (Ed.). *Psychological and Educational Foundations of Technology Based Environments*. Nueva York: Springer-Verlag.
- CARRETERO, M.; JACOTT, L., y LÓPEZ-MANJÓN, A. (en prensa, b). Perspectivas actuales en la comprensión y enseñanza de la causalidad histórica. El caso del Descubrimiento de América. En J. Beltrán y V. Bermejo (Eds.). *Psicología y Educación*. Madrid: Pirámide.
- CARRETERO, M.; LIMÓN, M.; LÓPEZ, A.; JACOTT, L., y LEÓN, J. A. (1993). El conocimiento histórico. Implicaciones cognitivas e instruccionales. *Cuadernos de Pedagogía*, Abril.
- CARRETERO, M., y POZO, J. I. (1991). Causal theories and reasoning strategies in historical tasks. Ponencia presentada en la Fourth EARLI Conference, Turku, Finland, 24-28 de agosto, p. 91.
- CARRETERO, M.; POZO, J. I., y ASENSIO, M. (1983). Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia. *Infancia y aprendizaje*, 23, 55-74.
- CARRETERO, M.; POZO, J. I., y ASENSIO, M. (Eds.) (1989). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor.
- CHI, M.T.H.; GLASER, R., y FARR, M. (Eds.) (1988). *The nature of expertise*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- DE VEGA, M., y RODRIGO, M. J. (1992). History, narratives and mental models. Ponencia presentada en el Seminario «Cognitive and Instructional Processes in Social Sciences and History», Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 23-25 de octubre.
- DICKINSON, A. K., y LEE, P. J. (1978). Understanding and research. En A. K. Dickinson y P. J. Lee (Eds.). *History teaching and historical understanding*. Londres: Heineman.
- DOMÍNGUEZ, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía. *Infancia y Aprendizaje*, 34, 1-21.
- GUIMERA, C. (1992). Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia de Secundaria. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Lleida.
- GUIMERA, C., y CARRETERO, M. (1992). El pensamiento del profesor de Secundaria. *Studia Pedagogica*, 23, 83-89.
- HALLDEN, O. (1986). The learning of History. *Oxford Review of Education*, 12, 53-66.
- HALLAM, R. N. (1979). Attempting to improve logical thinking in school history. *Research in Education*, 21, 1-23.
- HIRST, P. (1965). Liberal Education and the nature of knowledge. En *Philosophical analysis and education*. Londres.
- KUHN, D. (1991). *The skill of argument*. Cambridge, Ma: Cambridge University Press.
- KUHN, D., y LEADBEATER, B. (1988). The interpretation of divergent evidence. En D. Kuhn, E. Amsel y M. O'Laughlin (1988). *The development of scientific thinking skills*. Orlando: Academic Press.
- KUHN, D.; PENNINGTON, N., y LEADBEATER, B. (1984). El pensamiento adulto desde una perspectiva evolutiva. El razonamiento de los jurados. En M. Carretero y J. A. García-Madruga (Eds.). *Lecturas de Psicología del pensamiento*. Madrid: Alianza.
- JACOTT, L., y CARRETERO, M. (1993). Historia y relato. La comprensión de los agentes históricos en el descubrimiento (encuentro) de América. *Substratum*, 2.
- O'REILLY, K. (1991). Informal reasoning in high-school history. En J. F. Voss, D. N. Perkins y J. W. Segal (Eds.). *Informal Reasoning and Education*. Hillsdale, NJ: LEA.
- PEEL, F. A. (1971). *The nature of adolescent judgement*. Londres: Staples Press.
- PORTAL, CH. (1987). Empathy as an objective for History Teaching. En Ch. Portal (Ed.). *The History Curriculum for Teachers*. Londres: The Falmer Press.
- POZO, J. I., y CARRETERO, M. (1989). Las explicaciones causales de expertos y novatos en Historia. En M. Carretero, J. I. Pozo y M. Asensio (Eds.). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor.

- RICOEUR, P. (1955). *Histoire et vérité*. París: Editions du Seuil. Trad. cast. de A. Ortiz: *Historia y verdad*. Madrid: Ediciones Encuentro, 1990.
- SHEMILT, D. (1983). The Devil's locomotive. *History and Theory*, 22, 1-18.
- SHEMILT, D. (1987). El proyecto «Historia 13-16» del Schools Council: pasado, presente y futuro. En *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado*. Madrid: MEC.
- SLEEPER, M. E. (1975). A developmental framework for History Education in Adolescence. *School Review*, 84, 91-107.
- VOSS, J. F. (1991). Informal reasoning and international relations. En J. F. Voss, D. N. Perkins y J. W. Segal (Eds.). *Informal Reasoning and Education*. Hillsdale, NJ: LEA.
- VOSS, J. F.; CARRETERO, M.; KENNET, J., y SILFIES, J. N. (1992). The collapse of the Soviet Union: a case study in causal reasoning. Ponencia presentada en el Seminario «Cognitive and Instructional Processes in Social Sciences and History», Madrid, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma, 23-25 de octubre.
- WINEBURG, S. (1991). Historical problem solving: a study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83, 73-87.

Extended Summary

This paper reviews the contributions made by Cognitive and Instructional Psychology to History teaching in particular, and to Social Sciences teaching in general.

First, we address some general issues on the relationships between Psychology and Didactics. The two main questions being analysed are: i) Which of Didactics' needs may be satisfied by Psychology; ii) What does Didactics contribute to Psychology?

Secondly, we carry out an up to date review of current research on Social Sciences and History learning. The review follows a historical sequencing; beginning with some of the work of authors such as Dewey and Piaget, to continue by discussing some of the work which is based on Piaget's theory. The main purpose of these studies, carried out in general during the 60s and 70s, was to identify within the area of Social Science students' stage of development, so that it would be possible to predict the type of socio-historic content which they might learn. For this purpose, they developed tasks with a social content which allowed the results obtained from the students to be classified in stages, similar to those identified in classical Piagetian tasks, with a physics-mathematical content. However, this work led to dissapointing conclusions: students had great difficulties in social reasoning. In the early 80s, this type of approach begins to be criticized. The notion that each content area demands specific skills begins to acquire strength. In turn this produces important changes: research begins to focus on the particular characteristics of each content area; i.e., those which are responsible for the fact that each subject content is learned differently.

Finally, the paper discusses some of the issues being studied by current psychological research with respect to learning History, and which future research should take into account. These issues are related to History's epistemological characteristics. Some of the questions discussed are: Does History have causal laws similar to Natural Science causal laws? Is history an objective discipline? Is it possible to analyse the past from the present?

Other also important issues being studied by psychological research with respect to History learning are related to various factors relevant for constructing historical knowledge: understanding the notion of historical time; understanding and changing historical concepts; cognitive relativism; reasoning processes in History; and understanding texts with a historical content.