

## EUROPA EN LA ESO: CONCEPTO, SENTIMIENTO Y REALIDAD ANTE EL PROYECTO UNIFICADOR. UN ESTUDIO A TRAVÉS DE LOS CENTROS VALLISOLETANOS\*

LÓPEZ TORRES, ESTHER

Profesora del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad Complutense de Madrid  
mariaestherlopez@edu.ucm.es

**Resumen.** En este artículo, la profesora Esther López Torres presenta algunos de los aspectos más relevantes de la tesis doctoral que, bajo el mismo título, defendió en noviembre de 2006 en la Universidad de Valladolid, haciendo especial hincapié en los objetivos propuestos, la metodología empleada y las conclusiones obtenidas en la misma.

Centrada en el contexto educativo europeo y en las nuevas orientaciones que desde diferentes instancias se dan para abordar los procesos de enseñanza en el continente, y en particular los que atañen a la historia, la investigación fija su mirada en la ESO y en el área de Ciencias Sociales para rastrear la dimensión europea que se desarrolla en la práctica educativa (analizando, para ello, los contenidos de los manuales escolares de ciencias sociales y las opiniones de 50 profesores en torno a las cuestiones europeas) y acercarse, al mismo tiempo, a través de cuestionarios, a lo que conocen, perciben y sienten respecto a Europa un total de 2.145 alumnos.

**Palabras clave.** Europa, educación para la ciudadanía, educación secundaria obligatoria, investigación educativa, cuestionarios, análisis estadístico.

**Abstracts.** In this article, the teacher, Ms. López Torres, explains the objectives, the methodology and the conclusions of her doctoral thesis, of the same title, that she defended in November 2006 at the University of Valladolid.

Within the European education context and according to the new European and Spanish trends, and particularly to those which have to do with history teaching, the research is centered on elementary secondary education and the social sciences area to look for the European dimension which is developed in everyday teaching. Therefore, the author has analyzed the contexts of social sciences textbooks and the opinions of 50 teachers related to the European questions. Moreover, at the same time, the author approaches what 2,145 pupils know, perceive and feel about Europe through questionnaires.

**Keywords.** Europe, citizenship education, elementary secondary education, school surveys, questionnaires, statistical analysis.

### 1. JUSTIFICACIÓN DE NUESTRO ESTUDIO

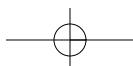
Cada vez más, desde las instancias públicas y privadas, europeas, nacionales o regionales, y desde distintos foros y sectores implicados en el mundo de la formación, se demanda con insistencia una revisión de los sistemas educativos europeos. Y es que, ciertamente, puesto que ya no es posible abordar los problemas desde un horizonte estrictamente nacional, la necesidad de incluir una nueva dimensión que, en el ámbito escolar, haga efectiva la referencia a Europa es cada día más evidente.

La institucionalización, en 1992, del estatuto de ciudadanía llevaba consigo un valor añadido que, de alguna manera, habría de manifestarse en los sistemas de enseñanza. Desde entonces, el nuevo ciudadano, más allá de la asunción de sus derechos y deberes dentro de la Unión, estaba destinado a hacerla suya y aprehenderla, asumiendo una identidad que encarnara los valores democráticos que, se cree, definen la nueva personalidad europea.

Mientras las exigencias del mercado hacían de la for-

mación una cuestión ineludible para la construcción de una Europa fuerte y competitiva, las demandas sociales iban exigiendo la contribución de tales procesos formativos para edificar una Europa cohesionada, conocedora y participe de su propia diversidad en la que reside, en realidad, su verdadera esencia. Poco a poco, la tarea de equipar a los futuros ciudadanos, no sólo con las herramientas intelectuales, sino también con las actitudes necesarias para actuar en el seno de las sociedades de manera activa y responsable, si bien ya venía constituyendo un objetivo fundamental de los distintos programas educativos nacionales, comenzó a adquirir rasgos comunes en todo el espacio europeo.

Progresivamente, ciudadanía, identidad y democracia se fueron revelando los ejes fundamentales sobre los que articular la nueva dimensión europea de la enseñanza, que, efectivamente, se dirige, fundamentalmente, a la formación de ciudadanos identificados con Europa y con los valores democráticos que ésta pretende representar. Y, como no, en tal tarea, un



## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

papel fundamental será asignado a la enseñanza de la historia.

Es, justamente, en medio de este contexto educativo donde encuentra sentido esta tesis doctoral<sup>1</sup>, sobre la que queremos exponer aquí algunos de sus aspectos más destacados, cuya inspiración nace, en definitiva, de la confluencia de tres aspectos fundamentales:

a) en primer lugar, el compromiso adquirido por los sistemas educativos europeos para impulsar el espíritu de la democracia como seña de identidad del ciudadano europeo y estimular en los jóvenes el sentimiento de pertenencia a Europa;

b) en segundo lugar, el llamamiento que la Unión realiza a las nuevas generaciones para implicarse en el proceso de construcción europea y asumir con responsabilidad su propia ciudadanía en un contexto económico y social ampliado;

c) finalmente, el nuevo papel que la enseñanza secundaria obligatoria y, de manera especial, el área de ciencias sociales ha de ejercer ante los nuevos retos educativos europeos, teniendo en cuenta su tradicional labor en la formación cívica y en la asunción de identidades.

## 2. OBJETIVOS

Preocupados, pues, por tales cuestiones, y tras profundizar, sobre todo a partir de la documentación europea, en los principios que inspiran esa nueva dimensión educativa, sus finalidades y las orientaciones que se dan para llevarla a la práctica, en nuestro estudio, centrándonos en la ESO y desde el área de ciencias sociales, hemos tratado, por un lado, de rastrear la dimensión europea que se desarrolla en la práctica del aula (recurriendo sobre todo a los manuales escolares y al profesorado de ciencias sociales) y, por otro lado, de acercarnos a la idea de Europa que anida en nuestros jóvenes (el sentimiento de pertenencia que desarrollan respecto a ella; el conocimiento de sus aspectos geográficos, políticos y culturales; la valoración que les merece en sí misma o en relación con el proceso integrador), buscando, al mismo tiempo, las posibles relaciones entre ambas cuestiones.

## 3. METODOLOGÍA

Condicionada en gran medida por los objetivos que nos habíamos propuesto alcanzar al finalizar nuestro trabajo, la metodología empleada para llevarlo a cabo hubo de ordenarse en tres partes claramente diferenciadas que, estrechamente relacionadas entre sí, debían llevarnos a la consecución de tales fines.

En efecto, paralelamente a la labor de documentación

que exigía la concreción de un marco conceptual sobre el que sustentar nuestro estudio (como acabamos de ver), procedimos, por un lado, al análisis de los contenidos incluidos en los manuales escolares de ciencias sociales y, por otro, a la elaboración de unos cuestionarios que, respondiendo a la necesidad de desarrollar un método de investigación empírica, nos permitiera sondear, no sólo el sentimiento europeo y el conocimiento de la realidad europea que tienen los alumnos de secundaria, sino, también, el espíritu europeísta que guía las acciones docentes de sus profesores de ciencias sociales.

### 3.1. Recorrido bibliográfico

Como cabe esperar, antes de diseñar las pautas que guiarían nuestro trabajo de campo, dedicamos una primera fase de la investigación a la búsqueda y consulta de aquella documentación que pudiera ayudarnos a concretar el marco teórico-conceptual en que tiene cabida el estudio que presentamos.

En esta tarea, el vaciado de la documentación emanada de las instituciones europeas en materia de educación y cultura ha constituido, según se ha visto, un pilar fundamental sobre el que sustentar los planteamientos de base en torno a los cuales gira nuestro estudio. Precisamente, tanto la legislación comunitaria como la surgida en el seno del Consejo de Europa han constituido nuestra guía para avanzar en el camino de esta investigación, al revelarnos los principios claves que inspiran hoy, institucionalmente, los procesos de enseñanza europeos.

A partir de ahí, se hizo necesario el rastreo de la bibliografía existente sobre las cuestiones aquí propuestas y la posterior selección y consulta bibliográfica de ensayos, estudios y publicaciones que pudieran contribuir a reforzar el soporte conceptual de nuestro trabajo. Para ello, y dada la amplitud del tema de nuestro estudio, decidimos establecer una lista elemental de situaciones susceptibles de ser observadas, lo que nos llevó finalmente al estudio detenido de:

- Ensayos de autores como Morin, Jáuregui, Ory, Pérez Bustamante, Fontana... o la reflexión del ex canciller alemán Helmut Schmidt, sobre la idea y el concepto de Europa.
- Bibliografía diversa sobre la ciudadanía e identidad europeas, ya fuera de concepciones teóricas (tanto centradas en el ámbito jurídico como en el educativo, aunque especialmente estas últimas), de opinión (Gundara, Nida-Rümelin...) o basadas en las percepciones y sentimientos reales de los jóvenes respecto a aquéllas. Por lo que se refiere a la educación cívica en clave europea, el libro de Actas del Coloquio *Educación para Europa. Ser ciudadanos responsables en una sociedad libre*, publicado por el Ministerio Francés

## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

en 1994, junto con las aportaciones de autores como Audigier, Cortina, Albala-Bertrand, Joterrand, Mayordomo o Saramona, entre otros, han constituido un soporte fundamental de nuestro trabajo.

- Manuales, artículos y publicaciones diversas acerca de la dimensión europea en la enseñanza, tanto los que se centraban en el plano teórico como los que hacían hincapié en la práctica educativa. Especialmente reveladores han resultado los estudios de Valls Montés y López Serrano, Bombardelli, Ryba, Pingel... además de otros estudios realizados en el marco del Consejo de Europa.

- Análisis y estudios comparados sobre la presencia de Europa en los manuales escolares de geografía e historia, ya fueran de ámbito regional (Bombardelli, en Trento), nacional (Bardet, Porta y Almazán; García Álvarez y Marías Martínez; Valls; Prats...) o europeo (Pingel). Y en este último contexto, destacan, una vez más, los trabajos del Consejo de Europa (Schüddekopf, O.E.; Marchant, E. C. ...), especialmente los realizados en el marco del proyecto *Una educación secundaria para Europa* (1991-1996)<sup>2</sup>.

- Investigaciones de tipo local, nacional o europeo sobre el sentimiento de europeidad y el conocimiento de Europa entre la población joven. Mención especial merecen el estudio de Tutiaux- Guillon en Francia, el dirigido por el profesor Prats en España en el 2000 y, dentro del ámbito europeo, la encuesta «Youth and history», por un lado, y los conocidos eurobarómetros o sondeos de opinión, realizados periódicamente por encargo de la Comisión, por otro.

### 3.2. Análisis de libros de texto

Con la intención, pues, de conocer la idea que de Europa transmiten los manuales escolares, así como las estrategias que éstos utilizan para resolver un supuesto conflicto educativo entre europeísmo y nacionalismo, comenzamos, en el primer trimestre del 2001, el estudio del contenido de los libros de secundaria realizados para el área de ciencias sociales por tres de las editoriales de mayor presencia en las aulas: Anaya, Santillana y SM.

El trabajo se centró:

a) en primer lugar, en el análisis cualitativo de los contenidos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal incluidos en los textos para abordar los aspectos que abarcan desde la edad antigua hasta el siglo XIX incluido<sup>3</sup>;

b) y en segundo lugar, en un análisis cuantitativo basado en el recuento, por una parte, de los mapas y las ilustraciones de arte incluidas en los manuales y, por otra, de los temas dedicados exclusivamente a

España frente a los que abordaban cuestiones referidas al continente.

Tanto el análisis textual como los datos cuantificados para conocer el índice de presencia que tienen España y Europa en nuestros manuales nos permitieron detectar suficientes muestras de ese europeísmo que, tal como insisten en señalar las instituciones europeas, y a pesar de determinadas ausencias (sobre todo referidas a la Europa Oriental), permite a los alumnos salir del territorio nacional para comprender el desarrollo de los acontecimientos históricos dentro de un marco mundial y sobre todo europeo.

Tales resultados, sin embargo, si bien contribuyeron a modelar nuestros propios enfoques para afrontar, con posterioridad, el diseño de los cuestionarios de alumnos y profesores, se vieron pronto completados por una investigación de mayor alcance que, dirigida por el profesor Prats, fue publicada en el último trimestre de 2001<sup>4</sup>.

### 3.3. Investigación empírica

Centrados ya en un marco teórico-conceptual concreto y en base a los resultados obtenidos del análisis de los manuales escolares de ciencias sociales, comenzamos la investigación empírica acerca de las percepciones y sentimientos de alumnos y profesores de ESO en torno a la idea de Europa.

El método científico empleado responde al modelo inductivo (partimos de unos datos brutos, obtenidos mediante encuestas, que posteriormente se han ido sistematizando hasta obtener datos netos con los que realizar generalizaciones empíricas) y, dentro de éste, lo que aquí presentamos es un estudio empírico de carácter más selectivo que observacional, si bien ha existido cierta ósmosis entre ambas tácticas metodológicas<sup>5</sup>.

En efecto, aunque para nuestro estudio hemos recurrido al contexto habitual en que se desenvuelve el alumno (el aula), tal como recomienda la metodología observacional o descriptiva, a diferencia de lo que sucede en ésta, nosotros hemos querido introducir un cierto grado de control, asistiendo personalmente a las clases cuando los estudiantes realizaban la encuesta, con el fin de solucionar posibles dudas y, al mismo tiempo, asegurarnos de que los alumnos respondían individualmente a las preguntas y sin ayuda de los textos ni del profesor.

Por otra parte, tal como se aconseja en la metodología selectiva o correlacional, a través de un instrumento estándar o semiestándar (que en este caso ha sido la encuesta), hemos provocado la respuesta de los sujetos encuestados, cuyo número, en el caso de los alumnos (en total 2.655 escolares), lejos de constituir un grupo pequeño de individuos, nos ha permi-

## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

tido, además, sondear la opinión de un amplio sector del alumnado<sup>6</sup>.

Para la recogida de datos, la técnica empleada ha sido la encuesta (uno de los instrumentos más potentes en la actualidad, ya sea dentro de una determinada táctica o, simplemente, como mero instrumento para la obtención de información desconectada de toda teoría científica<sup>7</sup>), y el procedimiento para llevarla a cabo: el cuestionario<sup>8</sup>.

Ciertamente, la encuesta nos ha permitido, especialmente la que dirigimos a los alumnos, no sólo acercarnos a un elevado número de ellos, sino también detectar y analizar una multiplicidad de factores que, fundados sobre una muestra significativa y representativa de individuos, hacen posible explicar, al menos en parte, las distintas percepciones que utilizan los jóvenes para «pensar Europa».

Tras la realización de una fase experimental, desarrollada en junio (en el caso de los alumnos) y octubre (en el caso de los profesores) del año 2002, se concretaron tanto la forma y el contenido de los cuestionarios dirigidos a ambos colectivos como la población a la que serían dirigidos: los alumnos en el proceso 12-14-16 años (es decir, al comienzo, a la mitad y una vez finalizada la ESO) y, en relación con ellos, sus profesores de ciencias sociales (ello posibilitaba establecer posibles relaciones entre las respuestas de los alumnos y las concepciones y metodología didáctica de sus profesores).

En cuanto al ámbito geográfico del estudio, si bien en un principio nos planteamos llevarla a cabo en diferentes puntos de Castilla y León e incluso en otras comunidades, las posibilidades de estudio que ofrecía en sí misma la capital vallisoletana nos llevó a centrarnos exclusivamente en ésta.

La selección de los alumnos respondió a un tipo de muestreo probabilístico mixto (intervenimos únicamente en una fase inicial y en base a criterios objetivos) y conglomerados polietápicos (los conglomerados en el caso de los alumnos serían, en orden: el tipo de centro –público o concertado–, el centro en sí mismo, el nivel educativo en que se encuentra el alumno –1º de ESO, 3º de ESO, 1º bachillerato–, y finalmente el grupo-aula en que se encuentra; y en el caso de los profesores: el tipo de centro –público o concertado–, el centro en sí mismo y el área departamental al que pertenecen, que es, evidentemente, el de ciencias sociales).

Este tipo de muestreo ofrecía una serie de ventajas nada desdeñables, como eran: la selección de individuos en función del grupo de referencia y no por sus características propias (lo que aumentaba la representatividad de la muestra), las posibles comparaciones entre sujetos de un mismo conjunto o la solución del vacío de información derivado de la ausencia de

determinadas preguntas en la encuesta (como las referidas a la profesión de los padres, por ejemplo) que fueron eliminadas de los cuestionarios a petición de algunos de los directores de los centros.

Junto a la titularidad del centro (público o concertado) y al nivel educativo (1º de ESO, 3º de ESO y 1º de bachillerato), otros criterios de selección de la muestra de alumnos se referían al área de escolarización en que se ubicaba el centro (de modo que estuvieran representadas las diferentes zonas en que se divide la ciudad de Valladolid) y al sexo del alumno (la distribución de los alumnos a través de la variable género había de garantizar la representatividad de ambos sexos<sup>9</sup>).

Para poder fijar el número de estudiantes que debíamos encuestar se hacía preciso conocer la población real de alumnos de 1º de ESO, 3º de ESO y 1º de bachillerato matriculados en centros públicos y concertados de la capital vallisoletana. Una vez conseguida esta información a través de la Dirección Provincial de Educación (Cuadro 1), y después de establecer unos límites de confianza del 95,5% y unos márgenes de error del  $\pm 2\%$ , pudimos concretar el tamaño de la muestra que, según la fórmula  $n = pqN \frac{z^2}{E^2} \frac{1}{(N-1) + z^2 pq}$ <sup>10</sup>, debía alcanzar, al menos, la cifra de 2.013 individuos. Éstos, según la fórmula de afijación proporcional<sup>11</sup>, debían estar distribuidos en función del tipo de centro y del nivel educativo tal como se ilustra en el cuadro 2.

El trabajo de campo se desarrolló entre octubre y noviembre de 2002, en el caso de los alumnos, y en el tercer trimestre del mismo curso 2002-03, en el caso de los profesores. En total participaron 7 centros públicos y 5 concertados, donde fueron encuestados 2.655 alumnos (59,3% de centros públicos y 40,7% de concertados) y 50 profesores.

Pese al elevado número de alumnos encuestados (2.655), la muestra que finalmente sería objeto de nuestro estudio se fue concretando en dos fases sucesivas: *a*) durante la elaboración de la encuesta, pasando personalmente el cuestionario y estableciendo así un mecanismo de control, que permitía garantizar la validez de las respuestas a analizar<sup>12</sup>; *b*) durante la corrección de los cuestionarios, desechando los que fueron entregados totalmente en blanco o con contenidos –dibujos, comentarios– ajenos a lo que nos ocupaba.

Tras ambas fases, el número de cuestionarios de alumnos susceptibles de ser analizados en nuestro estudio alcanzaba los 2.145, los cuales, una vez hubimos comprobado que su distribución por tipo de centro y nivel educativo se ajustaba con bastante fidelidad a lo proyectado en nuestros cálculos previos (Cuadro 3) y, por tanto a la distribución real de los alumnos vallisoletanos, conformaron finalmente la muestra de alumnos que estudiaríamos para abordar los objetivos propuestos en nuestra investigación.

## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Cuadro 1  
Distribución del total de los alumnos matriculados en la capital vallisoletana en el curso 2001-02 según el nivel educativo y el tipo de centro en que se realizan sus estudios.

			Nivel educativo en que se encuentra			Total
			1º de ESO	3º de ESO	1º de bachillerato	
Tipo de centro en que estudia el alumno	Público	Recuento	1.169	1.775	1.894	4.838
		% de nivel educativo en que se encuentra	37,89%	44,36%	58,19%	46,78%
		% del total	11,30%	17,16%	18,32%	46,78%
	Concertado	Recuento	1.916	2.226	1.361	5.503
		% de nivel educativo en que se encuentra	62,11%	55,64%	41,81%	53,22%
		% del total	18,53%	21,53%	13,16%	53,22%
Total	Recuento	3.085	4.001	3.255	10.341	
	% de nivel educativo en que se encuentra	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	29,83%	38,72%	31,52%	100,00%	

Cuadro 2  
Distribución ideal del total de los alumnos encuestados según el nivel educativo y el tipo de centro en que realizan sus estudios.

		Nivel educativo en que se encuentra			Total
		1º de ESO	3º de ESO	1º de bachillerato	
Tipo de centro	Público	228	346	368	942
	Concertado	373	433	265	1.071
	Total	601	779	633	2.013

#### 4. CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA DE ALUMNOS

En cuanto a las características que definen al alumnado encuestado, cabe señalar, en primer lugar, su reparto equilibrado entre chicos (47,1%) y chicas (51,1%), no sólo en lo que se refiere al conjunto de la muestra sino también entre los distintos niveles educativos estudiados y dentro de cada uno de ellos (Cuadro 4).

Tal distribución otorga, indudablemente, un importante valor al análisis que, de forma recurrente, hemos realizado de las respuestas dadas por ambos sexos a las distintas cuestiones planteadas en el cuestionario, y en donde la variable **género** se nos ha revelado, en no pocas ocasiones, un factor determinante en las percepciones y valoraciones manifestadas por los alumnos (sentimiento europeísta, interés por otras realidades culturales...) así como en su nivel de información acerca de ciertas cuestiones europeas (geográficas, políticas...).

Sobre la edad de los estudiantes que componen la

muestra cabe decir que, si bien abarca desde los 11 a los 22 años (Cuadro 5), la mayoría de los alumnos, correspondiendo al nivel educativo en que se encontraban en el momento de la encuesta, tenían edades comprendidas entre los 11-12 años, 14-15 años o 16-17 años según cursaran respectivamente 1º de ESO, 3º de ESO o 1º de bachillerato.

La menor dispersión en cuanto a edad se da, como era previsible, en el primer curso de la ESO, donde algo más de 8 de cada 10 escolares dicen tener 12 años en el momento de la encuesta, mientras que es en primero de bachillerato donde, pese a una mayoría de 16 (63,7%), existe una mayor variedad. Con todo, son los de 12, los de 14 y los de 16 los que, tal como se aprecia en el cuadro 5, representan, respectivamente, los grupos de edad mayoritarios en 1º de ESO, 3º de ESO y 1º de bachillerato.

Atendiendo ahora a la procedencia geográfica de los alumnos encuestados, hemos de señalar que tan sólo el 2,3% de los estudiantes nació fuera de las fronteras españolas, siendo, como cabía esperar, los vallisoleta-

## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Cuadro 3  
Aproximación de la distribución real de la muestra al proyecto inicial.

			Nivel educativo en que se encuentra						Total	
			1º de ESO		3º de ESO		1º de bachillerato			
			REAL	IDEAL	REAL	IDEAL	REAL	IDEAL	REAL	IDEAL
Tipo de centro	Público	Recuento	258	228	398	346	437	368	1.093	942
		% de nivel	40,40	37,94	49,00	44,42	63,00	58,14	51,00	46,8
		% del total	12,00	11,33	18,60	17,19	20,40	18,28	51,00	46,8
	Concertado	Recuento	381	373	414	433	257	265	1.052	1.071
		% de nivel	59,60	62,06	51,00	55,58	37,00	41,86	49,00	53,2
		% del total	17,80	18,53	19,30	21,51	12,00	13,16	49,00	53,2
Total	Recuento	639	601	812	779	694	633	2.145	2.013	
	% del total	29,80	29,86	37,90	38,7	32,40	31,45	100	100	

Cuadro 4  
Distribución por sexo de los alumnos de la muestra según el nivel educativo en que se encuentran<sup>13</sup>.

			Nivel educativo en que se encuentra			Total
			1º de ESO	3º de ESO	1º de bachillerato	
Género del alumno	Chicas	Recuento	321	442	334	1.097
		% de nivel educativo en que se encuentra	51,3%	54,9%	49,3%	52,0%
		% del total	15,2%	21,0%	15,8%	52,0%
	Chicos	Recuento	305	363	343	1.011
		% de nivel educativo en que se encuentra	48,7%	45,1%	50,7%	48,0%
		% del total	14,5%	17,2%	16,3%	48,0%
Total	Recuento	626	805	677	2.108	
	% de nivel educativo en que se encuentra	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	29,7%	38,2%	32,1%	100,0%	

nos los que tuvieron una presencia mayoritaria en el conjunto de la muestra (82,1%).

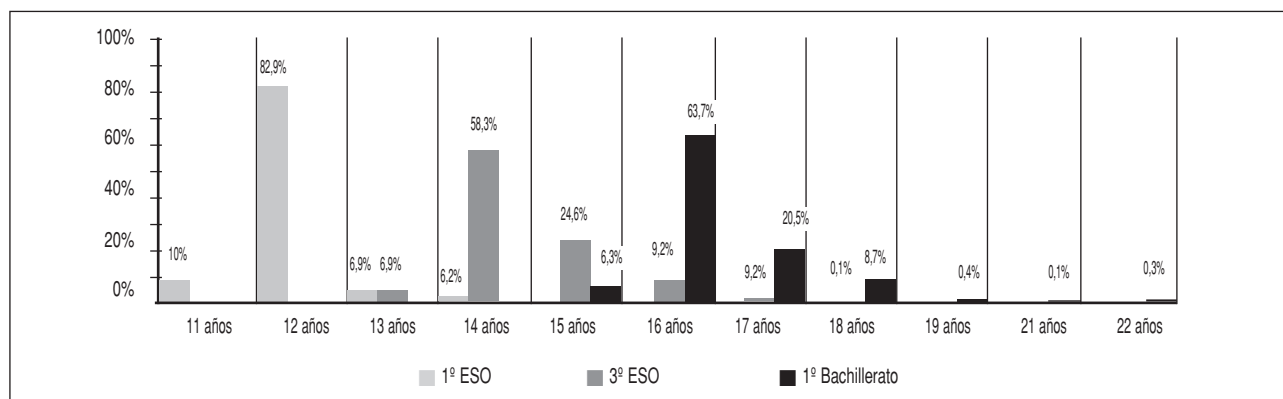
Éstos, junto con los nacidos en otras provincias de Castilla y León (5,8%), supusieron prácticamente el 90% de la muestra, dejando con ello una mínima representación al resto de las comunidades españolas en las que, a excepción de la Rioja, que no quedó representada, dijeron haber nacido cerca del 10% de los estudiantes encuestados.

Aunque, como ya hemos explicado, evitamos incluir en el cuestionario preguntas referentes a la posición económica y el nivel de estudios de los padres de los alumnos encuestados, otra serie de cuestiones, como

por ejemplo, las posibles visitas realizadas a otros países europeos o el número de idiomas que estudiaba o hablaba, nos permitieron acercarnos, aunque de forma muy general, a los aspectos socioeconómicos que venían a caracterizar a los individuos de la muestra.

Asimismo, aprovechando las ventajas que ofrecía el análisis por conglomerados, los datos contenidos en los proyectos educativos de centro sobre el entorno en que éste se ubicaba y el tipo de alumnado que a él asistía, contrastados y completados con la documentación facilitada por el Ayuntamiento de Valladolid<sup>15</sup>, terminaron por definir, a grosso modo, las peculiaridades sociales y económicas en que vivían los encuestados.

Cuadro 5  
Edades de los alumnos dentro de cada nivel educativo<sup>14</sup>.



## 5. HIPÓTESIS INICIALES Y CONCLUSIONES FINALES

### HIPÓTESIS 1

Los alumnos se sienten identificados con Europa sin que ello suponga conflicto alguno con su sentimiento de pertenencia nacional, regional o local, y entienden la diversidad social y cultural que la caracteriza como un rasgo positivo que permite establecer nuevas relaciones con personas que provienen de otras realidades culturales, lo que refuerza en ellos su ciudadanía mundial.

### CONCLUSIONES

1) El sentimiento de identidad europea alcanza a la práctica totalidad de los alumnos (95%), encontrándose, además, fuertemente desarrollado en al menos uno de cada dos. Más europeos: las chicas, los de mayor edad, los de mayores posibilidades económicas y que han viajado más y los que estudian en centros concertados.

2) Para los jóvenes, Europa es un mundo de posibilidades y un motivo de orgullo y satisfacción.

3) Su idea de los europeos es, sobre todo, la de un pueblo próspero y desarrollado (37,5%) que, para dos de cada tres alumnos, solo merecen calificativos positivos.

4) No hay conflicto entre identidades: el sentimiento de europeo se manifiesta en armonía con el de pertenecer a las otras esferas colectivas, si bien es más fuerte cuando los espacios más próximos (local, nacional) y los más alejados (mundial) se viven con igual intensidad.

5) Los alumnos se muestran bastante ajenos a la diversidad social y cultural que caracteriza al continente. Su actitud frente a «los diferentes» se define a

partir de: a) la distancia física y cultural que los separa de ellos; b) su desarrollo socioeconómico; c) la pervivencia de determinados estereotipos.

### HIPÓTESIS 2

La Europa que piensan los alumnos es la Europa del presente, especialmente la de la Unión Europea, por la que se sienten más atraídos, y su conocimiento acerca de aquella está más condicionado por sus viajes y sus experiencias personales que por los contenidos educativos que se abordan en la escuela y, en particular, en el área de ciencias sociales. De la historia y la cultura europeas tienen tan solo unas nociones muy generales, si bien ello no les impide recurrir a ellas para tratar de definir el continente.

### CONCLUSIONES

1) Su idea de Europa se basa fundamentalmente en el presente y en el futuro inmediato, sobre todo en aspectos relacionados con la Unión Europea, refiriéndose a ella cerca de la mitad de los estudiantes (48,5%) cuando tratan de explicar lo que define al continente e incluso estableciendo, la mayoría de éstos, (28,9%) una identidad entre ambos conceptos.

2) El recurso a la historia para explicar el continente es prácticamente inexistente, si acaso se utiliza para citar, tan sólo, hechos puntuales o aspectos muy generales de la evolución histórica del continente.

3) Sus percepciones sobre Europa y la Unión se basan más en lo que viven y oyen fuera de las aulas y, en especial, en sus experiencias personales que en los contenidos que se abordan dentro de la escuela, y concretamente en el área de ciencias sociales.

### HIPÓTESIS 3

Su conocimiento de la geografía europea se reduce a

## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

*vagas ideas que, si bien les permiten diferenciar Europa del resto de los continentes y concretar, además, su ubicación en el planeta, apenas les capacita para explicar los rasgos fundamentales que definen su morfología física y su estructura política. Entre los diferentes topónimos que conforman el espacio físico y político europeos, son los de la Europa Occidental y, especialmente, los ubicados en nuestro territorio nacional los que, por su cercanía, y por su mayor experiencia de ellos, consiguen diferenciar y localizar mejor sobre el mapa, resultando ser los ubicados en el área oriental los menos conocidos por los alumnos, a pesar de su presencia en los libros de texto que manejan.*

### CONCLUSIONES

1) De la geografía europea tienen solo vagas ideas que se revelan en consonancia con el bajo nivel de competencia con que afrontan en general, y especialmente las chicas, la ubicación espacial de determinados topónimos, sobre todo los situados en la Europa Oriental.

2) El ascenso escolar se revela fundamental para corregir sus informaciones sobre la geografía continental, especialmente sobre el mapa político, si bien no oculta el rotundo fracaso de la escuela en la enseñanza de estos contenidos, y en particular en los relativos a la zona oriental.

3) Factores determinantes en el conocimiento de la geografía europea: *a)* los enfoques de la escuela, especialmente del libro de texto; *b)* características del propio hecho geográfico (lejanía, extensión, semejanza con otros...); *c)* la particular experiencia de Europa.

### HIPÓTESIS 4

*Los beneficios económicos que, especialmente para nuestro país, ha supuesto el proceso de integración europea, así como las ventajas que la unidad ofrece para viajar, estudiar y trabajar fuera de nuestras fronteras nacionales determinan, en el alumno, su valoración positiva de la Unión Europea, de la que conocen algunas de sus principales instituciones así como determinados hitos, sobre todo los que han vivido, de su proceso de construcción (Maastricht, el euro...).*

### CONCLUSIONES

1) La economía representa el factor principal, o el único, que da sentido a la unidad, cuya finalidad es ante todo de tipo económico (30,2%).

2) Lo que recuerdan del proceso de integración se limita, normalmente, a la implantación del euro (30,5%) y al momento en que España entró en la Comunidad Europea, si bien tan solo 1 de cada 10

(10,6%) realiza correctamente tal mención. El nivel educativo únicamente parece capacitar algo más al alumno para citar los nombres, o al menos la cifra, de los Estados miembros (aunque tan solo parecen saber tal número el 7,6% de los de 1º de bachillerato), y sobre todo para indicar el momento en que España entró en la Unión. Recurren más a la historia en sus reflexiones sobre la Unión: los centros concertados, los chicos y los que proceden de familias con mayores posibilidades socioeconómicas

3) En general valoran positivamente la integración (62,3%) por los beneficios, sobre todo económicos, que la unidad ha aportado a nuestro país y al conjunto europeo.

### HIPÓTESIS 5

*La dimensión europea de la enseñanza, si bien desde el punto de vista teórico es una necesidad sentida y asumida por el profesorado, por los editores y por los distintos responsables de la educación, en el terreno de la práctica apenas se materializa, limitándose en general a perspectivas que, aunque priman el conocimiento de otros pueblos europeos y permiten pensar en una historia compartida, se centran en general en la zona occidental y, sobre todo, en el territorio abarcado por la Unión Europea.*

### CONCLUSIONES

1) Aunque los profesores se confiesan identificados con Europa, y comprometidos con el proyecto educativo europeo –incluso 1 de cada 2 de forma clara y contundente–, y pese a que consideran importante y hasta fundamental (22%) *insistir en el aula en los contenidos referidos a Europa*, tal voluntad europeísta no tiene verdadero efecto en sus decisiones profesionales. La actuación de las administraciones públicas para facilitar la aplicación de esa dimensión europea en las aulas es considerada, de forma general, por los profesores bastante deficiente o «regular» (62%), e incluso «pésima» (24%).

2) El occidentalismo con que se enfocan los contenidos en los manuales de ciencias sociales, la ausencia en ellos de planteamientos abiertos que inviten a la reflexión y al debate, y la inexistencia de un tratamiento positivo de la diversidad (por parte de los libros de texto y de los profesores) limitan el desarrollo de la perspectiva intercultural de la dimensión europea.

3) La preponderancia en los manuales de los aspectos políticos y económicos para abordar el tema de la Unión limita las posibilidades de análisis del alumnado, que no sólo no tiene conciencia de la dimensión social de la unidad, sino que, además, encuentra en la economía el principal, cuando no el único, sentido de la unidad.



## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Los resultados obtenidos en esta investigación plantean, sin duda, la necesidad de un mayor compromiso por parte de los responsables educativos para hacer realidad esa «Europa de los pueblos» que tanto se demanda desde las instituciones europeas y nacionales, más allá de los intereses políticos y económicos que existen tras la unidad.

Y es que, aunque es cierto que los profesores, según afirman de forma prácticamente unánime, se sienten «totalmente» comprometidos con la necesidad de *prestar mayor atención al tema de la Unión Europea en el momento de desarrollar los contenidos de dicha unidad (88%)* y de potenciar, al mismo tiempo, *el debate en el aula sobre las cuestiones de actualidad en torno al proceso de integración y sus consecuencias para España (92%)*, los efectos que tales intenciones tienen en el aula son escasamente visibles.

Tal constatación, si bien reclama del profesorado el replanteamiento y la revisión de sus propias actuaciones en el aula, exige, al mismo tiempo, que éstos encuentren mayor respaldo en la Administración y los demás agentes educativos, responsables de ofrecerles la formación y los recursos necesarios para abordar, más eficazmente, tales cuestiones en el aula.

En cuanto a los libros escolares, se hace preciso, a nuestro juicio: *a)* que los autores aumenten sus esfuerzos para fomentar una visión más amplia de Europa, de modo que junto a la economía y la políti-

ca tengan también cabida los procesos sociales; y *b)*, que se interroguen más sobre las posibles soluciones a los problemas que hoy en día tiene planteados el continente, entre los que la inmigración y las tensiones sociales que genera ocupan un espacio importante<sup>16</sup>, y cuya comprensión exige, por tanto, *c)* hacer trascender en el aula nuestras fronteras comunitarias y occidentales para llegar a abarcar otros espacios.

Se trata, en definitiva, de optar al fin, y tal como ya ha señalado el profesor Valls, por un *tratamiento problematizador* de las cuestiones europeas<sup>17</sup>, donde, junto a los avances del proceso integrador, tengan también cabida sus fracasos y los retos a los que se enfrenta, favoreciendo así un ejercicio de reflexión que permita al estudiante la adquisición de un conocimiento crítico y razonado donde el pasado, el presente y el futuro<sup>18</sup> se vean, verdaderamente, relacionados.

Se hace urgente, en nuestra opinión, que los contenidos abordados en el área de las ciencias sociales entren con efectividad en contacto con lo que los alumnos viven fuera de las aulas, de modo que, lejos de seguir siendo entendidos como «un saber inútil»<sup>19</sup>, deriven, finalmente, en una mejor comprensión de la realidad y, finalmente, en la construcción de ese *civismo europeo eficaz* que diseñara Jotterand en los años sesenta del siglo pasado, y que ha de revelarse, a un mismo tiempo, como *un saber, una convicción, una voluntad y un modo de vida*<sup>20</sup>.

\* El presente artículo fue enviado a la revista por su autora en diciembre de 2006, de tal modo que todo aquello que haya podido quedar desfasado con respecto a sentimientos sobre Europa quede suficientemente justificado.

## NOTAS

\* El presente artículo fue enviado a la revista por su autora en diciembre de 2006, de tal modo que todo aquello que haya podido quedar desfasado con respecto a sentimientos sobre Europa quede suficientemente justificado.

<sup>1</sup> Esta tesis fue dirigida por el Dr. I. González Gallego y su defensa se realizó el 27 de noviembre de 2006 en la Facultad de Educación de Valladolid ante el Tribunal compuesto por los doctores J. Prats Cuevas (presidente del mismo), R. Valls Montés, J. Pagès Blanch, J. Valdeón Baroque y N. Tutiaux Guillon. La calificación obtenida fue sobresaliente cum laude.

<sup>2</sup> Las pautas y conclusiones finales del trabajo realizado por el Consejo de Europa en este sentido quedaron posteriormente recogidas en Barthélemy, D., Ryba, R. et al. (1999). *La dimensión europea en la educación secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

<sup>3</sup> Parte de este trabajo (los resultados del análisis de contenidos que abarcan desde la edad antigua hasta la edad moderna, pero

sin llegar al siglo XVIII) fue publicado en el libro de actas del XII Congreso de Didáctica de las Ciencias Sociales, celebrado en Oviedo en la primavera de 2001. Véase López Torres, E. (2001). «España: su historia y los europeos en libros de texto españoles», en Estepa Giménez, J.; Frieria Suárez, F.; Piñeiro Peleteiro,

R. (eds.). *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las ciencias sociales*. Oviedo: KRK Ediciones, pp. 339-355.

<sup>4</sup> Nos referimos a Prats, J. (dir.), Trepas, C.A. (coord.) et al. (2001). *Los jóvenes ante el reto europeo: conocimientos y expectativas del alumnado de educación secundaria*. Barcelona: Fundación «la Caixa». Colección de Estudios Sociales, núm. 7.

<sup>5</sup> Véase, sobre metodología observacional, Anguera Argilaga, M. T. (1992). *Metodología de la observación en ciencias humanas*. 5a. ed. Madrid: Cátedra.

<sup>6</sup> Mientras la metodología observacional se utiliza preferentemente en estudios ideográficos (con grupos pequeños o individuos), la selectiva se emplea en estudios nomotéticos (a grupos de indivi-

## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

duos más amplios) como ha sido nuestro caso en la encuesta al alumnado. Véase Arnau, Anguera y Gómez (1990). *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento*. Murcia: Universidad de Murcia; León y Montero. (1993). *Diseño de investigaciones*. Madrid: McGraw-Hill; Delgado y Prieto (1997). *Introducción a los métodos de investigación de la psicología*. Madrid: Pirámide; Rojas Tejada, A. J.; Fernández Prados, J. S. y Pérez Meléndez, C. (1998). *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid: Síntesis.

<sup>7</sup> Rojas Tejada, A. J., Fernández Prados, J. S. y Pérez Meléndez, C., op. cit., p. 29.

<sup>8</sup> «La encuesta es una técnica de investigación. Una técnica que hace uso, según los casos y la conveniencia, de un amplio conjunto de procedimientos e instrumentos con los que no se debe identificar ni confundir [...] En las encuestas no se realiza intervención por parte de los investigadores, cuya función consiste, principalmente, en recoger un conjunto de datos (variables dependientes) de un grupo de personas y en estudiar sus relaciones (método correlacional). Para ello se utilizarán diversas técnicas o instrumentos. En la mayoría de los casos serán cuestionarios...» Rojas Tejada, A. J., Fernández Prados, J. S. y Pérez Meléndez, C., op. cit., p. 39.

<sup>9</sup> Como es evidente, y teniendo en cuenta que el muestreo se realizó a través de conglomerados, sobre esta variable no era posible ejercer, *a priori*, ningún tipo de control, pero no por ello quisimos renunciar a este criterio que, en todo caso, podía verse cumplido, si se hacía necesario (que no lo fue), tras la fase de depuración de las encuestas.

<sup>10</sup>  $pq$  = proporción en que se encuentra en el universo, es decir, en la población objeto de estudio, la característica estudiada;  $N$  = población real;  $\square$  = nivel de confianza elegido (2 sigmas, en este caso); y  $E$  = error de estimación permitido (0,02)

<sup>11</sup> Esta fórmula nos permitía calcular la población de cada estrato [ $n/N = nEst1/NEst1 = nEst2/NEst2 = nEst3/NEst3 \dots$ ], dividiendo la población total de cada estrato por la población total general. Es decir:  $2013/10341 = n1/1916 = n2/2226 = n3/1361 = n4/1169 = n5/1775 = n6/1894$ ; de donde:  $n1 = 373$ ;  $n2 = 433$ ;  $n3 = 265$ ;  $n4 = 228$ ;  $n5 = 346$ ;  $n6 = 368$ .

<sup>12</sup> En esta fase llegamos a eliminar los cuestionarios de todo un grupo-aula e incluso de varios grupos aula (así, por ejemplo, desechamos de una vez los obtenidos en 6 grupos de tercero de ESO de un IES en el que se reunió a todos los alumnos en un salón de actos para realizar la prueba conjuntamente, con el consiguiente descontrol que esto supuso) por las condiciones desfavorables en que se hicieron.

<sup>13</sup> Para esta tabla no hemos tenido en cuenta a los 37 alumnos que dejan en blanco el apartado correspondiente al género (1,7% del total) y que hemos considerado valores perdidos para el análisis, de modo que los porcentajes representados en la tabla se realizan sobre los 2.108 alumnos que sí responden a esta pregunta.

<sup>14</sup> Tan solo 2 alumnos tenían 22 años y únicamente 1 tenía 21, por lo que apenas aparecen representados en el gráfico. Lo mismo ocurre con un alumno de 14 años, que era el único con esta edad que se encontraba en 1º de ESO.

Puesto que la edad de los encuestados se corresponde con lo esperado en cada nivel educativo, la diferenciación que presentamos en esta tabla apenas se ha hecho constar en el análisis de los resultados, donde hemos preferido considerar, como referencia fundamental para su interpretación, el nivel educativo.

<sup>15</sup> A través de Gerardo García Álvarez, sociólogo del Ayuntamiento de Valladolid, pudimos manejar una importante documentación, aún sin publicar, como fue, por un lado, el *Estudio de explotación del Padrón de 2002* (al que ya nos hemos referido en páginas anteriores), que nos llevó a conocer la estructura demográfica de la población vallisoletana y, por otro, un *Estudio de explotación de la Agenda Local 21* que, realizado para el área de Bienestar Social, nos reveló sus características socioeconómicas. Los datos de este último estudio se basaban en los resultados obtenidos a través de una encuesta diseñada y dirigida por un equipo de personas de la Comisión Técnica de la Agenda Local 21, llevada a cabo por el Área de Medio Ambiente del Ayuntamiento de Valladolid sobre una muestra de 1.200 vecinos de la ciudad mayores de 15 años y analizada por la empresa TELECYL durante el mes de diciembre del 2002.

<sup>16</sup> Cabe señalar que existen ya algunas propuestas de intervención en el aula en este sentido, como la realizada hace casi una década por el grupo ASKLEPIOS en el artículo «Los márgenes de Europa. Una unidad didáctica del Proyecto Asklepios», publicado en *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 4, abril 1995, pp. 61-74.

<sup>17</sup> Valls Montés, R. y López Serrano, A. (eds.), op. cit., pp. 61-63.

<sup>18</sup> Pagès, J. Ciudadanía y enseñanza de la historia, en *Reseñas de enseñanza de la historia*, núm. 1, 2003, pp. 11-42.

<sup>19</sup> GRUPO VALLADOLID-94, *La comprensión de la historia por los adolescentes*. Valladolid: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Valladolid, 1994, p. 211.

<sup>20</sup> Jottrand, R. *Présentation de l'Europe...*, op. cit., p. 11-12.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1994). Quelle éducation? Quelle citoyenneté? Pour quelle Europe? *Actes du Colloque Eduquer pour l'Europe. «Être des citoyens responsables dans une société libre»*, pp. 31-39. Bruselas: Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation, Commanauté française.

ALBALA-BERTRAND, L. (1996). Pour une didactique constructiviste socio-génétique de la citoyenneté. *Perspectives*, 4, pp. 753-794.

ANGUERA ARGILAGA, M. T. (1992). *Metodología de la observación en Ciencias Humanas*. 5a. ed. Madrid: Cátedra.

ANGVIK, M. y BORRIES, BODO V. (eds.). (1997). *YOUTH and HISTORY. A comparative european survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburgo: Körber Stiftung.

ARDIT, M., DARDÉ, C. et al. (1998). *Secundaria 2000. Historia. ESO 2º Ciclo*. Madrid: Santillana.

ARNAU, ANGUERA y GÓMEZ (1990). *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento*. Murcia: Universidad de Murcia.

ASKLEPIOS. (1995). Los márgenes de Europa. Una unidad

## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

didáctica del Proyecto Asklepios. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 4, pp. 61-74.

AUDIGIER, F. (1993). *Educar sobre la sociedad, transmitir valores*. Estrasburgo: Council of Europe Press.

AUDIGIER, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. París: INRP.

AUDIGIER, F. (2003). L'éducation civique dans l'école française, en Hedtke, R. *Onlinejournal for Social Sciences and their Didactics 2-2002*. Bielefeld (Alemania): 2002 sowi-online e. V. En Internet: <[http://www.sowi-onlinejournal.de/2002-france\\_audigier.htm](http://www.sowi-onlinejournal.de/2002-france_audigier.htm)>. (Consulta: 25 de octubre de 2004).

BÁRCENA, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.

BARDET, R., PORTA, M. y ALMAZÁN, I. (1989). *Europa en els llibres de text. Anàlisi crítica dels manuals corresponents al segon cicle d'EGB, primer i segon curs de BUP i primer cicle de FP dins l'àrea de les ciències socials*. Sabadell: Casal d'Europa.

BARTHÉLÉMY, D., RYBA, R. et al. (1999). *La dimensión europea en la educación secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

BÎRZÉA, C. et al. (2004). *Éducation à la citoyenneté démocratique 2001-2004. Étude paneuropéenne des politiques d'éducation à la citoyenneté démocratique* [en línea]. Estrasburgo: Consejo de Europa. En Internet: <[www.coe.int/edc/fr](http://www.coe.int/edc/fr)>. (Consulta: diciembre de 2004).

BOMBARDELLI, O. (dir.) (1995). *La dimensione europea nei libri di testo di educazione civica e stori: «Atti del Convegno 1993 su: La dimensione europea nei libri di testo»*. Trento: Dipartimento di Scienze Filologiche e Storiche, Università di Trento.

BOMBARDELLI, O. (1997). *Formazione in dimensione europea e interculturale*. Brescia: Editrice La Scuola.

BOMBARDELLI, O. (dir.) (1997). *Quale Europa a scuola? Inchiesta sulla dimensione europea nell'uso dei libri di testo*. Milán: Franco Angeli.

BORRIES BODO V. (2006). «¿Qué nos importa vuestra historia!», *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 47, pp. 64-79.

BORRIES, BODO V., KÖRBER, A. y MEYER-HAMME, J. (2006). Uso reflexivo de los manuales escolares de historia: resultados de una encuesta realizada a docentes, alumnos y universitarios, *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 5, pp. 3-19.

CALVO BUEZAS, T. (1997). *Encuesta escolar sobre actitudes racistas y valores solidarios*. Madrid: Instituto de la Juventud y Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

CAMPICHE, R. J. (dir.) (1997). *Cultures jeunes et religions en Europe*. París: Les Éditions du CERF.

COMISIÓN EUROPEA (2002). *Construir la Europa de los pueblos. La Unión Europea y la cultura* [en línea]. Serie: Europa en movimiento. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. En Internet: <<http://europa.eu.int/comm/dg10/publications>>. (Consulta: febrero de 2005).

COMISIÓN EUROPEA. *Eurobarómetro* [en línea]. En Internet: <<http://europa.eu.int/comm/dg10/epo/eb.html>>. (Consulta: junio de 2004).

CONSEIL DE L'EUROPE. *Recommandation 1111 (1989) relative à la dimension européenne de l'éducation. Texte adopté par l'Assemblée le 22 septembre 1989 (12e séance)*. [en línea]. En Internet: <<http://assembly.coe.int/mainf.asp?Link=/documents/adoptedtext/ta89/frec1111.htm>>. (Última consulta: marzo de 2006).

CORTINA, A. (1995). La educación del hombre y del ciudadano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 7, pp. 41-64.

CORTINA, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.

DAVIES, I. (1995). Teaching and learning about the recent european past. One contribution to the development of european citizenship *Teaching History*, 81, pp. 21-31.

DELGADO y PRIETO. (1997). *Introducción a los métodos de investigación de la psicología*. Madrid: Pirámide.

DURAND DE BOUSINGEN, D. (1999). *Leçons d'histoires. Le Conseil de l'Europe et l'enseignement de l'histoire*. Strasburgo: Éditions du Conseil de l'Europe.

ELZO, J. (dir.) (1999). *Jóvenes españoles 99*. Madrid: Fundación Santa María.

FERRO, M., FRENDO, H. et al. (1999). *Pour une perspective pluraliste et tolérante de l'enseignement de l'histoire: diversité des sources et didactiques nouvelles*. Strasburgo: Conseil de la Coopération Culturelle, Editions du Conseil de l'Europe.

FERRY, J. M. (1994). Pour une pédagogie de la communication *Actes du Colloque Eduquer pour l'Europe. Être des citoyens responsables dans une société libre*. Bruselas: Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation, Commanauté française.

FONTANA, J. (1994). *Europa ante el espejo*. Barcelona: Crítica.

GARCÍA ÁLVAREZ, J. y MARÍAS MARTÍNEZ, D. (2001). La geografía en los libros de texto de enseñanza secundaria. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 21, pp. 37-85.

GUNDARA, J. S. (2002). Educación para la diversidad social intercultural y ciudadana en la Unión Europea, en Muñoz Repiso, M. y Le Métais, J. *Hacia una Europa diferente: respuestas educativas a la interculturalidad*. Madrid: CIDE/CIDRREE, pp. 29-46.

GRUPO VALLADOLID-94. (1994). *La comprensión de la historia por los adolescentes*. Valladolid: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Valladolid.

JÁUREGUI, J. A. (2000). *Europa. Tema y variaciones. Identidad y variedad cultural europea*. Madrid: MAEVA.

JOTTERAND, R. (1966). *Présentation de l'Europe dans les classes terminales*. Strasburgo: Conseil de la Coopération culturelle du Conseil de l'Europe. Série II: Enseignement général et technique, 6.

LEÓN y MONTERO. (1993). *Diseño de investigaciones*. Madrid: McGraw-Hill.

LÓPEZ TORRES, E. (2001). España: su historia y los europeos

## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

- en libros de texto españoles, en Estepa Giménez, J., Frieria Suárez, F. y Piñeiro Peleteiro, R. (eds.). *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las ciencias sociales*, pp. 339-355. Oviedo: KRK Ediciones.
- LÓPEZ TORRES, E. (2002). Unión Europea y ciencias sociales. Un reto formativo ante los nuevos planteamientos educativos, en Estepa Giménez, J., de la Calle Carracedo, M. y Sánchez Agustí, M. (eds.). *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de ciencias sociales*, pp. 115-224. Palencia: Esla.
- MARCHANT, E. C. (dir.) (1967). *L'enseignement de la géographie et la révision des manuels et atlas de géographie: rapport sommaire de quatre Conférences organisées sur ce thème par le Conseil de l'Europe*. Strasburgo: Conseil de la Coopération culturelle du Conseil de l'Europe. Série II: Enseignement général et technique, 9.
- MAYORDOMO, A. (1998). *El aprendizaje cívico*. Barcelona: Ariel Educación.
- MORIN, E. (1998). *Pensar Europa*. 3a. ed. Barcelona: Gedisa.
- NIDA-RÜMELIN, J. (2002). Sobre la ciudadanía europea [en línea], en *La vanguardia Digital. Debate*, de 18 de febrero de 2002. En internet: <<http://www.lavanguardia.es/web/20020221/22823770.tml>>. (Consulta: julio de 2002).
- ORTEGA y GASSET, J. (1983). La sociedad europea, en *Obras completas*, 9. Madrid: Alianza, *Revista de Occidente*, pp. 317-326.
- ORTEGA y GASSET, J. (1985). *Europa y la idea de nación: (y otros ensayos sobre problemas del hombre contemporáneo)*. Madrid: *Revista de Occidente*, Alianza.
- ORY, P. (comp.) (1998). *L'Europe?: L'Europe*. París: Omnibus.
- PAGÈS, J. (2003). «Ciudadanía y enseñanza de la historia». *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 1, pp. 11-42.
- PAGÈS, J. (2005). Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 44, pp. 45-55.
- PÉREZ BUSTAMANTE, R. (1998). *Precursores de Europa*. Madrid: Dykinson.
- PINGEL, F. et al. (1994). *L'immagine dell'Europa nei manuali scolastici di Germania, Francia, Spagna, Gran Bretagna e Italia*. Turín: Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli.
- PINGEL, F. (2000). *La maison européenne: représentations de l'Europe du 20<sup>e</sup> siècle dans les manuels d'histoire*. Strasburgo: Éditions du Conseil de l'Europe.
- PRATS, J., CASTELLÓ, J. E. et al. (1999). *Ciencias sociales, geografía e historia. Historia. Castilla y León. 2<sup>o</sup> Ciclo. Serie Nuestro Mundo*. Madrid: Anaya.
- PRATS, J. (dir.), TREPAT, C.A. (coord.) et al. (2001). *Los jóvenes ante el reto europeo: conocimientos y expectativas del alumnado de educación secundaria*. Barcelona: Fundación «la Caixa». Colección de Estudios Sociales, 7.
- RYBA, R. (1996). Le programme de ressources pédagogiques pour la dimension européenne: conception, mise en oeuvre et résultats, en VVAA. *La dimension européenne: rapport de synthèse*. Strasburgo: Conseil de l'Europe, pp. 36-64.
- SANTACANA, J. y ZARAGOZA, G. (2000). *Milenio. Historia. Secundaria. Ciencias Sociales. Segundo Ciclo*. Madrid: SM.
- SARRAMONA, J. (1993). *Cómo entender y aplicar la democracia en la escuela*. Barcelona: Ceac.
- SCHMIDT, H. (2002). *La autoafirmación de Europa. Perspectivas para el siglo XXI*. Barcelona: Galaxia Gutenberg - Círculo de Lectores.
- SCHÜDDEKOPF, O.E. (1967). *L'enseignement de l'histoire et la révision des manuels d'histoire*. Strasburgo: Conseil de la Coopération culturelle du Conseil de l'Europe. Série II: Enseignement général et technique, 8.
- TUTIAUX-GUILLON, N. y MOUSSEAU, M.J. (1998). *Les jeunes et l'histoire - identités, valeurs, conscience historique*. París: INRP.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (dir.) (2000). *L'Europe entre projet politique et objet scolaire au collège et au lycée*. París: Institut National de Recherche Pédagogique.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2003). Civic, Legal and Social Education in French Secondary School: questions about a new subject, en Hedtke, R. *Onlinejournal for Social Sciences and their Didactics 2-2002* [en línea]. Bielefeld (Alemania): 2002 sowi-online e. V. En Internet: <[http://www.sowi-onlinejournal.de/2002-2/france\\_tutiaux.htm](http://www.sowi-onlinejournal.de/2002-2/france_tutiaux.htm)>. (Consulta: 25 de octubre de 2004).
- VALLS MONTÉS, R. y LÓPEZ SERRANO, A. (eds.). (2002). *Dimensión europea e intercultural en la enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Síntesis. Serie Didáctica de las Ciencias Sociales, 2.
- VALLS, R. (1994). La imagen de Europa en los actuales manuales escolares españoles de ciencias sociales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, pp. 3-26.
- VALLS, R. (2000). La ampliación de las identidades en la enseñanza de la historia: a propósito de la dimensión europea e intercultural. *Boletín Informativo de la Asociación Universitaria de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 10, pp. 18-25.
- VALLS, R. (2005). El currículum de historia en la enseñanza secundaria española (1846-2005): una aproximación historiográfica y didáctica. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 46, pp. 9-35.