

UN ITINERARIO POR EL MUNDO DE LAS COMPETENCIAS EN CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA A TRAVÉS DE DISTINTOS CURRÍCULOS.

Joan Pagès

Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, nº 52, pp. 29-39, abril 2007

Competencia:

Acción de competir

Circunstancia de ser una persona, empleado o autoridad competente en cierto asunto.

Cualidad de competente

Competente:

Se aplica al que tiene aptitud legal o autoridad para resolver cierto asunto

Conocedor de cierta ciencia o materia, o experto o apto en la cosa que se expresa o a la que se refiere el nombre afectado por “competente”: ‘es muy competente en historia de América. Un profesor competente. Una persona competente para un cargo directivo’.

MOLINER, María (1977): *Diccionario de uso del español. A-G*. Madrid. Editorial Gredos, 693-694

Resumen:

En este artículo se realiza un itinerario por las competencias educativas y su aplicación en el currículo y en la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia en distintos países. Se señalan algunas de las razones del actual interés por las competencias y se presentan ejemplos sobre la manera de entenderlas y de presentarlas en currículos, propuestas y materiales educativos. La diversidad de enfoques pone en evidencia la necesidad de realizar un planteamiento más global de la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia en el que se consideren simultáneamente el aprendizaje, los contenidos, el profesorado y su formación.

Palabras clave: competencias educativas, currículo y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia.

1. Las razones del actual interés por las competencias educativas

La razón más importante del actual interés por las competencias educativas se encuentra, en mi opinión, en el impacto de las evaluaciones PISA (*Programme for International Student Assessment*). Como es sabido el contenido de las evaluaciones impulsadas por la OCDE se basa en dos conceptos clave: el concepto de alfabetización (*literacy*) y el de competencias. La alfabetización se refiere a la formación que ha de

tener el alumnado para hacer frente a los retos de la vida. La competencia, por su parte, se refiere a la capacidad de poner en práctica de forma integrada habilidades, conocimientos y actitudes para identificar y resolver problemas y todo tipo de situaciones a lo largo de la vida. El hecho de que ambos aspectos, sin duda fundamentales en la enseñanza y en el aprendizaje de cualquier disciplina, se sometan a evaluación y los resultados obtenidos por el alumnado de cada país se comparen internacionalmente, y sean objeto de debate público, otorga al currículo una dimensión social y política desconocida hasta ahora y cuyas repercusiones en la enseñanza están por ver.

Son muchos los países que están revisando sus currículos a la luz de los resultados de estas evaluaciones, o de evaluaciones parecidas, y que conceden tanta o más importancia al hecho de evaluar los resultados de los aprendizajes que al debate sobre qué deberían aprender, por qué y cómo las jóvenes generaciones del siglo XXI o a la enseñanza y al aprendizaje en sí mismos (véase, a título de ejemplo, *PISA para docentes. La evaluación como oportunidad de aprendizaje*, elaborado por el INEC- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación- de México en 2005 y dirigido a los maestros y maestras de este país).

Sin discutir ni negar la importancia que tiene la evaluación de los aprendizajes, ni la necesidad de cimentar los currículos en algo más que la selección de unos hechos o conceptos disciplinares o de unos problemas sociales más o menos relevantes, la apuesta por otorgar a las competencias un papel decisivo en su configuración me parece que obedece a un intento de las autoridades políticas y económicas por recuperar el control político de los currículos. El predominio de políticas educativas neoconservadoras y la racionalidad neopositivista que las impregna explica, por ejemplo, el uso de un concepto como competencia de probada eficacia en el mundo

laboral y empresarial, pero de poca tradición en educación. Y explica la necesidad de determinarlas con precisión –para poder controlar su puesta en práctica y su posterior evaluación-, secuenciarlas por niveles de complejidad, ordenarlas en cursos y etapas educativas y ubicarlas en un lugar mucho más privilegiado que el que ocupan los contenidos. Nada nuevo, por otro lado, como se encargó, por ejemplo, de dejar claro Orlando (1975: 243) en su propuesta de desarrollo de las taxonomías de Bloom en los estudios sociales de la enseñanza secundaria: “”Como los estudios sociales se refieren al sensible campo del comportamiento humano, es de presumir que desempeñan un dilatado papel en cuanto a influir en las convicciones y actitudes de cada nueva generación. Hay grupos poderosos que persuaden a quienes deciden la política que he de orientar el desarrollo del currículo y ejercen presión sobre ellos para que se siga una orientación educacional de su agrado”. El mismo Orlando ofreció, tiempo ha, interesantes ejemplos para “controlar” los aprendizajes sociales e históricos del alumnado de secundaria adaptando las taxonomías de Bloom a estas disciplinas.

Además, la pervivencia de determinadas prácticas educativas obsoletas y anacrónicas, la existencia de un porcentaje aún alto de alumnado, en especial en la enseñanza secundaria, abocado “fracaso escolar” son también en mi opinión elementos a tener en cuenta para comprender el auge y el discurso de las competencias en todos los ámbitos educativos –desde el diseño del currículo a la elaboración de todo tipo de materiales, a la práctica de aula o a la evaluación. El poco impacto de las teorías constructivistas, de la enseñanza activa, de los métodos interactivos o del trabajo cooperativo y la continuidad de las metodologías transmisivas (ver, por ejemplo, Tutiaux-Guillon, 2006, en relación con la enseñanza de la historia en Francia) explican también que un importante sector del profesorado innovador apueste por esta nueva concepción de la enseñanza y del aprendizaje.

Parece, pues, que estamos asistiendo a un posible cambio de paradigma educativo. Se trata, en opinión de Merenne (2005: 19), de “pasar del *teaching* al *learning*”, de “definir los objetivos de la enseñanza y formular las *competencias* que deberán dominar los alumnos”, es decir de anunciar lo que el alumnado deberá ser capaz de hacer gracias a la enseñanza.

Aunque PISA no ha evaluado competencias en ciencias sociales, geografía e historia hoy se está imponiendo en prácticamente todo el mundo el discurso de las competencias también en la elaboración del currículo de estas disciplinas y de esta área de conocimiento.

2. ¿Cómo se presentan las competencias educativas en las disciplinas sociales?, ¿en qué consiste la enseñanza de la geografía y de la historia por competencias?

El informe EURYDICE (2003: 14) sobre *Competencias clave* es muy claro al respecto: “La conclusión principal que se puede obtener del gran número de contribuciones a esta búsqueda de una definición es que no hay un acepción universal del concepto de “competencia clave””. Podemos, pues, respirar tranquilamente!. Tal vez este hecho nos permitirá ser un poco creativos y dar cabida a aquellos aspectos que consideremos fundamentales para el aprendizaje de nuestro alumnado y que no forman parte de los estándares al uso.

Sin embargo, conviene tener referentes sobre cómo se definen en nuestro entorno las competencias sociales, geográficas e históricas y poder contrastarlos con nuestras ideas. Veamos algunos ejemplos en relación con la historia en dos trabajos, uno belga y otro italiano.

- “Utilizaremos preferentemente la palabra *competencia* para denominar una disposición a cumplir una tarea, disposición que se adquiere cuando el sujeto es apto para llevar a la práctica el conjunto organizado de saberes de diferentes tipos necesarios para cumplir la tarea en cuestión”. Rey/Staszewski(2004:15)

- “La didáctica por competencia no es sólo la asunción de un horizonte de referencia, sino sobretodo una práctica concreta que rediseña la enseñanza y el aprendizaje, abandonando la modalidad prevalentemente transmisiva. (...) Enseñar por competencias supera la división entre la didáctica centrada en el alumno y la didáctica centrada en el saber (la disciplina), en cuanto una didáctica activa, laboratorial, pone en juego a ambas” (p. 43).
 “La competencia implica la lógica del aprendizaje en espiral, en tanto que son objetivos recurrentes que se desarrollan durante toda la formación y a un nivel de dominio cada vez mayor. (...)
 “El plano de estudio vertical de la competencia es el plano de los aprendizajes que en vista de un estándar final proyecta la acción y las etapas que servirán a los estudiantes para construir la competencia”. (Biancardi/Rosso/Sarti, 2006: 43 y 45).

Se pone el énfasis en las tareas, en las prácticas que el alumnado deberá realizar para aprender contenidos, habilidades, etc... y que deberá poder transferir a todo tipo de situaciones y problemas con los que se encuentre tanto en su aprendizaje como en sus contextos de vida. También se apuesta por métodos de enseñanza no transmisivos y por concepciones del aprendizaje constructivistas. En algunos aspectos parece que se vuelve a las taxonomías de objetivos (Orlandi: 1975) o a formulaciones cercanas a las concepciones defendidas en nuestro campo por grandes personalidades del siglo pasado como Dewey o Cousinet, por ejemplo (ver Santisteban y Pagès, 2006).

Existen definiciones que pueden interpretarse en un sentido limitado, como un saber hacer, parecido al que se propone en las actividades y en las tareas de aprendizaje; otras, en cambio, han de entenderse en un sentido amplio como la capacidad de enfrentarse a una situación nueva en contextos sociales variados (algunos autores denominan a estas últimas, macrocompetencias).

| | |
|--|--|
| Ejemplo de macrocompetencias vinculadas a la enseñanza de la historia (Rey/Staszewski, 2004) | Ejemplo de competencias relacionadas con tareas en la enseñanza de la geografía (Partoune, 1998) |
| - poder comprender las | - Recorrer un espacio |

| | |
|---|--|
| <p>informaciones políticas, económicas y sociales difundidas por la prensa escrita, radiofónica o televisiva;</p> <ul style="list-style-type: none"> - poder estimar la fiabilidad de estas informaciones; - poder comprender mensajes de propaganda política bajo formas orales, escritas, iconográficas, audiovisuales y ejercer sobre ellas un juicio crítico; - poder comparar puntos de vista diferentes a propósito de un mismo sujeto de interés social; - poder participar activamente (escuchar de manera comprensiva y crítica, tomar la palabra estructurada y argumentada) en un debate público sobre problemas de interés social; -etc... | <p>desconocido sin perderse;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Localizar y situar acontecimientos en un cuadro de referencias especializadas; - Presentar una imagen espacial personalizada de sus “territorios”; - Interpretar un paisaje nuevo; - Construir mapas, esquemas, croquis; - Construir modelos espaciales a diferentes escalas; - Guiar/animar un itinerario de descubrimiento de un medio - Evaluar las consecuencias del consumo de algunos productos de uso corriente - Elegir un modo de transporte y un itinerario <p>Espacio,</p> <ul style="list-style-type: none"> - etc... |
|---|--|

Por otro lado, los saberes parece que han de estar en el centro de la competencia pero raramente se precisa de qué saberes se trata: ¿los necesarios para resolver tareas o los que algún día podrán constituir un recurso en el ejercicio de una competencia?. En algunos casos se apuesta por seleccionar los contenidos a partir de ámbitos temáticos generales como en la propuesta de estándares del *National Council for the Social Studies* (1994), pionera en esta concepción de organizar el currículo y evaluar aprendizajes, en otros se acerca más a una organización por conceptos clave (por ejemplo, en la propuesta del Departamento de Educación de Western Australia, 2005). Casi siempre, se procura señalar los niveles de desarrollo de la competencia según las dificultades o los obstáculos de su aprendizaje con el fin de facilitar su evaluación. Veamos un ejemplo (Grupo de evaluación, 2006):

| Niveles | Competencias en Ciencias Sociales |
|--|--|
| Básica primaria/B | Reconocimiento de procesos sociales básicos: reconocimiento de procesos sociales que se presentan en la vida cotidiana |
| Básica primaria/C Básica secundaria/C | Asociación de procesos sociales con referentes de la vida cotidiana: reconocimiento de procesos sociales básicos, diferenciación de otros y asociación con referentes de la vida cotidiana |
| Básica primaria/D Básica secundaria/D | Lectura de procesos sociales a partir de herramientas sociales: extraer conclusiones de carácter social, estructurar y jerarquizar información para establecer relaciones de mayor a menor importancia |
| Básica secundaria/E | Lectura crítica de procesos sociales y aplicación de conceptos: estructurar información, relacionando distintos ámbitos y conceptos para diferenciar, asociar, comparar, inferir, deducir esquemas de solución verosímiles al problema que se plantea. |

3. Las competencias en los currículos de ciencias sociales, geografía e historia.

En muchísimos países las competencias aparecen claramente determinadas en los currículos. Es el caso español y el de sus comunidades autónomas. Pero también es el caso de Rusia (por ejemplo, Oltorak/Leschiner, 2006), Marruecos (Asan Idrisi, 2006) o la inmensa mayoría de países latinoamericanos. Sus justificaciones y sus formatos son variables.

Finlandia, el paradigma de la excelencia educativa según PISA, utiliza como indicador de los buenos resultados que también adquieren los estudiantes finlandeses en este campo, su segundo lugar en la investigación sobre conocimientos cívicos realizada por la IEA (Virta, 2006: 324). Sin embargo, Virta señala que en relación con las actitudes cívicas los estudiantes finlandeses, como por otra parte los de la mayoría de países europeos y occidentales, no tienen un gran interés por la política ni por la participación activa, uno de los principales objetivos de la enseñanza de la historia en casi todos los países del mundo.

A pesar de ello, la enseñanza de la historia parece que goza de buena salud. El currículo finlandés se basa en una concepción dinámica de la enseñanza y del

aprendizaje, en las concepciones cognitiva y constructivista del aprendizaje y en las socio-constructivistas de la formación del conocimiento. La enseñanza diaria de la historia en aulas finlandesas incluye, según Virta, una variedad de interpretaciones de las propuestas generales, ya que la escuela local hace sus planes más detallados, y finalmente, el profesorado individualmente toma sus propias decisiones prácticas.

No es el caso marroquí. Según Asan Idrisi (2006: 143), las competencias que figuran en los planes de estudio del año 2002 son competencias terminales de orden metodológico y son prescriptivas:

- adquirir conceptos históricos;
- aptitud para formular un problema a resolver a partir de una situación histórica y para seleccionar las informaciones pertinentes;
- aptitud para contextualizar los recursos, analizarlos y criticarlos a partir de una cuestión;
- aptitud para practicar el método histórico a fin de estudiar acontecimientos históricos bajo el ángulo de conceptos estructurantes de la disciplina.

Algunos documentos curriculares, las explicitan con mucho detalle y las desarrollan en tareas y pautas para la evaluación como el caso de las competencias del ámbito social presentadas por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2003):

| |
|--|
| <p>Competencia 18: Conocer momentos clave de la historia</p> <p>Secundaria</p> <p>18.5. Definir con corrección nociones temporales de simultaneidad, sucesión, duración,... referidas a acontecimientos históricos</p> <p>18.6 Ordenar cronológicamente hechos del pasado</p> <p>18.7. Conocer y definir las etapas convencionales de la historia</p> <p>18.8. Conocer hechos relevantes de la historia mundial, de España, de Catalunya, compararlos y explicar las posibles relaciones</p> <p>18.9. Describir los grandes cambios y conflictos mundiales, especialmente los de relevancia para entender el mundo actual</p> <p>18.10. Definir los principales problemas del presente y reaccionar ante ellos de manera sensible</p> |
|--|

Pautas de evaluación

- * Pruebas escritas. Los primeros pobladores de Catalunya; aportaciones de los romanos; la Marca Hispánica; la conquista de Mallorca por Jaume I; el Decreto de la Nueva Planta; La Semana Trágica, etc...
- * Trabajos de clase o de curso. Ejemplo: Trazar una línea donde se representen los años en milímetros (aproximadamente) y situar momentos importantes de la historia
- * Pruebas objetivas. Ejemplo: ¿Quién conquistó Mallorca?, ¿Cuándo sucedió la Revolución Francesa?
- * Portafolios sobre temas y noticias actuales para referidas a la historia.

En el currículo de Ontario, Canadá (Ministère de l'Éducation, 2004), se describen cuatro competencias –conocimiento y comprensión, habilidades de pensamiento, comunicación y aplicación- que deberán evaluarse según cuatro niveles de rendimiento. El alumnado deberá demostrar su grado de competencia -la comprensión de conceptos, la adquisición de conocimientos y el dominio de habilidades- a través de sus trabajos, de sus investigaciones y de diferentes actividades. Por ejemplo, en relación con las habilidades de pensamiento: Utilización de un conjunto de habilidades relacionadas con procesos de pensamiento crítico y de pensamiento creativo

| | El alumno |
|---|---|
| Utilización de procesos de pensamiento crítico y de pensamiento creativo (p.e., resolución de problemas, encuestas, toma de decisiones) | - utiliza los procesos del pensamiento crítico y creativo con: * una eficacia limitada, * cierta eficacia, * con eficacia, * con mucha eficacia |

La diversidad caracteriza, como se puede comprobar fácilmente, el discurso de las competencias. Un análisis pormenorizado y más exhaustivo que el que se presenta en este trabajo ayudaría a ubicar el debate en una línea de continuidad que se inicia allá por los años sesenta de pasado siglo con la introducción de los objetivos de aprendizaje, siguió con las capacidades y acaba, hoy por hoy, con las competencias. Es importante, en mi opinión, ubicar el debate en esta perspectiva histórica tanto

para recuperar discursos y propuestas que jamás terminaron por desarrollarse con todas sus potencialidades (es el caso del trabajo ya citado de Orlandi muy útil en mi opinión para la programación de actividades de aprendizaje) como para evitar errores cuyas consecuencias las pagará el alumnado.

No se puede pensar en competencias sin pensar simultáneamente en los contenidos. Tampoco hay que olvidarse de la complejidad de la tarea de enseñar. Creer que los problemas del aprendizaje de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia se solucionarían determinando con la mayor precisión posible las competencias es ignorar qué está ocurriendo en las aulas y cuáles son las características de las prácticas de estas enseñanzas.

Repensar los conocimientos a la luz de los problemas actuales facilitaría poder determinar el papel que pueden tener en el desarrollo de las competencias. Deleplace y Niclot (2005: 14) han comprobado, después de analizar los programas de geografía e historia franceses correspondientes al *collège* y al *lycée*, que el número de conceptos recurrentes y fundamentales no es muy grande: seis en el caso de la geografía y diez en el de historia.

| Geografía | Historia |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Territorio: continente, grupo de estados, estado, región, conjunto regional - Paisaje - Medio - Organización del espacio y del territorio - Ordenación - Potencia | <ul style="list-style-type: none"> - Civilización - Estado - Cultura - Nación - Religión - Ideología - Economía - Sociedad - Revolución - Guerra |

Tal vez deberíamos obsesionarnos menos en definir competencias, objetivos y criterios de evaluación y dedicarnos a un análisis más global de la situación de las enseñanzas

sociales, de la geografía y de la historia a la luz de aquello que la investigación, y que la práctica, nos está señalando. Comparto en buena medida las conclusiones del coloquio sobre la enseñanza de la geografía y de la historia organizado en Paris en 2002. Se presentaron cinco grandes retos (Hagnerelle, 2004: 257-259):

- i) relanzar una profunda reflexión sobre lo que realmente aprende el alumnado y averiguar que es lo que exactamente retiene en su mente después de pasarse entre bastantes horas¹ aprendiendo estas asignaturas;
- ii) removilizar al profesorado ayudándole a dar sentido a su actividad y a recentrar su trabajo adaptándolo a la demanda social y a los cambios científicos y tecnológicos;
- iii) repensar los contenidos adecuándolos para responder a la realidad de las clases y del alumnado y a la lógica de las transformaciones sociales y de la evolución científica;
- iv) fomentar la capacidad creativa del profesorado y dar más vida a sus enseñanzas a fin de que utilicen su libertad y su responsabilidad y sean más audaces en la elección de sus prácticas y de los contenidos; y
- v) impulsar una formación inicial de calidad de los docentes de acuerdo con estos retos y repensar su formación continuada.

Hagnerelle (2004: 259), decano del grupo de historia y geografía de la IGEN [Inspection Générale de l'Éducation Nationale] concluye con las siguientes palabras: “La enseñanza de la historia y de la geografía será el resultado de lo que nosotros hagamos; las expectativas sociales rebosan de referencias temporales y sociales, de claves para descifrar mejor el mundo y vivir mejor, de perspectivas para recrear un

¹ En el texto el autor indica entre 700 y 1000 horas aproximadamente a lo largo de la escolaridad.

horizonte para las futuras generaciones. A nosotros nos toca responder, nos toca encontrar los caminos pertinentes para responder. La pelota está en nuestro campo”. ¿Seremos competentes? La respuesta tendremos que buscarla más allá de las definiciones de Maria Moliner y tal vez también de las ideas y de los ejemplos que acabo de exponer.

BIBLIOGRAFIA

- BIANCARDI, P./ROSSO, E./SARTI, M. (2006): « La didattica per competenze nell'insegnamento della storia ». In BERNARDI, P. (a cura di): *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*. Novara. UTET Università, 39-57
- DELEPLACE, M./NICLOT, D. (2005): *L'apprentissage des concepts en histoire et en géographie. Enquête au collège et au lycée*. Reims, CRDP Champagne-Ardenne
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2003): *Relació de competències bàsiques*. Barcelona
- GRUPO DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA (2006): *Pruebas saber 2005. Marco de interpretación de resultados*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior-ICFES, Bogotá
- HAGNERELLE, M. (2004): « Conclusions et perspectives ». HAGNERELLE, M. (dir.): *Apprendre l'histoire et la géographie à l'École*. Programme national de pilotage. Direction de l'enseignement scolaire. CRDP Académie de Versailles, 255-259
- HASSANI IDRISSE, M. (2006): « Quelques réalités didactiques de la pensée historienne dans l'enseignement secondaire au Maroc ? ». ERDMANN, E./MAIER, R. POPP, S. (Hrsg.): *Geschichtsunterricht international. Bestandsaufnahme und Visionen. Worldwide Teaching of History. Present and Future. L'enseignement de l'histoire dans le monde. Bilan et visions*. Hannover, Verlag Hahnsche Buchhandlung, 137-155
- MERENNE, B. (2005): *Didactique de la géographie. Organiser les apprentissages*. Bruxelles. De Boeck.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2004): *Le curriculum de l'Ontario. Études sociales de la 1^{re} à la 6^e année. Histoire et géographie 7^e et 8^e année*. Ontario. <http://www.edu.gov.on.ca>
- NATIONAL COUNCIL FOR THE SOCIAL STUDIES (1994): *Curriculum Standards for Social Studies. Expectations of Excellence*. Washington. Bulletin 89
- ORLANDI, L. R. (1975): “Evaluación del aprendizaje en los estudios sociales de la escuela secundaria”. BLOOM, B.S./HASTINGS, J.T./MADAUS, G. F.: *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires. Troquel, vol. 2, 243-315
- PARTOUNE, C. (1998): *Quelles compétences terminales dans l'enseignement de la géographie ?* Bruxelles, Fegepro, p. 8
- POLTORAK, D./LESHCHINER, V. (2006): “Current System of History in Russian Schools”. ERDMANN, E./MAIER, R. POPP, S. (Hrsg.): *Geschichtsunterricht international. Bestandsaufnahme und Visionen. Worldwide Teaching of History*.

Present and Future. L'enseignement de l'histoire dans le monde. Bilan et visions. Hannover, Verlag Hahnsche Buchhandlung, 257-268

REY, B./STASZEWSKI, M. (2004): *Enseigner l'histoire aux adolescents. Démarches socio-constructivistes.* Bruxelles. De Boeck

SANTISTEBAN, A./PAGÈS, J. (2006) : « La enseñanza de la historia en educación primaria». CASAS, M./TOMAS, C. (coord.): *Educación Primaria. Orientaciones y recursos (6-12).* Madrid. Praxis, 468/129-468/160.

TUTIAUX-GUILLON, N. (2006): “L'enseignement de l'histoire en France: les pratiques de classe”. ERDMANN, E./MAIER, R. POPP, S. (Hrsg.): *Geschichtsunterricht international. Bestandsaufnahme und Visionen. Worldwide Teaching of History. Present and Future. L'enseignement de l'histoire dans le monde. Bilan et visions.* Hannover, Verlag Hahnsche Buchhandlung, 301-322

VIRTA, A. (2006): “Recent Developments in History Teaching in Finland”.

ERDMANN, E./MAIER, R. POPP, S. (Hrsg.): *Geschichtsunterricht international. Bestandsaufnahme und Visionen. Worldwide Teaching of History. Present and Future. L'enseignement de l'histoire dans le monde. Bilan et visions.* Hannover, Verlag Hahnsche Buchhandlung, 323-335