

Los problemas docentes en historia de bachillerato: la gran diversidad bajo la aparente uniformidad

Nicolás Martínez Valcárcel

Universidad de Murcia

Xosé Manuel Souto González

IES Ballester Gozalvo de Valencia

José Beltrán Llavador

Universitat de València

Resumen:

El enunciado expresado arriba podría ser el que resumiera esta investigación: la multiplicidad de soluciones que los docentes han dado, y están dando, a los problemas de enseñanza, desde lo cotidiano¹ y desde el anonimato. El estudio de las más de 40.000 descripciones de cerca de 1.500 alumnos, que habían cursado Historia en COU o en el Bachillerato LOGSE, permite observar una multiplicidad de experiencias vividas. El recuerdo de las mismas nos ha permitido acumular un amplio conjunto de datos con los cuales mostrar la variedad de factores que influyen en una clase de Historia, en la cual cobra especial protagonismo la figura del profesor.

Palabras clave: Enseñanza de la historia, recuerdos de los estudiantes, cambios y rutinas en las clases de Historia.

Abstract:

The statement expressed above, could be the one which summarizes this research. The great amount of solutions that teachers have given, and continue giving, to teaching problems from the everyday activities as well as from the anonymous. The study of more 40.000 descriptions of nearly 1.500 pupils, which have been study history in COU and in high school LOGSE, permit observe a diversity of experiences. The remembrance of these experiences have allowed us storage a wide amount of data which show the variety of factors that influence the class of history, in which the teacher's figure has a special role.

Key Words: History Teaching, students' memories, change and routines in History classes.

(Fecha de recepción: mayo, 2005, y de aceptación: octubre, 2005)

¹ En aulas de 35 alumnos, con 18 horas lectivas y con los materiales que cualquier centro tiene y con una selectividad muy cercana

Introducción

Diversas investigaciones se han propuesto como objetivo el análisis de las clases de Historia desde una perspectiva más teórica y general, con una perspectiva epistemológica (Maestro, 1997) o sociohistórica (Cuesta, 1997). En otras ocasiones se ha querido estudiar el comportamiento docente y discente desde las relaciones que surgen en el seno del aula (Blanco, 1992 o Galindo, 1997); bien a partir de análisis de casos específicos o desde el contraste de algunas aulas seleccionadas (Merchán, 2001). En nuestro caso, la hipótesis principal de la que partimos² considera las relaciones personales del aula como los condicionantes que determinan las prácticas de enseñanza, que más de una vez limitan las posibilidades de innovación por parte de los profesores, aún en esos

períodos de cambio institucional que promueven las reformas educativas.

Con esta finalidad procuramos obtener un número considerable de opiniones del alumnado, para que los datos empíricos fueran consistentes. Aprovechando a los alumnos de los cursos de Pedagogía como encuestadores y entrevistadores se diseñó una encuesta abierta sobre el recuerdo que poseían un total de 1500 personas sobre la enseñanza de la asignatura de Historia en Bachillerato durante la última década³, una etapa bien interesante porque concentra la coexistencia de los últimos cursos (a extinguir) de Bachillerato Unificado Polivalente con los primeros del Bachillerato LOGSE, mostrando así el proceso de tránsito de una reforma educativa a otra. De esta manera pudimos llegar a todos los institutos de la Región de Murcia y fueron entrevistadas per-

² Este trabajo forma parte del proyecto de investigación: *Los procesos de enseñanza-aprendizaje de Historia Contemporánea en COU-BUP y Bachillerato LOGSE en la Comunidad Autónoma de Murcia: Una aproximación a la práctica realizada desde la perspectiva de los alumnos*, cuyo investigador principal es Nicolás Martínez Valcárcel. (Programa Séneca 2001, según resolución de la convocatoria de Ayudas a la Investigación de la Consejería de Educación y Universidades de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Clave PI-50/00694/FS/01). Desde el comienzo de la investigación hasta este momento hemos tenido ocasión de seguir avanzando; algunos resultados de esta investigación se han publicado en: AA.VV. Tradición e innovación en la enseñanza de la Historia en tiempos de reforma: consideraciones metodológicas a propósito de una investigación. *IX Conferencia de Sociología de la Educación*, UIB, Mallorca, 20 de septiembre de 2002. AA.VV. El patrimonio cultural. Valor y uso educativo que se hace en el Bachillerato de la Comunidad Autónoma de Murcia. *Congreso Internacional de patrimonio cultural*, 2003. AA.VV. Narrativas sobre la enseñanza de la Historia en Bachillerato. Descripción de la técnica utilizada y consistencia de la misma. *X Conferencia de Sociología de la Educación*, Universitat de València, 18-20 de septiembre de 2003. Explorando la memoria viva. Una propuesta metodológica en el marco de una investigación en curso. *Revista Investigación en la Escuela*, n° 54, 2004, páginas 39-55.

³ Los alumnos de Pedagogía de los dos primeros cursos (entre los años 1998 y 2002) exponían sus recuerdos sobre la clase de Historia en una redacción. Además entrevistaban a otra persona con el mismo formato. A lo largo de los cuatro años de la investigación el formato de entrevista ha variado un poco, lo que ha llevado a analizar con cuidado y desechar algunas de las exposiciones recogidas.

sonas que en dicho momento estaban estudiando en la Universidad, repitiendo el último curso de bachillerato, ciclos formativos de formación profesional o bien trabajando⁴.

Una de las subhipótesis que se desprende del enunciado principal es que para innovar es preciso contar con la existencia de una red social capaz de llevar a la práctica del aula las innovaciones. En este artículo nos hemos centrado en el análisis de la **figura del profesor**, pues sus características individuales ejercen una poderosa influencia sobre el recuerdo del alumnado, que constituye la base empírica de nuestra investigación. Sin embargo, a lo largo de la investigación, en la cual contamos también con las entrevistas realizadas a los docentes, se mostró la importancia que tienen los grupos de trabajo y los proyectos de innovación, en especial si

van acompañados de un proyecto de formación. El alumno valora a un profesor como un buen docente cuando es capaz de enseñarle nuevas informaciones y, sobre todo, cuando sabe desarrollar en él una actitud de curiosidad intelectual, para lo cual es imprescindible que tenga confianza en su tarea.

Las descripciones del alumnado nos indican que el panorama de la enseñanza de la Historia no es tan negativo como a veces se suele presentar. La explicación de las clases de Historia cae, a menudo, en actitudes simplistas, que se olvida de frases como éstas⁵:

957.11.- Si le volviera a ver le diría lo importante que fue para mí ese año y todo lo que aprendí con ella, aunque supongo que si ha seguido con la misma línea desde que dejé el instituto, no seré el único que se lo diga.

⁴ los casos que constituyen nuestra investigación han sido:

- ✓ **numéricamente altos** (1523 descripciones),
- ✓ **para un espacio físico reducido** (Comunidad Autónoma de Murcia: 15.000 km²),
- ✓ **distribuidos por todo su territorio** (cada una de las zonas en que dividimos la CC.AA. de Murcia tiene una representación proporcional a su población estudiantil, no hay ningún centro de Secundaria o Instituto que no tenga al menos una descripción),
- ✓ **desarrollada en el tiempo** (se disponen de datos de una década e incluso aislados de dos décadas),
- ✓ **que fuesen aportados por los implicados en todas sus situaciones posibles** (estar en el momento de hacer la descripción estudiando Bachillerato o COU, 15% de los casos; estar estudiando Ciclos Formativos 7%, Diplomaturas, 14%, o Licenciaturas, 57%, no haber seguido estudiando al terminar Bachillerato, 4%, e incluso haber terminado ya los estudios y estar trabajando, 3%)
- ✓ **que representasen a los dos Sistemas Educativos que se impartían** (LGE, con el 51% de los casos y LOGSE con el 49%)
- ✓ **que todas las titulaciones universitarias de la Comunidad Autónoma de Murcia tuviesen alumnos que han descrito su recuerdo de clases de Historia.**

⁵ Los números se corresponden con la numeración de los casos y se ha indicado, igualmente, con diferente tipografía si las respuestas del alumnado coinciden con los planes de estudio de la LGE o de la LOGSE.

796.26.- Eran muy útiles y servía de mucho a los alumnos, por lo menos a mí me beneficiaron mucho respecto a mi vida cultural

1358.06.- Haciéndonos ver que lo que iba a explicar en su momento fue actualidad, mostrando a los más escépticos la importancia real de saber historia

502.14.- *Sus clases fueron totalmente educativas, interesantes y muy prácticas. Nos “despejó” de esa típica historia “empollada” que no servía para nada y me hizo recordar para siempre (y por primera vez) quien fue un personaje determinado, en que vivió, donde y que hizo y cual fue la causa de ello, sin necesidad de haberme aprendido de memoria el libro de texto.*

1062.36.- *Yo creo que sus técnicas de trabajo son muy eficaces. Consigue que los contenidos que aprendemos nos resulten enriquecedores intelectualmente, ya que los asimilamos de una forma más comprensible y “cercana” a nosotros. Y aunque hayan pasado dos meses del examen, los conocimientos principales todavía los recuerdo.*

591.08.- *Con ella aprendimos a relacionar momentos aparentemente distintos de la historia y a darnos cuenta de sus coincidencias, y a sacarle jugo a la asignatura.*

543.04.- *Esta profesora, lo primero que hacía era situarte en la época en la que sucedían los acontecimientos, y seguidamente te preguntaba por qué creíamos que esas eran las causas y consecuencias de lo que estaba sucediendo.*

¿Qué modelo de enseñanza siguen los profesores de Historia? ¿Cuál es la

influencia que ejerce la personalidad del profesor sobre el aprendizaje del alumnado? ¿Cuál es la influencia de los grupos de innovación en la práctica cotidiana de los profesores? ¿Qué se ha introducido de las reformas en las prácticas cotidianas? ¿Qué cambios se pueden detectar en algo más de una década de investigación que recogemos?. Como se ve son muchos los interrogantes, por lo cual hemos seleccionado sólo algunos en este artículo.

Cuando los alumnos nos mostraron sus primeras narraciones de las observaciones de los profesores nos mostraron un conjunto enorme de datos. Como en cualquier investigación, las premisas de partida tuvieron que precisarse ante una realidad que nos llevaba a preguntarnos: ¿qué cambios son deseables y posibles de acuerdo con los recursos que dispone el profesorado? Cuando se habla genéricamente de las rutinas del profesorado se suelen olvidar algunos condicionantes de la práctica cotidiana, así como también los elementos de *relación afectiva* entre las personas, que permanecen en el recuerdo y despiertan el interés hacia un determinado tipo de saber. Modestamente creemos que en esta investigación podemos aportar algunas reflexiones que pueden ser útiles en investigaciones posteriores para conocer cómo transformar una práctica rutinaria.

Pudimos ver que el modelo bajo una apariencia de “tradicional” encerraba innumerables matices que lo hacían irreconocible y tremendamente eficaz en determinadas situaciones y con

determinados contextos; pudimos ver como el profesorado había incorporado a su “quehacer” los principios de un aprendizaje distinto del repetitivo y así, mayoritariamente, iniciaba sus clases de Historia, saludando, estableciendo un contacto informal con los alumnos y continúa enlazando su clase con lo ocurrido en la anterior, bien preguntando, bien ingeniándose las para que sean los alumnos los que lo hagan, a él o a través de materiales. Hemos encontrado que, en una gran mayoría, el trabajo era individual, pero que la dinámica de grupo se abría lentamente en el último quinquenio. Hemos constatado que el libro de texto era absolutamente mayoritario en las aulas, pero cuando los alumnos especificaban lo que los docentes hacen con este soporte de información se multiplican las diferencias. Hemos advertido que el profesor “explica” cotidianamente en el aula, pero que no se puede considerar sin más esa actividad pues, otra vez, con un mismo término se habla de cosas muy distintas según los modos, formas y participantes de esa “explicación”. No pretendemos realizar juicios de valor o practicar el arte de la autocomplacencia, sino tratar de averiguar los obstáculos que impiden la difusión de innovaciones didácticas. Para ello contamos con retazos de memoria viva del alumnado que hemos querido

utilizar para analizar desde otra perspectiva una clase de Historia.

1. El recuerdo de las clases y del profesorado.

El contacto y la experiencia directa en el aula del equipo de investigación,⁶ nos lleva a definirla como compleja, plural e imprevisible en la que la imaginación y la entrega de muchos de los profesores se pone de manifiesto cada día en una práctica rica en matices y posibilidades. Por ello nuestra primera interrogante, derivada de la premisa anterior, fue la de recurrir a una pregunta abierta para obtener información ¿cómo era habitualmente tu clase de Historia?⁷. A esta pregunta hemos obtenido una serie de informaciones que muestran un **universo de interacciones académicas, sociales y personales, que ocurren en el aula y que existen en la medida que se relacionan entre sí de una forma compleja y recurrente**. Así a la hora de definir una sesión de clase habitual, la secuencia de enseñanza de su profesor de Historia, contemplaron un conjunto de ámbitos y relaciones que sintetizamos en la figura 1.

Las descripciones del alumnado nos remitían a las **secuencias de enseñanza** que estructuran una clase de Historia en su recuerdo, con tres

⁶ Como docentes en los distintos niveles educativos.

⁷ Siguiendo los trabajos de Nelly, Smyth lo utilizó aplicado a los profesores cuando les solicitaba que describieran como era su clase habitual ¿Qué es lo que hago? SMYTH, J. (1991): Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. En *Revista de Educación*, nº 294, páginas 275-300.



Figura 1: Dimensiones de la secuencia de enseñanza

momentos singulares de cada sesión: inicio, desarrollo y final. Los contenidos de esa secuencia de enseñanza son, en apreciación de los alumnos, el resultado de una actividad de planificación por parte del docente que incluye la **selección y desarrollo de los contenidos de Historia**. Selección que se lleva a cabo de acuerdo con unos criterios y que se pone en práctica en el aula siguiendo

unos ritmos de enseñanza para poder cumplir el temario. La percepción de estos contenidos ha dado lugar a su materialización en las descripciones de **unos medios y de unos recursos**, utilizados por el docente de acuerdo con la pertinencia de los mismos; que van desde los más tradicionales como son el libro de texto y los apuntes, pasando por los audiovisuales o los específicos

de Historia como son los mapas, ejes o esquemas y terminando, muy incipientemente, por los medios informáticos. Igualmente, contamos con contenidos abiertos, aún minoritarios, como el uso del **Patrimonio Cultural**⁸, a veces utilizado por los docentes. Contenidos y recursos que son recreados en la secuencia de enseñanza mediante **anécdotas y relatos**, con un tipo de informaciones más informales cuyo cometido, sin duda no exento de contenido, tiene como finalidad amenizar, alegrar, animar, etc. el desarrollo de los 50 minutos de clase. Entre las anécdotas recordadas se distinguen las propias de la materia de Historia y las referidas a la vida personal del profesor con sus bromas y jocosidades. En clase se van percibiendo las estrategias, medios y recursos a través de **trabajos, ejercicios y actividades** tales como: biografías, actividades de reflexión, tareas a completar en casa o en el aula e incluso con actividades muy específicas de Historia como son los comentarios de texto, las localizaciones espacio-temporales o los ejes cronológicos.

Por otra parte, la secuencia de enseñanza, **es controlada y gestionada**

por el docente. El aula es un espacio para recrear la cultura y para ello es preciso que ese marco social, personal y físico reúna un mínimo de condiciones para que cumpla con su finalidad. Una gestión que incluye el control de la asistencia en el que se distingue el grado de formalidad con el que se aborda, o el de preocupación, hacia los alumnos. Por último, en los recuerdos de los alumnos aparece **la evaluación**⁹, referida a cómo y de qué manera el profesorado examinaba y calificaba el dominio de los contenidos por parte de los alumnos. Dicho proceso evaluativo es pormenorizado por los alumnos, de una parte, por el tipo, la frecuencia de los exámenes, la técnica, la naturaleza de las preguntas y las condiciones del examen; y, por otra, las calificaciones y los criterios que seguían para valorar su estudio, indicando la facilidad o no de superarlos; e igualmente señalan las posibilidades de superarlos copiándose.

Todas las variables anteriormente señaladas son las que nos han permitido valorar **la figura del profesor**. Este ámbito expresado por los alumnos no constituía el objeto inicial de esta investigación, pero su presencia, debi-

⁸ Sobre este particular hemos expuesto los resultados más destacados en: El patrimonio cultural: valor y uso educativo que se hace en el bachillerato de la Comunidad Autónoma de Murcia. Comunicación presentada a *II Congreso Internacional de Gestión Patrimonio Cultural*. 20-23 de Noviembre de 2003, Valencia.

⁹ Ello ha merecido un estudio específico por parte de Elena Martínez Molina: *Los usos de la evaluación en la enseñanza-aprendizaje de Historia Contemporánea en COU-BUP y Bachillerato LOGSE en la Comunidad Autónoma de Murcia: la perspectiva de los alumnos*. Tesis de Licenciatura leída en la Facultad de Educación. Tesinanda: María Elena Martínez Molina. Director: Nicolás Martínez Valcárcel, Codirector: Pedro Miralles Martínez. Fecha de lectura 24 de Mayo de 2004.

do al número de casos y aportaciones recogidas, nos ha hecho considerarlo un ámbito más. Así se han recogido las aportaciones referidas, por una parte, a la actitud, carácter y peculiaridades del docente; por otra a su formación y compromiso con la enseñanza; y, también, una singular atención a la figura del tutor. Una consideración que no deja dudas sobre la influencia del docente en la secuencia de aprendizaje y que valora al discente en su dimensión social, personal y profesional.

La visión general del mundo con el que cada alumno particularmente, y en su conjunto los 1523 que han constituido nuestra muestra describen, nos permitirán exponer algunas conclusiones y profundizar en los hallazgos encontrados. Podíamos decir, a la luz de los resultados obtenidos, que **“sí han habido cambios en el quehacer docente en la última década”**, que se **“mantienen tradiciones”** y que se **“incorporan nuevas formas de hacer”** al aula en una medida superior a la que superficialmente puede pensarse. Tal vez sea adecuado recordar que si a un adolescente de 16-17 años le preguntamos personalmente¹⁰ sobre su curso de bachillerato o sobre los estudios en general, la respuesta no sería muy halagüeña. Ahora bien, si le pedimos, dentro de un marco formal escolar, que recuerde todo un año académico y se

le ejemplifica con otro patrón distinto, los resultados son realmente distintos. Surge un mundo de singularidades, de esfuerzo y de encuentros o desencuentros que emerge de esa memoria, tal como justificamos en el aparato metodológico. La visión de los alumnos hacia sus profesores es realmente positiva y plural, al mismo tiempo que nos permite realizar una valoración crítica de sus perspectivas ante la situación escolar. De esta manera disponemos de una mayor información acerca de la influencia que ejercemos a través de nuestra acción docente.

2. ¿Cómo nos perciben los alumnos como profesores de Historia?

La figura 2 resume los casos de apreciaciones¹¹ que se han recogido de los 1523 alumnos que han participado con sus opiniones en esta investigación. Como podemos apreciar la mayor parte de éstas se refieren a aspectos que son poco considerados en las investigaciones sobre el profesorado de Historia y sobre los contenidos que en ésta se desarrollan. La actitud y carácter del profesor, destacando aspectos como la asistencia y puntualidad, son subrayadas por una cantidad relevante de alumnos. Incluso algunas opiniones son muy relevantes para la evaluación de la educación, como

¹⁰ Si lo hiciésemos en el grupo de amigos y compañeros de estudio la respuesta posiblemente no fuese la misma.

¹¹ En total se recogieron más de 40.000 opiniones o apreciaciones.

es el caso de las que manifiestan que el profesorado se interesaba por la cultura que poseía el discente, en especial en relación con el esfuerzo escolar, lo que condiciona mucho la interacción entre

unos y otros; sin embargo su número todavía es muy escaso, pues no sobrepasan las 30 menciones, lo que también dice mucho de la sensibilidad que manifiesta el profesorado.

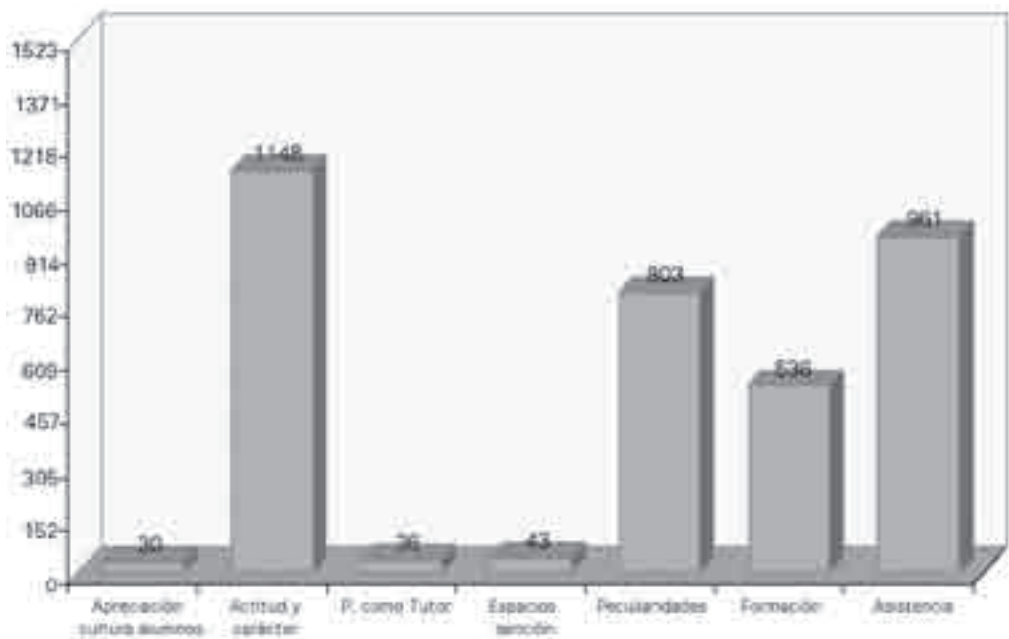


Figura 2: Ámbitos de las opiniones del alumnado sobre la figura del profesor

Como se ha dicho, las escasas apreciaciones del profesor referidas al esfuerzo y cultura del alumnado se suelen corresponder con intervenciones positivas de éstos respecto al rendimiento académico de los alumnos, aunque esté empañado por el comportamiento. Las negativas se refieren casi siempre al comportamiento de los alumnos. Las reacciones del profesorado en relación al estudio y actitud de los alumnos son de tres tipos: reacción externa de calificación de la actitud o del trabajo de

los alumnos; reacción externa-interna, intentando hacer ver a los alumnos lo negativo o positivo de su actitud para intentar cambiarla o mantenerla; y, por último, reacción interna, en la que el comportamiento de los alumnos produce una reacción de decepción o tristeza en la persona del profesor, o un “refugio” en los alumnos que obtienen buenos resultados.

También son escasas las aportaciones referidas a los *espacios de sanción y tutoría*, seguramente porque no se

asocia directamente a la función de un profesor de Historia de Bachillerato. Tenemos ejemplos en los que los profesores normalmente aprovechan todas las oportunidades para dirigirse a los alumnos y procurar educarlos, no sólo en las clases, sino fuera de ellas, aunque los alumnos rechacen en más de una ocasión las actitudes de castigo o represión. En este sentido podemos afirmar que los recuerdos de los alumnos son selectivos y están condicionados por sus intereses.

Por el contrario, son muchas más las apreciaciones que encontramos en lo relacionado con *la actitud y carácter del docente*. El número mayor es el relacionado con su carácter (1.760) y actitud (266). Casi todos los casos que han dado información acerca de los profesores, se han referido a estas características. Esto muestra la importancia que para los alumnos tiene el profesor como persona, su carácter, actuación, y las manifestaciones de todo lo que no es estrictamente docente. La actitud predominante en el profesorado de Historia de último curso, según la información recogida, es la de “ordenado, serio”, tanto en relación al carácter como en relación al trabajo. Ello supone que el alumnado valora al profesorado desde sus intereses específicos, o sea como alumno que se ha de enfrentar a un temario que debe superar en una prueba externa (la selectividad).

Es positivo el balance de la actitud del profesor hacia su profesión. Normalmente los profesores se implican en su trabajo, pese a las dificultades

que pueden encontrar. Los profesores, además, tienen una actitud positiva ante su materia, abundan las expresiones que reflejan el gusto de los profesores de Historia por la Historia, lo cual redundará siempre en la calidad de las clases impartidas. En relación con el primer apartado de este estudio, se comprueba de nuevo que los profesores tienden a actuar en los ámbitos personales con los alumnos, preocupándose de su futuro y de su formación integral, independientemente del hecho de ser sus tutores o no.

Las *peculiaridades del profesor* es, con 803 casos, un tema de referencia del alumnado. Más de la mitad de los casos que hablan sobre el profesorado nos da información sobre las peculiaridades físicas o de comportamiento de los docentes. Además de la importancia que tiene esta cantidad de casos, teniendo en cuenta que la pregunta a la que contestaron se refería solamente al desarrollo de las clases, es significativo ver el nivel de concreción de muchas de las respuestas. Los alumnos explican cómo ven a sus profesores a través de la voz, (tono y características, uso y velocidad de habla); de los gestos, conscientes e inconscientes, de los profesores, de su escritura (buena o mala, ortografía); del modo de hablar (sentencias, repeticiones, muletillas, vocablos); de su comportamiento social (indumentaria, orden material, limpieza, cortesía y el trato) y con el uso de apodosos o metáforas. Lo que más llama la atención es la perplejidad de los alumnos cuando el profesor impide comer en clase, o llevar ropas

inapropiadas, o incluso fumar dentro de clase. De todas ellas, tenemos constancia de su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en aquellas que son importantes para hacer las clases amenas y fáciles de seguir: tono y velocidad de la voz, buena escritura, frases repetidas con un sentido (no las “muletillas”): es decir, la expresión. El comportamiento y la apariencia son, en cierto sentido, secundarios, puesto que los alumnos entran mucho menos a decir cómo influía en las clases, lo dicen, sí, pero saben que eso está en un rango secundario.

El hecho de que los alumnos conozcan la **formación académica** con que cuentan sus profesores supone un alto grado de confianza entre profesores-alumnos, pues no pueden saberlas sin que ellos o los compañeros las cuenten, pues es el alumno el que se da cuenta de las habilidades del profesor. En esta categoría las aportaciones de los alumnos nos permiten hablar de una alta calidad de los profesores, lo que significa que la mayoría del profesorado de Historia es competente en su trabajo, y sabe transmitirlos a sus alumnos. La conclusión nos indica que los alumnos consideran buen profesor, con buenas habilidades didácticas, a los profesores que se implican más personalmente en la docencia, bien sea emocionalmente (caso de aquellos que llegan a decir que *se emocionaba explicando*), bien sea en el nivel del trabajo (preparación de materiales, enlazar las clases como parte de un todo programado). La conclusión final de este apartado es que los

alumnos valoran más al profesor si este se implica como persona, en su trabajo. No es un simple transmisor de conocimientos, ni siquiera de valores. Es una unidad en su persona y su conocimiento lo que captan y valoran los alumnos.

3.-Los contenidos de la clase de Historia

La secuencia de enseñanza es consecuencia de una selección cultural y tiene su lógica en los criterios de *ordenación de los contenidos de Historia* que siguieron sus profesores. A este ámbito de nuestra investigación respondieron 1.135 casos con 3.069 aportaciones. La interpretación de la figura 3 (que recoge el número de casos que lo indican) nos permite apreciar que la planificación de los contenidos y su desarrollo es percibida por el alumno en función del *ritmo* con el que se impartían las clases; *el temario*, entendido por el grado de cumplimiento en el aula; *la preparación*, en relación con profesionalidad percibida por el alumno y, por último, *la preferencia de los contenidos*, se ve condicionada por los criterios utilizados por el profesor para seleccionar la materia e impartirla. En esencia, lo que nos dicen los alumnos es que a través de los contenidos de Historia se puede apreciar cómo aquel percibe el mundo y cómo transmite una idea determinada de cultura.

En primer lugar, en relación con **la selección de los temas (preferencias)**, podemos señalar que hay 489 casos y 539 aportaciones que explíci-

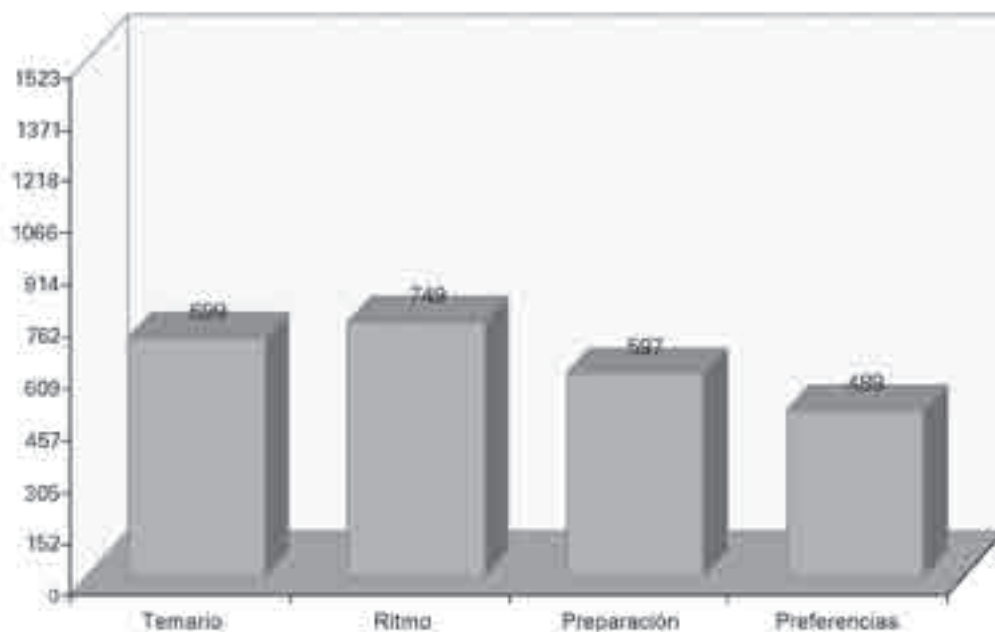


Figura 3: Menciones a los ámbitos de organización de la clase por un profesor de Historia

tamente señalan los *criterios que sus profesores tenían a la hora de seleccionar los contenidos*. Más concretamente encontramos 3 subcategorías que explican el conjunto de las aportaciones recibidas: las temáticas, las no temáticas y las ideológicas. Se muestra que son los criterios fundamentados en la propia disciplina (epistemológicos) los que definen casi en su totalidad (82,5%) las apreciaciones consideradas por los alumnos, seguidos con un 10,9% por los no temáticos (el programa “cerrado” por la selectividad) y los ideológicos del profesorado, los terceros con un 6,5%. Queremos destacar expresamente que cuatro de cada cinco alumnos perciben que los profesores pueden y saben argu-

mentar sus criterios en la selección de los contenidos.

En cuanto a las diferencias entre el profesorado de LOGSE y LGE a la hora de establecer los criterios de selección de contenidos, son: la tendencia a destacar los personajes, el estudio de las constituciones, las dimensiones político-económicas, la preocupación por dar el temario completo y con una cierta homogeneidad de los temas y la preocupación por la selectividad, claramente significativas en la LOGSE.

En segundo lugar, las opiniones del alumnado nos indican que hay 699 casos y 858 aportaciones que expresamente señalan el grado de *cumplimiento del temario que tenían sus profesores*.

res. Más concretamente encontramos 3 subcategorías que explican el conjunto de las aportaciones recibidas: grado de cumplimiento del temario, los criterios de organización de los contenidos y las características del temario. Es el grado de cumplimiento del temario lo que define casi mayoritariamente (52,45%) los recuerdos del alumno, seguidos de cómo lo organiza (35,66%), y de las características de amplitud y personales del mismo (11,89) en tercer lugar. Las diferencias entre el profesorado de LOGSE y LGE, a la hora de ponderar el grado de cumplimiento del programa, son: de una parte, la influencia de la selectividad y la existencia de un temario distinto del libro de texto como criterios de selección de contenidos mayoritario en el profesorado que imparte docencia en LOGSE; y, por otra, el estudio del alumno en casa o por su cuenta (en LGE) y la elaboración de fotocopias (en LOGSE), como estrategias empleadas por el docente para cumplir con el temario que no se impartía. Estas ideas, extraídas de las opiniones escritas del alumnado entrevistado, nos indican que éstos son conscientes del esfuerzo del profesorado por cumplir con un programa y, al mismo tiempo, tener una coherencia lógica en la exposición de los contenidos.

En tercer lugar aparecen 749 casos y 956 aportaciones que explícitamente

señalan *el ritmo que sus profesores llevaban en el aula*¹². Así encontramos 3 subcategorías, que son: el tono de la clase, la dinámica seguida y las relaciones contenido- tiempo. En este sentido, es la dinámica de la clase lo que define muy mayoritariamente (64,33%) los recuerdos del alumno, seguidos del tono de la clase (28,24%), y de las relaciones contenidos-tiempo (7,43%) en tercer lugar. Las diferencias entre el profesorado de LOGSE y LGE a la hora de ponderar el ritmo de las clases está referida a la dinámica de la clase y más concretamente a su ritmo lento o adecuado pero en una proporción ligeramente significativa en los alumnos de LOGSE. Así cuando analizamos sus frases nos encontramos con referencias muy específicas: por una parte, la comprensión de contenidos que tienen los alumnos cuando las clases van rápidas, ritmos lentos de clase y, por último la relación contenido-tiempo (70% de las aportaciones pertenecen a la LOGSE) y, por otra, la ausencia de interrupciones en la dinámica de clase donde el 70% de las declaraciones son de LGE. Es decir se confirmaría la intuición muchas veces expresada en reuniones de profesores: el cambio legislativo propició que algunos profesores se preocuparan por el aprendizaje del alumnado y tuvieran en cuenta el ritmo de las explicaciones

¹² Sobre este particular se desarrolló un trabajo específico: *El Inicio de Clase: implicaciones en la enseñanza-aprendizaje de la Historia con alumnos de Bachillerato de la CC.AA de Murcia*. Suficiencia Investigadora defendida el día 20 de Noviembre de 2003 por Santiago Franco Gálvez. Calificación Sobresaliente. Programa de Doctorado: Investigación y Mejora de la Calidad de la Educación. Ciencias Sociales. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Bienio 2002-2003. Director: Nicolás Martínez Valcárcel.

y la necesidad de realizar ejercicios en el aula para comprobar que el aprendizaje se realiza tal como esperaba el docente; en segundo lugar los alumnos confirman otra opinión que es mayoritaria entre el profesorado: existen más interrupciones en la dinámica de clase en los últimos años, como hemos podido constatar al realizar un estudio cronológico de las opiniones recogidas.

Además el ritmo de clase y la selección de contenidos nos permiten identificar la clase de Historia como *aburrida* cuando el profesor se limitaba a dictar apuntes o a seguir y leer el libro; mientras que se definía el ritmo de clase como *adecuado y positivo* cuando permitía el desarrollo del temario y la comprensión de los contenidos; y, por último, subrayaban que el ritmo de clase era *rápido* cuando se pretendía impartir todo el temario lo que, sin duda, repercutía en el estrés de clase y en la calidad de la *comprensión* de los contenidos. Sin duda el lector puede pensar que eso ya lo sospechaba, pero las opiniones del alumno nos ayudan a descubrir las claves de una clase “agradable” de Historia que tiene un efecto positivo: facilita el aprendizaje. En este sentido no podemos olvidar las referencias a un ritmo o dinámica del aula que algunos colegas siguen empeñados en criticar como “lenta e imposible de realizar en estas circunstancias”.

En cuarto lugar podemos señalar que hay 597 casos y 716 aportaciones que explícitamente señalan el *grado de preparación de las clases* de sus profesores. Más concretamente encontramos

4 subcategorías que explican el conjunto de las aportaciones recibidas sobre el grado con el que se preparaban las clases sus profesores. Estas son: se preparaba la clase, no se preparaba la clase, se basaba en la experiencia y no se percibe la preparación. En este sentido es la preparación de las clases por parte de los docentes la que define mayoritariamente el recuerdo de los alumnos (72,7%), frente a aquellas que indicaban que no se preparaba (15,1%), no se percibe la preparación (14,9) y se basaba en la experiencia (4,8). Evidentemente, en las percepciones de los alumnos, tres de cada cuatro profesores se preparaban sus clases explícitamente o basados en la experiencia. Las diferencias entre el profesorado de LOGSE y LGE a la hora de preparar sus clases está referida a la apreciación de que el profesorado que imparte docencia en LOGSE se preparaba más sus clases (más concretamente: a diario, el temario, los esquemas y los apuntes). Las series cronológicas nos indican que estas correlaciones se cumplen tanto en LGE como en LOGSE y podemos identificar: *prepararse las clases diariamente* lo que permite el desarrollo adecuado de las mismas con múltiples actividades en todo el período 1989-2003; y *no llevaba preparadas las clases diariamente*, lo que dificulta el desarrollo adecuado de las mismas; aquí las opiniones inciden en que la clase era desastrosa, pues se dependía del libro y leerlo era una rutina, además el profesor no sabía donde se había quedado el día anterior, repetía contenidos y daba cosas sin sentido.

4.-Las estrategias docentes vistas por los alumnos.

Numerosos recuerdos de los alumnos hacen referencia a los contenidos a través de *trabajos, ejercicios y actividades*. A este ámbito de nuestra investigación responden 1.165 casos con 2.889 aportaciones. Más concretamente lo constituyen: trabajos de biografías, actividades de reflexión, tareas a completar en casa o en el aula y actividades muy específicas de Historia como son los comentarios de texto, las localizaciones espacio-temporales o los ejes cronológicos.

El estudio del tipo de actividades realizado nos pone de relieve la importancia de actividades sueltas, frente a otras que se podrían tipificar como exponente de la historia narrativa (biografías), hermenéutica (comentario de textos), ordenación del tiempo físico (ejes cronológicos) o conceptual (esquemas). Se intuye una cierta metodología en esas variables, pero el estudio más preciso de las frases de los alumnos nos indica que esta hipótesis es difícil de comprobar. Sí se puede validar con absoluta certeza la incidencia de los recuerdos en lo que *se considera innovación* por parte del alumnado. Así el control del aprendizaje y la utilidad de las actividades han sido valoradas muy positivamente en el recuerdo del alumnado, algo que pocas veces se ha considerado en las propuestas de innovación. Y éste es un camino que no se puede desdeñar para proponer un programa de innovación en clase de Historia. Un alumno que recuerda las actividades y trabajos

realizados en la clase de Historia indica que en éstas realizaba unas tareas que eran relevantes para su aprendizaje, tanto sea para la autonomía de procedimientos (búsqueda de información, presentación de los datos, trabajo en equipo) como por la manera específica de considerar el estudio de esta materia (la metodología). En el recuerdo aparecen menciones de actividades y trabajos que nos permiten identificar y a la vez cuestionar el modelo de la clase tradicional, apoyada en la explicación del profesor y el estudio del manual. La naturaleza de las actividades nos permitirá diferenciar las innovaciones y las rutinas, pues a veces las actividades refuerzan una determinada metodología tradicional, como luego comentaremos. En cualquier caso, lo primero que nos llama la atención es el elevado número de casos, o sea de personas, que recuerdan haber realizado actividades en clase de Historia. En este ámbito se incluyen un amplio abanico de ideas, lo cual nos puede ofrecer pistas muy interesantes sobre la gran variedad de estrategias docentes que existen en las clases de Historia, pero a su vez, sobre las indefiniciones metodológicas que se pueden percibir. La figura 4 recoge los casos de alumnos de este ámbito que venimos comentando.

Bajo la tipología de *trabajos* nos encontramos con actividades-ejercicios y *trabajos sin especificar*, con unos porcentajes de 43,94% y 44,58% respectivamente, las más representativas de esta categoría. Las otras tres, deberes-tareas, preguntas y lecturas de libros

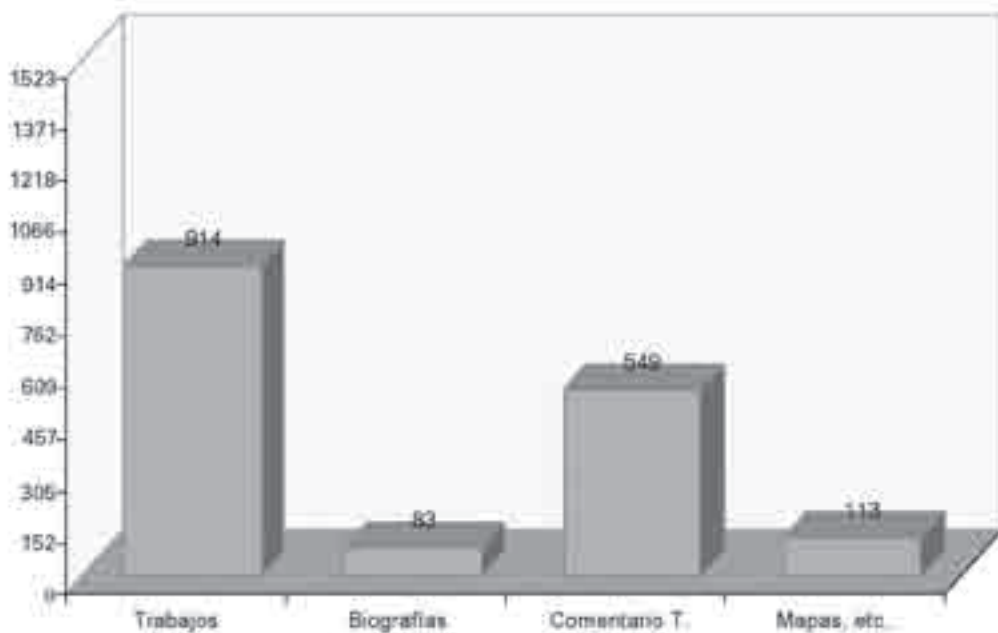


Figura 4. Estrategias docentes que observan los alumnos en los profesores

(9,01%) y valoraciones de los trabajos e influencia o no en las notas (2,47%), son variaciones de las anteriores. Las *Actividades, ejercicios, trabajos, deberes y lectura de libros*, recogen apreciaciones sobre: el lugar donde se realizaban (casa o en el aula), la frecuencia con los que lo mandaba, las actitudes que tomaba el profesor cuando no eran cumplidos, la forma de llevarlos a cabo (individual o grupal), su relación con los contenidos de la materia (relacionado o no y para completar o ampliar), si eran corregidos o no por el docente y la importancia en las calificaciones que tenían, la localización de las fuentes donde realizarlos (libro, documentos, etc.), y la forma de presentación de los mismos. Por otra parte, las *preguntas de clase*, señalan

valoraciones que indican si eran para responderlas, individualmente o no, si estaban relacionadas con el tema explicado; y además si subían o no la nota. Su interpretación, según expresen innovaciones o supongan un control del aprendizaje o bien refuercen las tradiciones en las clases de Historia la realizamos en el cuadro 1.

El estudio entre LGE-LOGSE nos indica diferencias entre el profesorado de LOGSE y LGE a la hora de mandar actividades, ejercicios, deberes y trabajos. De acuerdo con las percepciones de los alumnos obtenidas del recuerdo de sus clases, son mayores las referencias de LOGSE en las actividades y ejercicios mencionados específicamente, actividades realizadas en clase, que incluían

Cuadro 1. Los trabajos y la innovación en la clase de Historia

FAVORECEN LAS INNOVACIONES	PERPETÚAN LAS TRADICIONES	SUPONEN UN CONTROL DEL APRENDIZAJE
Mencionados en su relación con los contenidos Referencias a los medios desde los que se extraen esas actividades Características de los trabajos	Mencionados inespecíficamente Referencias que expresan que no se utilizaban	Incluyen valoraciones relacionadas con calificación, utilidad

valoraciones relacionadas con la calificación que podía obtenerse, señalaban la utilidad de los mismos e indicaban si se llevaba a cabo la corrección de ejercicios y trabajos.

Las opiniones referidas a trabajos sobre biografías recogen valoraciones que señalan que el profesor solicitaba trabajos de autores *singulares y conocidos* (personajes históricamente importantes, personajes que aparecen en libros o textos, personajes propuestos por el profesor), igualmente se expresaban valoraciones que reflejaban que el profesor no daba a sus alumnos *ningún rasgo identificador sobre las biografías* que debían realizar (señalando únicamente que eran biográficos o, en algunas ocasiones, el oficio del personaje) y otras aportaciones que indicaban que el profesor *no mandaba trabajos biográficos*. Hemos comprobado que no sólo se trataba de analizar las grandes figuras históricas, sino también investigar sobre la vida cotidiana (preguntar a nuestros abuelos) y sobre las perso-

nas que investigan el pasado (nombre de historiadores). Además los recuerdos de los alumnos valoran el aspecto de *“buscar información”* en libros (bibliotecas) y en otras fuentes. El estudio entre LGE-LOGSE nos indica que las biografías que se hacían dentro del sistema LGE estaban más relacionadas con el estudio de una persona concreta, mientras que en el caso de la LOGSE tal parece que se trataba de un estudio de una personalidad que podría servir de ejemplo a una época, pero no estaba prefijada de antemano. Igualmente en la valoración del recuerdo de los alumnos se hace constar la adecuación o no con la forma de *calificar la materia*. En cualquier caso esta apreciación estadística no es del todo relevante, pues el número de casos estudiados no es significativa. Haría falta un estudio específico, conociendo los trabajos realizados.

Los *Comentarios de Texto*: Los comentarios del alumnado hacían referencia a la existencia de los mismos, indicando dónde se hacían y la función

que tenían; relación con los contenidos que se estudiaban; especificaciones de si eran corregidos, valorados y calificados o no; referencias a los medios desde los que se facilitaban dichos comentarios; e incluso descripciones que expresaban que no se sabían hacer comentarios de texto. Una interpretación de estos datos parte de la premisa de que los comentarios de textos se utilizan en las clases de Historia como una técnica de *interpretación del pasado*. Esta tarea es una fuente frecuente de debate entre el profesorado y los pedagogos,

pues se presupone que para interpretar los documentos es preciso disponer de un bagaje conceptual que no siempre tienen los alumnos y que tampoco se le suele facilitar. En el caso de COU y segundo de Bachillerato los comentarios de texto están muy determinados por el tipo de prueba de acceso a la universidad que se programe, pues alumnos y profesores están condicionados por ella. Una valoración de los mismos es la recogida en el cuadro 2.

El estudio entre LGE-LOGSE nos indica diferencias a la hora de hablar

Cuadro 2. Los comentarios de texto en la valoración del alumnado

ASPECTOS POSITIVOS DEL COMENTARIO DE TEXTOS

Los alumnos valoran positivamente el comentario de texto como una manera de aprender historia a partir de su esfuerzo personal:

Nos mandaba hacer muchos comentarios de texto para ver si éramos capaces de resumir y explicar lo que habíamos dado.

Los alumnos relacionan los comentarios de texto con una buena preparación para la selectividad.

Los únicos ejercicios que realizábamos eran los comentarios de texto, con el fin de obtener una preparación de cara al examen de cada evaluación y selectividad.

ASPECTOS NEGATIVOS DEL COMENTARIO DE TEXTOS

Los alumnos valoran negativamente la manera mecánica de trabajar con los comentarios de texto:

Nos daba textos que comentábamos en clase de acuerdo a un esquema para los textos que siempre debía de ser el mismo (y que todos aprendimos de memoria).

Se limitaba a leer algún texto y comentarlo en clase según unas pautas dadas por ella.

Los alumnos valoran negativamente que el profesor no les prepare para selectividad.

Durante todo el curso hizo, que yo recuerde, dos comentarios de texto nada más.

A veces traía algún comentario de texto, para que lo hiciéramos en casa, pero ejercicios no solíamos hacer porque nuestro libro no llevaba.

sobre comentarios de texto, de acuerdo con las percepciones de los alumnos obtenidas del recuerdo de sus clases. Así hay referencias a si eran corregidos, valorados y calificados o no, subrayando la importancia que los profesores daban a este tipo de aprendizaje, apreciaciones todas ellas que aparecen en positivo en el sistema LOGSE. El estudio de la secuencia cronológica de 1989 a 2003 nos indica la presencia de los comentarios de texto, tanto en LGE como en LOGSE, pues no ha variado la costumbre del profesorado de mandar hacer comentario de textos a lo largo del tiempo¹³.

Esquemas, mapas, resúmenes y ejes cronológicos. En el análisis de las actividades que recuerdan los alumnos sobre las técnicas de trabajo que realizaban en el aula aparecen menciones a los resúmenes, esquemas conceptuales y a las representaciones cartográficas, no existiendo un predominio exclusivo de ninguna, a excepción del escaso porcentaje de los ejes cronológicos; queremos destacar este hecho, pues siempre se aduce que uno de los problemas fundamentales de la enseñanza de la historia es la ordenación cronológica y, sin embargo, tal parece que esta técnica de

representación se utiliza muy poco en los últimos cursos de bachillerato, quizá pensando el profesorado que es un trabajo más propio de la ESO. Más concretamente esta categoría recoge apreciaciones que indican la realización o no de esquemas (41 aportaciones de las 130 totales), mientras que 42 hablan sobre mapas histórico-geográficos, 32 se expresan sobre resúmenes y, 15 aportaciones sobre ejes cronológicos. Los *esquemas resúmenes, mapas histórico-geográficos y ejes cronológicos*, recogían valoraciones que señalaban que sus profesores los mandaban, les enseñaban a realizarlos en las prácticas o les indicaban las características que debían de tener, los utilizaban como actividades para desarrollar, repasar, estudiar o resumir contenidos, o bien como trabajos previos a la explicación, para facilitar la participación, y, por último, señalaron la influencia que tenía en la calificación de la materia. Los “*resúmenes*” especificaban *la cantidad de contenido objeto del resumen*. No podemos olvidar que el resumen se asocia a una técnica hegemónica en la clase tradicional de Historia. El resumen es “lo que hay que aprender”; es la esencia de la Historia que forma parte de la memoria colec-

¹³ Nos ha preocupado la comparación de los recuerdos del alumnado según estuvieran en el sistema escolar de la LGE o de la LOGSE, pues teníamos la percepción, como así se ha demostrado, que existen algunas modificaciones en la manera de relacionarse alumnos, profesores y materias. En este sentido puede consultarse las comunicaciones que hemos presentado: Reformas presentes, reformas pendientes. Un discurso del profesorado acerca de su práctica docente. *Comunicación al VIII Congreso Español de Sociología*, Alicante, 23, 24 y 25 de septiembre de 2004 y también: Diferencias entre LGE Y LOGSE en la metodología desarrollada por el profesorado en la clase de historia de bachillerato. La visión del alumnado de la práctica del profesorado. Resumen de comunicación al *III Simposium de didáctica de les ciències socials* celebrado en Barcelona los días 30 de Septiembre a 2 de Octubre de 2004.

tiva. En los programas escolares y en los manuales escolares de la primera mitad del siglo XX se utilizaba mucho esta técnica, que todavía permanece en muchas clases de Historia. Pues bien, a partir de los recuerdos de los alumnos podemos definir algunos rasgos de las técnicas de trabajo que se han utilizado en el aula de Historia. Ello nos permi-

tirá tanto interpretar los recuerdos de los alumnos desde su perspectiva, como explicar la lógica de estas técnicas de trabajo en una metodología didáctica. Una interpretación de estas técnicas clarifica el alcance y significado de las mismas al contraponer dos concepciones claramente diferenciadas:

Cuadro 3. Valoración de resúmenes y esquemas por el alumnado

ESQUEMAS COMO TAREA DE REFLEXIÓN DEL ALUMNO	ESQUEMAS COMO TAREA DOCENTE Y MECÁNICA
<i>Tras finalizar la explicación mandaba realizar esquemas de lo explicado. Acompañados de algunas cuestiones.</i>	<i>Los comentarios de texto debían hacerse siguiendo un modelo de ella. Los esquemas debían ser con flechas y muy resumidos.</i>

Cuadro 4. Rutinas e innovaciones en la confección de resúmenes

RUTINAS ESCOLARES EN LOS RESÚMENES
<i>Mandaba a los alumnos resúmenes del tema. Debíamos entregarle un resumen de cada tema, al finalizar cada uno de ellos. Manda que resumamos el tema Sus resúmenes son el único material que tiene, aunque lleva el libro de ayuda o para mandar algún comentario Mandaba resumir el tema del próximo día en casa individualmente.</i>
PROCEDIMIENTOS NOVEDOSOS EN LA CONFECCIÓN DE RESÚMENES
<i>Al final de cada día teníamos que hacer un resumen en una libreta pequeña y las actividades y el esquema en una libreta grande, la libreta suponía si estaba bien hecha un Mas en el examen y si no lo tenías no podías hacer el examen Nos daba textos y nos dejaba tiempo de trabajo para hacer esquema y resumen del texto y nos mandaba el comentario para casa. Antes de acabar la clase hacía un breve resumen de lo que íbamos a dar el próximo día y nos sugería que hiciéramos algún comentario de texto.</i>

5. Conclusiones

A lo largo de esta investigación se mostró que la percepción que tienen los alumnos de sus profesores está fuertemente condicionado por las actitudes personales y estrategias didácticas que utilizan los docentes en las aulas. El recuerdo de las clases, que influye en la concepción pública de la memoria histórica, está muy condicionada por las actitudes que se desarrollan en las relaciones personales y en el rigor que muestra el profesor en su tarea. Para mejorar ambas es preciso disponer de un plan de formación del profesorado que evite el aislamiento profesional y la ausencia de evaluación externa de las propuestas de innovación.

En el contexto de esta investigación hemos tenido la oportunidad de comprobar la escasa difusión que han tenido entre los profesores de la Región de Murcia los materiales y propuestas didácticas de los grupos innovadores de didáctica de la Historia (como *Germanía* o *Cronos*), así como la ausencia de modelos de formación continua que se centraran en la valoración de estrategias docentes. Igualmente no se ha percibido una utilización de las tecnologías de la información y comunicación (TIC),

que está lejos de ser una práctica habitual en las aulas de Historia¹⁴.

Por eso mismo se analizaron los modelos de difusión, pues son necesarios proyectos curriculares que relacionen propuestas de materiales y modelos de formación a partir del estudio de problemas que se perciben como relevantes, aun cuando su examen desde una racionalidad ilustrada no lo parezca tanto. Nos referimos a la forma de aprender los alumnos, a sus comportamientos ante la explicación de los hechos sociales y ambientales, en sus manifestaciones en actos públicos (conferencias, exposiciones, visitas a lugares públicos), en la manera de organizar los contenidos y la forma de valorar los aprendizajes. Nos ha parecido necesario profundizar más en las fuentes del curriculum desde una posición que contemple con mayor relevancia el papel del alumnado. Importancia que debe ser consecuente con la acción en las aulas, en las juntas de evaluación, en los programas de diversificación. Y en este sentido cobra un gran interés las valoraciones que hacen de los recuerdos de sus clases de Historia. Unas percepciones subjetivas que pueden servir de contraste con las opiniones del profesorado, como hemos realizado nosotros en

¹⁴ La ausencia de las TICS en la Enseñanza de la Historia de España en Bachillerato LOGSE y COU. Notas de una investigación en curso realizada en la CC. AA. de Murcia. Comunicación presentada a *XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 30 de Marzo a 2 de Abril de 2004, Alicante. Actas del Simposio ISBN 84-609-0327-3. Disponible on-line: <http://dewey.uab.es/pmarques/EVTE/nicolasTICHisto.doc>

las mesas de debate crítico que hemos mantenido con diferentes profesores¹⁵.

Según la apretada síntesis de N. Martínez¹⁶ podemos caracterizar al modelo formativo de los grupos de profesores por algunos ámbitos fundamentales. En primer lugar por su tendencia a desarrollar un modelo basado en la indagación. En este sentido creemos que los grupos constituyen uno de los pilares fundamentales en la innovación, pues permiten contrastar las hipótesis de las personas que han diseñado materiales y, a su vez, son capaces de aportar su crítica al funcionamiento escolar de éstos. Sin duda, son ejemplos de prácticas adecuadas o inadecuadas en opinión de Shulman.

En segundo lugar, entendemos que desde los grupos de profesores es posible abordar un análisis de la profesionalización docente. El estudio de las ideas de los profesores, el análisis de sus lecturas, los recuerdos que poseen de sus estudios universitarios, las relaciones que establecen con otros grupos son una fuente de investigación de indudable interés. Así se puede detectar los cana-

les de difusión de las novedades en la docencia de Historia, que está muy condicionado por pautas informales, como es el conocimiento de unos materiales didácticos en una reunión de colegas.

A lo largo de este trabajo hemos hecho referencia a diversos aspectos que están siendo investigados por personas vinculadas al equipo de investigación: los recursos didácticos, la evaluación, las estrategias docentes¹⁷ o la influencia del patrimonio cultural y las nuevas tecnologías de la información. En todos los casos queremos poner de manifiesto la necesidad de impulsar una innovación didáctica que relacione la investigación educativa con la práctica de las aulas. Es una manera de actuar que ha tenido unos buenos resultados en el caso de los proyectos curriculares, que es un modelo de innovación y formación profesional que nos parece relevante para difundir una alternativa educativa que huya de las tradiciones y rutinas.

El estudio de los recuerdos del alumnado abre una vía de investigación que es factible si se desarrolla con constancia. Los errores cometidos en los pri-

¹⁵ Ello supuso una parte importante del trabajo, pues se han grabado las opiniones del profesorado y se han analizado en relación con los objetos de la investigación.

¹⁶ Seguimos su artículo "Una aproximación a un modelo de formación de grupos de trabajos de profesores", editado en SOUTO, X. M. y CERDÀ, R.: *Los grupos de trabajo y la innovación didáctica*, Valencia: CC.OO, 1998, págs. 7-20.

¹⁷ Un ejemplo serían las tesis doctorales y memorias de licenciatura que están en proceso de elaboración: **Tesis de Licenciatura.** Los apuntes en Historia: ¿innovación o tradicionalismo?. Los resultados de una década de estudio. Tesinanda: Beatriz Zamora Ortiz. Fecha de lectura prevista octubre de 2005. **Investigación.** Los usos del Patrimonio Cultural en la enseñanza de la Historia: una década de desencanto. Investigadora: Elisa Navarro Medina. Fecha conclusión septiembre de 2005. **Tesis Doctoral.** La evaluación en Historia: estudio de una década y dos reformas. Doctoranda: María Elena Martínez Molina. Fecha prevista febrero 2006.

meros años de trabajo de campo nos ha mostrado la necesidad de formalizar estos recuerdos en un ámbito escolar, donde sea posible recoger las opiniones subjetivas con un marco teórico de análisis que facilite la elaboración de una ficha básica que permita su posterior tratamiento informático. Igualmente es preciso seleccionar la muestra, para poder equilibrar las opiniones de personas que van directamente al mundo laboral con las de otras personas que se han dirigido primero a unos estudios universitarios.

Todos estos errores nos han permitido avanzar en las líneas de un trabajo que esperamos continuar. Pues si queremos recuperar la memoria histórica del pasado es preciso cuestionarse también cómo se ha transmitido éste en las aulas de bachillerato.

Referencias Bibliográficas

- BLANCO GARCÍA, Nieves. *Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la Historia. Estudio de caso*. Tesis doctoral inédita, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Málaga, 1992
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. *El código disciplinar de la Historia. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en España (siglos XVIII-XX)*. Tesis Doctoral inédita Universidad e Salamanca, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, 1997.
- GALINDO, R. El conocimiento del profesor de secundaria y la enseñanza de la Historia. Resumen de la Tesis Doctoral. *Boletín Informativo de la Asociación Universitaria de Didáctica de las Ciencias Sociales*, número 2, 1996, páginas 24-26
- MAESTRO GONZÁLEZ, Pilar. *Historiografía y enseñanza de la Historia*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante, 1997
- MERCHÁN, J. *La producción del conocimiento escolar en la clase de historia: Profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la educación secundaria*. Tesis doctoral, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, 2001.