

X CONFERENCIA DE SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Título:

NARRATIVAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN BACHILLERATO. DESCRIPCIÓN DE LA TÉCNICA UTILIZADA Y CONSISTENCIA DE LA MISMA.

Autores:

Nicolás Martínez Valcárcel*, **María Dolores Martínez Sánchez**, **Dolores Calderón Méndez***, **José Beltrán Llavador**, **Xosé Manuel Souto González**, **Santiago Franco Gálvez**, **José Antonio Padilla Ángel** y **José Hernández Franco**.¹

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar. (Universidad de Murcia)

INTRODUCCIÓN

Cualquier investigación, como sabemos, parte de unas determinadas concepciones de los investigadores, de unas necesidades de comprensión de los contextos objetos de estudio y de unos determinados marcos teóricos de fundamentación e interpretación en torno a los cuales estructuran y orientan los trabajos. En nuestro caso, como un horizonte comprensivo de lo que supone el eje básico de nuestra propuesta, mantenemos (sin menospreciar otras necesidades de indagación), que los cambios que se promuevan en la organización y en la cultura de los Institutos, o de los currícula, o en las relaciones entre los profesores deben tener como finalidad última *mejorar el aprendizaje de los alumnos*. Por muy nobles y sofisticadas que sean las propuestas de cambio se convertirán en nada si los profesores no las trasladan a su práctica efectiva en el aula (Fullan, 1991, Marchesi y Martín, 1998). Igualmente, es preciso aproximarse a la descripción de esas prácticas de aula pues como la propia "Academia de Historia" ha señalado en su punto 5 "Resulta sumamente difícil conocer cual es el estado actual de la enseñanza de la historia en España en los niveles educativos secundarios. Desde el exterior, se puede hacer un análisis tanto de los currícula oficiales, como de los libros de texto que utilizan los alumnos. La Academia tiene copiosa información sobre el contenido de los libros de texto en toda España. Pero le faltan noticias sobre un elemento esencial: la actividad docente desarrollada por cada profesor en su aula".

Con ello no estamos manteniendo ninguna exclusividad o preeminencia de unos estudios sobre otros, sino simplemente manifestando la pertinencia de profundizar en estos ámbitos de reflexión. Así pues, conocer y comprender lo que está ocurriendo en las aulas ha sido y es, lógicamente, una preocupación largamente abordada en las investigaciones que se han desarrollado en la enseñanza-aprendizaje en general, o en las materias y asignaturas específicas en particular. En este sentido de concretar, una labor

¹ José Beltrán es profesor en el Departament de Sociologia i Antropologia Social de la Universitat de València. Nicolás Martínez y Dolores Calderón Méndez son profesores en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia. Xosé M. Souto es profesor en el IES Ballester Gosalvo de Valencia. María Dolores Martínez Sánchez, Santiago Franco, José Hernández y José Antonio Padilla Ángel son profesores de IES en Murcia.

difícil de realizar, ha parecido adecuado centrarse en una materia específica Historia Contemporánea (bien sea de España o General) y en unos niveles concretos, Bachillerato LOGSE, Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP) y en COU. En gran parte esta decisión ha sido tomada por el olvido que actualmente está teniendo el nivel del Bachillerato (en virtud de los problemas que tiene planteado la E.S.O.), la reforma realizada en esta materia, por el carácter de troncalidad en Bachillerato LOGSE y en 3º de BUP (como Historia de España) y por la propia actualidad que la Historia tiene y seguirá teniendo.

1.- HIPÓTESIS, OBJETIVOS Y CASOS ESTUDIADOS

La finalidad que nos proponemos es, tomando como base las declaraciones de los alumnos, describir, analizar, comprender, valorar y proponer ámbitos de mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje, los materiales utilizados en dichos procesos y las técnicas y criterios de evaluación seguidos por el Profesorado de Hª Contemporánea de Bachillerato LOGSE-BUP-COU en la Comunidad de Murcia, así pues proponemos las siguientes hipótesis y objetivos:

ESTUDIO GLOBAL. El profesorado de Secundaria cuando imparte las materias de Historia de España Contemporánea (Bachillerato LOGSE), Historia Contemporánea (COU), e Historia de España (BUP), en la Comunidad Autónoma de Murcia, construye los contenidos del curriculum en las aulas mediante modelos de enseñanza. Ello nos permite proponer como hipótesis que

Los modelos de enseñanza utilizados reproducen un tipo de enseñanza tradicional, anclado en criterios enciclopédicos en los contenidos, la transmisión oral docente como técnica más importante y el libro de texto como instrumento de aprendizaje más relevante.

Lo cual nos ha permitido indagar sobre:

- 1.- ¿Cómo perciben y describen los alumnos dichos modelos de enseñanza en las aulas de Historia?
- 2.- ¿Con qué medios y materiales se llevaron a cabo esas enseñanzas? ¿Cómo se evaluaron estas prácticas?
- 3.- ¿Cómo percibe el alumnado globalmente a su profesorado?

ESTUDIO DIFERENCIADO. Los currícula de las materias de Historia de España Contemporánea (Bachillerato LOGSE), Historia Contemporánea (COU), e Historia de España (BUP), tienen su fundamentación en dos Reformas del Sistema Educativo distintas: L.G.E. y L.O.G.S.E., que presentan referencias diferenciadas en sus metodologías, medios y evaluación. Sin embargo planteamos que:

Los cambios legislativos no inciden en los cambios reales del aula, que mantiene unas relaciones comunicativas interpersonales y una transmisión de contenidos que se mantienen en las rutinas escolares

Ello se concreta en algunas preguntas básicas que hemos formulado en este trabajo:

- 4.- ¿Existen algunas diferencias significativas, de acuerdo con las percepciones y descripciones de los alumnos, entre LGE-LOGSE referidas a cómo se enseña en las aulas?
- 5.- ¿Se utilizan materiales diferentes en LGE o en LOGSE? ¿Hay diferencias en cómo se evalúa entre LGE y LOGSE?
- 6.- ¿Encontramos experiencias personales diferentes en los relatos de los alumnos de LGE o de LOGSE?
- 7.- ¿Podríamos identificar modelos de enseñanza de la Historia diferentes en las prácticas relatadas por los alumnos?

ESTUDIO DIACRÓNICO. Aunque los datos no son excesivamente amplios cabe la posibilidad de que exista cierta evolución en los modelos de enseñanza, en los materiales, en la evaluación o en las vivencias de los alumnos que estudiaron Historia de España Contemporánea (Bachillerato LOGSE), Historia Contemporánea (COU), e Historia de España (3º de BUP). En este sentido formulamos como hipótesis que:

Los alumnos revelan diferencias entre el profesorado en su forma de organizar el aula, dirigirse a los alumnos y en la forma de evaluar, más que en la orientación del contenido histórico que enseña

Lo cual se concreta en las siguientes cuestiones de investigación:

- 8.- ¿Ha habido alguna evolución en la última década en cómo los alumnos perciben y describen la enseñanza de la Historia en las aulas? ¿Qué modelos de enseñanza de la Historia han predominado?
- 9.- ¿Ha habido evolución en los materiales utilizados? ¿Ha habido evolución en la evaluación?
- 10.- ¿Se perciben modificaciones en los alumnos respecto a los posibles cambios anunciados en las programaciones?

LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO Y LOS GRUPOS DE RENOVACIÓN. Los resultados de los apartados anteriores constituyen una perspectiva declarada que puede representar, en gran medida, lo que los alumnos perciben metodológicamente que ha sido su formación en Historia de España Contemporánea (Bachillerato LOGSE), Historia Contemporánea (COU), e Historia de España (BUP) de la Comunidad Autónoma de Murcia. Es conveniente también conocer las valoraciones que tanto los docentes como los grupos de renovación hacen de las conclusiones halladas. Por ello entendemos que hipotéticamente podemos entender que:

Los grupos de innovación didáctica en Historia han tenido poca incidencia en la Región de Murcia, pues desde los Centros de Profesores y desde los propios centros escolares no se han articulado propuestas concretas de innovación en el aula

Lo cual ha sido organizado con preguntas del tipo:

- 11.- ¿Cómo perciben, analizan, critican y justifican los profesores y los grupos de renovación los modelos descritos de enseñanza en las aulas de Historia por los alumnos?

- 12.- ¿Cómo perciben, analizan, critican y justifican los profesores y los grupos de renovación los medios y materiales con los que se llevaron a cabo esas enseñanzas de Historia descritos por los alumnos?
- 13.- ¿Cómo perciben, analizan, critican y justifican los profesores y los grupos de renovación las evaluaciones descritas por los alumnos?
- 14.- ¿Qué alternativas podrían, realistamente, llevarse a cabo para mejorar los ámbitos deficitarios encontrados?

Para alcanzar dichos objetivos, es preciso disponer de una base amplia de casos, referida a un espacio físico reducido, con la finalidad de acercarnos a esa realidad para describirla y comprenderla desde la perspectiva de uno de los implicados: el alumnado. Igualmente es preciso disponer de un instrumento, eficaz con nuestros propósitos, para obtener la información, por ello, como expondremos con más detalle en líneas posteriores, utilizamos “*la narración de un recuerdo utilizando la memoria episódica de los alumnos*”. Unido pues a esta técnica para obtener una información relevante con nuestras intenciones, estaba la necesidad de que los casos constituyeran nuestra investigación fuesen:

- ✓ **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, número de Institutos y espacio físico que la constituye, 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 CO, 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.**

En este sentido, estimamos que las descripciones que constituyen nuestra investigación poseen una amplia representatividad coherente con nuestros propósitos. A continuación pasamos, brevemente, a describirlas con mayor profundidad.

2.- LA OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN Y LOS ANTECEDENTES DE INVESTIGACIONES REALIZADAS

De acuerdo con la propuesta anteriormente elaborada, la principal dificultad con la que se encuentran la investigación es obtener, en la medida de lo posible, una aproximación de lo que podía ser la realidad de esta enseñanza en las aulas. El interés

de nuestro trabajo es conocer lo que acontece habitualmente en las clases de Historia en un conjunto amplio y representativo de aulas de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Nuestra principal preocupación es acceder a esa práctica cotidiana no seleccionada en función de criterios limitativos (por todos conocidos) que solamente permiten acceder a aulas donde la enseñanza es motivadora y que normalmente están regentadas por profesores altamente comprometidos con su docencia y, por lo tanto, nos interesa conocer con mayor intensidad aquellas otras situaciones de aula que no se caracterizan precisamente por esas señas de identidad renovadoras.

Sin ánimo de exclusión, pues la necesidad de conocer lo que ocurre en la enseñanza hace necesaria toda investigación bien realizada, nuestra intención es triple, por una parte intentar aproximarnos a unas prácticas habituales no alteradas por las percepciones (tanto en los docentes como en los discentes), de que están siendo investigados, por otra, elegir las técnicas pertinentes que no permitan realizar estas observaciones de la práctica en un número amplio de situaciones en las que se incluyan las prácticas renovadoras y las que no lo son y, en tercer lugar conocer y comprender las investigaciones que se han realizado.

En la dirección de alcanzar estos datos, son diferentes los modelos de investigación y las técnicas de obtención de evidencias que se pueden seguir (Delgado-Gutiérrez, 1994; Salkind, 1999). Sin embargo, no podemos olvidar que todos los programas de investigación surgen de una determinada perspectiva, que ilumina una parte del campo investigado, a la vez que, lógicamente, no atiende con la misma intensidad el resto. El sesgo que pueden tener es, sin lugar a dudas la excesiva polarización de los mismos. Una tendencia defendida por algunos autores (Shulman 1989), sostiene que la realización de programas de investigación complejos en los que se contemplan experimentación y etnografía, regresiones múltiples y estudios de casos, por ejemplo, suscitan nuevos desarrollos para la investigación en la enseñanza. El riesgo que tienen, como bien señala Shulman, es el caos que pueden producir si no disponen de esquemas de comprensión de los tipos de conocimientos producidos por los distintos enfoques. En este sentido nuestro programa de investigación mantendrá una perspectiva ecléctica, que dirigirá y señalará los caminos de la investigación desde la descripción correlacional (Salkind, 1999), sin olvidar el riesgo al que hacía alusión Shulman.

En cuanto a las técnicas para obtener información (Delgado y Gutiérrez, 1994; Martínez, 1998), destacamos los cuestionarios (ampliamente utilizados), las entrevistas a docentes y discentes, la observación de clases, los relatos de los alumnos y profesores, la estimulación del recuerdo y los grupos de discusión, como más significativos de las técnicas cualitativas. En este sentido nos ha parecido pertinente focalizar la investigación sobre estas últimas pues nos permiten, como decíamos, acceder a las prácticas de aula (a todas) no alterándolas y llegar aun número significativo de las mismas.

Efectivamente, una técnica de obtención de información podría localizarse en los relatos declarados por los alumnos, en los que se les pide que recuerden sus clases habituales de Historia. El relato del recuerdo sobre su experiencia personal de “cómo” daban clase sus profesores de Historia, hacer referencia, por un lado, a la forma en la que vivió esa experiencia, una mirada hacia el pasado que será construido y reconstruido desde el presente. Por otro, esa historia se vivió y se reconstruye, en un sistema educativo determinado en interacción con el mismo, de ahí la necesidad de

clarificar las dos Reformas LGE y LOGSE especificando las intenciones y el sentido de las mismas. Estos relatos, que hay que entenderlos dentro de un sistema dinámico, que más que tipificar las acciones ocurridas, pretenden abrirlas a la singularidad de las mismas en planos más discursivos y críticos. Concretamente nos estamos refiriendo al sentido de los diferentes contextos en los que ocurrieron y a la propia construcción que hacen los alumnos de cada uno de ellos, sin olvidar, como decíamos anteriormente, ciertos procesos de objetivación de los mismos en el marco social del sistema educativo en el que ocurrieron (Santamarina y Marinas, 1994).

Por supuesto dichos *relatos* suponen un sesgo que las propias investigaciones han tratado de matizar e, incluso en la medida de lo posible, descartar. Sin embargo, no podemos olvidar que estos relatos son una construcción actual de aquella realidad y que, junto a los procesos de recuerdo, en la medida de lo posible fidedigno a los hechos, está la “herida” que dejaron en los implicados, dimensión ésta de los procesos de enseñanza altamente valiosa que sería conveniente conocer (en ese sentido han habido análisis más o menos desgarradores acerca de la ignorancia de los alumnos referidos a su dominio del contenido histórico: hechos, personajes, acontecimientos, etc. y tal vez bastante menos datos acerca de sus vivencias y recuerdos de la metodología en la que esos hechos fueron vividos en las aulas²).

Por otra parte, nos interesa acceder a cómo es percibida socialmente esa práctica desde la perspectiva tanto por los alumnos como por los profesores. Al respecto, el *grupo de discusión* es una técnica de investigación social que trabaja con el habla. En ella, lo que se dice se asume como punto crítico en el que lo social se reproduce y cambia, pues en toda habla se articula el orden social y la subjetividad. Así pues, el discurso social que genera se halla diseminado en lo social mismo y el grupo de discusión equivaldría a una situación discursiva en cuyo proceso este discurso diseminado se reordena para el grupo. El grupo actúa así como una retícula que fija y ordena, según criterios de pertinencia, el sentido social correspondiente al campo semántico concreto en el que se inscribe la propuesta del prescriptor. Si el universo del sentido es grupal, parece obvio que la forma del grupo de discusión habrá de adaptarse mejor a él que la entrevista individual. La reordenación del sentido social requiere de la interacción discursiva comunicacional.

Reproducir y reordenar el sentido precisa del trabajo del grupo, pues requiere poner en juego toda su extensión el nivel del habla, a fin de permitir que la presión semántica configure el tema del que en cada caso se trate. No es que el sentido no esté dado como un todo para el sujeto individual, se trata por el contrario de que un sujeto individual no sometido a una situación discursiva tan solo nos ofrecerá enunciados en los que las relaciones semánticas se expresarán de modo fragmentario. En la situación discursiva que el grupo de discusión crea, las hablas individuales tratan de acoplarse entre sí al sentido social. Lo que el investigador recupera mediante esta técnica no es el dato individual sino la construcción social.

Así pues, sintetizando, el acceso a las prácticas de las aulas por parte de los investigadores han seguido, como mencionábamos anteriormente, varias posibilidades

² Podemos citar como antecedente las investigaciones dirigidas por Carmen González Muñoz, desde la Inspección educativa, en la cual contrastaba las experiencias del alumnado con lo que manifestaban los profesores sobre el tipo de explicación de la materia y manera de calificar o la de Cooper y McIntyre sobre la enseñanza y el aprendizaje efectivo desde la perspectiva de profesores y alumnos.

que van desde el cuestionario, a la observación, la entrevista y en menor número de casos a los grupos de discusión. En su conjunto, estos trabajos han descrito, desde posiciones interpretativas diferentes, *el gran conservadurismo existente en las aulas*, unas síntesis descriptiva de los tipos de secuencias y modelos de la actividad realizada, una mayor o menor amplitud de la muestra de estudio, la necesidad de estudios diacrónicos, y la territorialidad de los trabajos realizados. Así pues, podemos señalar como más significativos en la escala internacional y nacional los estudios de:

Goodlad (1984) en un trabajo realizado sobre 525 aulas de escuelas secundarias en EEUU, señala que una clase típica constaba generalmente de una franja lectiva que se hallaba dividida en cinco actividades:

- ❑ de preparación de tareas
- ❑ Explicación-exposición-lectura en voz alta por parte del profesor
- ❑ Análisis
- ❑ Ejercicios
- ❑ realización de pruebas

Metz (1988) en una investigación que se llevó a cabo en 8 escuelas de Secundaria, expone la naturaleza generalizada entre todas ellas con muy poca variabilidad

- ❑ Entre edificios y escenarios de clase
- ❑ Enseñanza secuencial de materias
- ❑ Textos
- ❑ Métodos de enseñanza

Cuban (1984) realizó un análisis histórico de educación EEUU. en el que pone de manifiesto que las escuelas secundarias se han mantenido esencialmente sin alteraciones desde principios de siglo en:

- ❑ Duración de los periodos de clases
- ❑ Duración del programa
- ❑ Especialización de las asignaturas
- ❑ Disposición del mobiliario
- ❑ Criterio seguido para la agrupación de alumnos
- ❑ Límites de la movilidad física en las clases de los alumnos

Tye (1985) estudió 12 escuelas del primer tramo de secundaria (informes de estudiantes y profesores, y datos obtenidos de la observación). En ellos se pone de manifiesto que:

- ❑ En todas las asignaturas por ellos seleccionadas:
- ❑ Los estudiantes pasaban la mayor parte del tiempo escuchando al profesor
- ❑ Contestaban por escrito a infinidad de preguntas
- ❑ Y se sometían a menudo a pruebas y exámenes
- ❑ Menos tiempo a redactar
- ❑ Menos tiempo a leer
- ❑ Menos tiempo a participar en debates
- ❑ La mayor parte del tiempo de aprendizaje en actividades pasivas y tradicionales
- ❑ No existían actividades como la simulación y el juego de roles.

Gray (1983) realizó un estudio sobre un cuestionario a más de 4000 alumnos de secundaria escoceses, que habían realizado en su reválida un examen de carácter universitario. Su equipo interrogó a los estudiantes acerca de diez métodos diferentes de estudio o tipos diferentes de actividades de enseñanza y de aprendizaje. Los resultados fueron los siguientes:

- ❑ Ejercicios, ejemplos elaborados, redacciones, traducciones 72%
- ❑ Tomar notas de clase, dictado 60%
- ❑ Utilización de fotocopias 49%
- ❑ Lectura 47%
- ❑ Actividad práctica 17%
- ❑ Discusión en clase o en grupo 14%
- ❑ Actividad creativa 12%
- ❑ (estos últimos como métodos en los que más disfrutaban)

Thomas (1984) en su investigación mostró que los alumnos con buen expediente, que ingresaron en la post-obligatoria inglesa, habían sido preparados para afrontar retos más intelectuales y relaciones similares a la universidad. Sin embargo, los profesores se limitaban a:

- ❑ Dictar
- ❑ Entregar hojas de trabajo
- ❑ Hacer demostraciones prácticas en el laboratorio.
- ❑ “los denominó como tediosos parlanchines” que intentaban, ante la ausencia de participación real, generar entusiasmo mediante una “participación imaginaria”.
- ❑ El trabajo duro se interpreta como interés, pero estos estudiantes, a menudo, no se sienten entusiasmados, sino aburridos, indiferentes, apáticos o únicamente interesados en hallar la manera de conseguir el título.

Antonio Medina Rivilla (1993) centró su trabajo sobre 3 profesores de Historia de España de 3º de BUP. Los resultados mostraron que los profesores pretenden desarrollar en sus alumnos:

- ❑ Un pensamiento histórico que permita transponer a la sociedad actual lo aprendido en la historia
- ❑ Se centra en los aspectos interpersonales de la enseñanza y menos en los contextuales o en los procesos de adquisición de conocimientos.
- ❑ Recoge etapas de crisis en el desarrollo profesional de algunos profesores por un desajuste entre el diseño curricular inicial y la forma de desarrollarlo. Desajuste en el que influye considerablemente la personalidad del profesor.

Nieves Blanco García (1990-91) en la investigación que llevó a cabo sobre un profesor de Historia de España mostraba que:

- ❑ «Los primeros minutos de la clase suelen dedicarse a algún comentario general, bien sobre el orden, algo que haya sucedido, alguna broma...
- ❑ tras lo cual Manuel pide silencio, pregunta dónde se quedaron el día anterior.
- ❑ No siempre encuentra una respuesta suficientemente clara de manera que suele tomar los apuntes del alumno más cercano...
- ❑ Tras ello, hace un buen resumen de los aspectos tratados en la clase anterior
- ❑ después preguntar si todo está claro y si hay alguna duda. Estas preguntas son rápidas;

- casi de inmediato se comienza el contenido nuevo y en un tono a medio camino entre la interrogación y la afirmación, en cualquier caso, los alumnos nunca plantean ninguna cuestión en este momento.
- Habitualmente la secuencia de desarrollo que sigue es:
- lectura de párrafos del libro de texto-explicación-continuación de la lectura-nueva explicación.
- Manuel pide a algún alumno (con más frecuencia varones) que lea un determinado párrafo y va deteniendo la lectura para introducir su explicación;
- finalizada ésta, pide al mismo alumno o a otro, que continúe y de nuevo se repite el mismo esquema.
- Son las explicaciones a partir de la lectura del libro de texto las que dan origen a los apuntes.
- No es infrecuente que Manuel indique a los alumnos que copien lo que va a dictarles, aunque hay también códigos no verbales que los alumnos interpretan para decidir lo que han de anotar y lo que no: cambios de tono y ritmo de voz, sobre todo.
- Este esquema lectura-explicación/dictado-explicación se compatibiliza a menudo y adopta diversas formas en cuanto a la combinación de sus elementos; en su transcurso se intercalan preguntas.
- Salvo contadas ocasiones, la posición espacial de Manuel en el aula siempre es la misma: frente a los alumnos, ya sea sentado sobre su mesa, en el alféizar de la ventana o en la silla que previamente retira y aleja de la mesa.
- Con frecuencia se levanta ya sea para explicar sobre el mapa (que trae consigo y que cuelga en la pizarra) o para escribir cronologías o nombres de lugares, hechos o personajes en la pizarra.»

M^a Carmen González Muñoz (1986-89) realizó un trabajo sobre 100 aulas observadas en su calidad de Inspectora en la Comunidad de Madrid en esos mismos años. Sus conclusiones son que:

- «Todo este conjunto de observaciones tipifican una clase de perfil tradicional, aligerada de su peso expositivo por el empleo de recursos documentales o audiovisuales o inclinada hacia un método práctico; los contenidos -que posee y transmite el profesor como un saber acabado- se refuerzan con ejercicios y actividades varias.
- La clase realmente activa es muy rara; de su proporción podrá dar idea de que de cien clases observadas en el trabajo antes citado apenas tres podrían ser así catalogadas. »

Raimundo Cuesta Fernández (1993) en un trabajo realizado sobre 297 alumnos de CAP (Diciembre 1993-Febrero 1994), a los que les aplicó una encuesta con el objeto de reconstruir las formas de enseñanza de la Historia, expuso las relaciones que se daban en las aulas de Bachillerato, para lo cual recurrió a la memoria de los alumnos que hacían el Curso de Aptitud Pedagógica en varias universidades (Barcelona, Cantabria, La Laguna, Salamanca, Santiago y Sevilla). En la mencionada encuesta se les preguntaba sobre diversas facetas de su experiencia como estudiantes de Historia en el Bachillerato. Los resultados fueron:

- 4.1.- El profesor se dedicaba una parte de la clase a explicar el libro de texto y otra a preguntar la lección oralmente a los alumnos. (2,45)
- 4.2.- Los alumnos hacían trabajos en clase a menudo en grupo, que luego exponían públicamente (1,74)

- 4.3.- El profesor leía y explicaba el libro de texto y los alumnos escuchaban (3,20)
- 4.4.- El profesor explicaba y los alumnos tomaban apuntes (3,98)
- 4.5.- Entre el profesor y el alumnos se comentaban textos y fuentes (2,49)
- 5.1.- Exámenes orales (1,92)
- 5.2.- Exámenes escritos (4,53)
- 5.3.- Exámenes en los que había que responder a uno o varios temas como el neolítico (3,44)
- 5.4.- Exámenes en los que había comentarios de textos y fuentes (2,53)
- 5.5.- Exámenes en los que había que responder a algunos problemas o averiguaba algo (1,37)
- 5.6.- Trabajos personales realizados a lo largo del curso (1,96)
- 5.7.- Trabajos en equipo (1,63).

El estudio de la Inspección de Bachillerato (1984), a través de una encuesta realizada en el curso 1982-83 (coincidiendo con el inicio de la reforma de las enseñanzas medias). Los resultados fueron que:

- 81,4% de los profesores recomendaba un libro de texto.
- 81,1% utilizaba apuntes
- 84,7% utilizaba la técnica de explicación.

Patricio de Blas Zabaleta y otros (1990) han realizado un trabajo sobre una encuesta en 16 de los 151 Institutos madrileños. Sus resultados destacan el consenso entre los profesores de los institutos encuestados para detectar los saberes de sus alumnos. Más concretamente señalan los referidos a:

- Relaciones entre hechos, tiempo y espacio (45%)
- Conceptos de Historia y Geografía (18%)
- Localización en mapas mudos (18%)
- Imagen histórica y artística (10%)
- Texto histórico (5%)
- Gráficas económicas (3%).

En un sentido semejante J. M. González García y otros (1990-91) estudiaron unas 50 programaciones de Historia del curso 1990-1991, elegidas al azar entre los 151 centros públicos de Bachillerato de la Comunidad de Madrid. Sus conclusiones muestran que:

- Los nuevos resultados vienen a confirmar la inercia en los comportamientos docentes en el aula que ya figuraban en la primera prospección. (Blas Zabaleta, 1990)
- Tanto las programaciones, que sirvieron de base para confeccionar la prueba de los alumnos, y que, en cierto modo, representarían la concepción del saber histórico de los profesores (aunque no olvidando la muy frecuente burocratización rutinaria de tales documentos), como las respuestas de los alumnos, que, hasta cierto punto, reflejarían el tipo de aprendizaje histórico en que son adiestrados, plasman un panorama poco innovador

Inmaculada Gonzalez Mangrané (1993), en su Tesis doctoral *La enseñanza de la Historia en el Bachillerato: la visión de los alumnos*, recoge entrevistas y encuestas realizadas con alumnos y algunos profesores y muestra las dificultades que posee la explicación histórica para aquellos.

Por su parte, Carmen Guimerá (1991) efectuó un trabajo sobre cuestionarios y entrevistas hechas a una muestra de profesores de las comunidades Autónomas de Galicia, Madrid, Andalucía y Cataluña. Estas muestras fueron tomadas entre 1989-91 y formaban parte de su Tesis Doctoral, le permiten concluir que:

- «Podríamos decir que los profesores de Historia de Secundaria sobre los que se ha llevado a cabo la investigación tendrían las siguientes características generales: licenciados en Historia, están en torno a los cuarenta años de edad, tienen una escasa formación psicopedagógica, han ido evolucionando a lo largo de los años en su propia visión de la disciplina, en sus creencias y en la interacción con sus alumnos, otorgan varias funciones al Bachillerato y sienten recelos hacia la Reforma Educativa.
- Por otra parte, tienen una formación e interpretación marxista de la Historia, conceden a la enseñanza de la Historia gran poder formador de ciudadanos, tienen unas creencias sobre el alumno y el aprendizaje muy sólidas, planifican en solitario, no dan todo el programa vigente aunque se mantienen en los marcos establecidos y lo modifican en función del tiempo, de la dificultad de comprensión de los alumnos y de los acontecimientos actuales, llevan a cabo una interacción en la que hay explicación y trabajos prácticos, utilizando preferentemente los recursos didácticos clásicos.»

Suzanne M. Wilson (2001) presenta una revisión de las investigaciones sobre enseñanza. Después de señalar la desigualdad de las mismas, indica que en su mayoría están dirigidas hacia prácticas ejemplares o descripciones de modelos no probados de enseñanza, siendo escasas las que recogen como esos métodos ejemplares son aprendidos por los alumnos en contextos concretos. Concluye indicando que:

- Nuestras concepciones de Historia, buena enseñanza y aprendizaje de alumnos son muy variadas. Estas variaciones corresponden a las diferentes perspectivas que se encuentran cuando son abordadas por las respectivas comunidades científicas: historiadores, filósofos, psicólogos, etc.
- Nuestras explicaciones acerca de la buena enseñanza de historia adolecen de poder explicativo.
- Hay relativamente poca investigación que relacione explícitamente la enseñanza-aprendizaje en historia.
- El conocimiento histórico de los alumnos se relaciona con el tipo de enseñanza recibida en forma que aún tenemos que entender.

Hay, señala Wilson, excepciones con respecto a las apreciaciones expuestas anteriormente. Así, se percibe un mayor compromiso por parte de los investigadores a progresar en cuanto al poder explicativo de las explicaciones y muchos de ellos están aportando el tipo de datos que se necesita. Pero, a pesar de lo anterior, no tenemos teorías que expliquen los mecanismos por los cuales cierto tipo de enseñanza lleva al aprendizaje significativo de los estudiantes o como algunas creencias influyen en el aprendizaje. Posiblemente, indica S. Wilson, se trata de nuestro reto futuro y estaría referido a los factores a tener en cuenta para futuros esfuerzos. Algunos de estos factores serían: revisar el concepto de buena enseñanza, atender a las conexiones entre enseñanza y aprendizaje y la clarificación estratégica de las investigaciones realizadas por las distintas comunidades científicas investigadoras.

3.- DEL RELATO DEL RECUERDO A LA MEMORIA VIVA

Quizá sea conveniente insistir en el significado peculiar que le estamos dando a la noción de recuerdo en la propuesta metodológica que acabamos de formular. Cuando hablamos de recuerdo estamos refiriéndonos más bien a un proceso de rememoración en el siguiente sentido: rememorar es una forma especialmente rica y personal de recordar, y hace referencia coloquialmente a “revivir el pasado”, “pensar en aquellos tiempos que”, “recordar cuando” o sencillamente, “tener recuerdos”. De ese modo, implica algo más que recordar un hecho autobiográfico, como lo que supone recordar el lugar y la fecha de nacimiento, aunque ninguno recuerda aquella ocasión. En ese sentido, con el recuerdo como rememoración, estamos apelando directamente a la memoria viva, a la memoria, recuperación y recreación de lo vivido.

Así, siguiendo la misma línea argumental, hablamos de la narración de un *recuerdo libre* donde el alumnado, evoca la naturaleza de sus clases en la asignatura de Historia en Bachillerato y, como esta “vuelta al pasado”, ha constituido un importante eje en torno al cual gira la propuesta presentada. De estos relatos se han podido obtener una *ingente cantidad de hechos variados* que, con otros tipos de técnicas, como pueden ser los cuestionarios, habría sido difícil de concretar, ya que no se restringe la información sobre la base de unos datos perfilados de antemano, sino que se da libertad al estudiante para que, bajo la consigna: "describe como eran tus clases de Historia en el Bachillerato"; pueda narrar lo que de hecho es o ha sido significativo para él sin ningún tipo de cortapisas.

De este modo, se ha podido conseguir un gran número de relatos descriptivos que proporcionan distintas informaciones sobre un mismo tema, lo que nos ha servido para categorizar las diversas manifestaciones que se suceden en el aula, es decir, para fijar patrones de trabajo en cuanto a la tarea docente se refiere en función de los elementos comunes que se iban narrando.

Esta técnica de trabajo, *la narración de un hecho*, ha servido en el contexto educativo para dar a conocer la práctica docente. Así contamos con los estudios de Conelly y Clandini, (1988) y Goodson, (1992) que utilizan estrategias narrativas y autobiográficas para reflexionar sobre cómo desarrollan sus clases, en este caso es el profesor el que va anotando a modo de diario lo que acontece en el aula para después plantearse, qué es lo que hace y cómo lo hace. Por lo que será susceptible de reflexión, revisión y modificación de la propia práctica. Conviene señalar, por otra parte, la puesta en marcha de una serie de iniciativas desde hace dos o más décadas relacionadas con el ejercicio colectivo, educativo y cívico, de convocar el pasado a través de la memoria viva. Así, más allá de las prácticas académicas relativas a la Historia Oral, en algunos lugares de Inglaterra (Londres, Essex, Peckham, Manchester, etc.) se vienen celebrando actividades muy diversas en torno a los festivales denominados “*Exploramos la memoria viva*”. En relación con éstos, tienen lugar una serie de talleres para “recordar en grupo” utilizados como prácticas didácticas en educación de personas adultas. También sobre esta práctica, se han publicado escritos conjuntos de obreros y de obreras a cargo de la Federación de Escritores Obreros y Editores Comunitarios. Así como han surgido una serie de escritos de colectivos de mujeres y de minorías étnicas que han dado voz y palabra a su propia experiencia identitaria. (Lawrence y Mace, 1992).

Así pues, nuestra investigación se basa preferentemente en la propuesta metodológica que acabamos de justificar, explicitando su coherencia con los objetos de análisis, su diseño y concepción, sus supuestos, sus rasgos y las precisiones conceptuales oportunas. Sin ser totalmente original, nuestro artefacto o herramienta metodológica principal reconoce su primer origen en el método cualitativo de las historias de vida, pero introduce una serie de variaciones y de elementos novedosos, que son los que han dado contenido a esta reflexión, para ajustarlo a los requerimientos de nuestra investigación. Revisadas, pues, tanto las técnicas como los antecedentes de otras investigaciones, nuestra propuesta de investigación se inicia con el requisito de disponer de un razonado y razonable conocimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas, los materiales utilizados y la evaluación que se llevó y lleva a cabo, para después reflexionar sobre ello y poder dar pautas para su mejora. Así pues, se parte de la posibilidad de explorar el recuerdo y la memoria viva tanto de los profesores de Historia, como de quienes han percibido como ha sido su formación en esta materia, los alumnos, que en este caso ya no estaban en las aulas y eran alumnos de la universidad junto a otros que sí lo están en la actualidad (cabe argumentar los datos de la última encuesta en la que se pone de manifiesto que, según las declaraciones de los alumnos de la ESO, el 75% aspira a ir a la Universidad (Vila, 2000)- y casi el 90% de COU acceden a la Universidad). En definitiva, hemos de señalar que esta constituye una técnica de innovación educativa.

Pero si ahondamos en esta técnica sería preciso hablar de algunos aspectos que explicarían mejor el origen de las aportaciones obtenidas. Los datos que se han extraído son el referente narrativo de una experiencia vivida y por tanto significativa que ha quedado en la memoria de los estudiantes. Cabría pues preguntarse de qué tipo de memoria estamos hablando y cómo ha sido su recuerdo o recuperación y los facilitadores de éste. Empezamos por delimitar el *tipo de memoria que estamos utilizando*:

- ✓ Se trata de evocar un recuerdo de una temporalidad mínima de un año sobre una actividad concreta. Por ello, estamos hablando de la utilización de la *Memoria a Largo Plazo*.
- ✓ A su vez, con un *componente declarativo* ya que la tarea es narrar un suceso determinado que se hace consciente, aunque éste se manifieste de manera constante a lo largo de un curso escolar.
- ✓ Se trata de una memoria episódica donde se manifiestan tanto los componentes perceptivos como semánticos y por ello podemos hablar de una *memoria explícita o consciente*.
- ✓ Se trata también, de una memoria con referencia a la persona y es un suceso de su experiencia personal, por tanto, estamos hablando de una *memoria Autobiográfica*.

Este hecho es el que da significatividad a lo contado ya que no se restringe el recuerdo sino que el estudiante declara aquello que fue significativo para él, en relación a un tema específico, su clase de historia del último curso del instituto. El recuerdo se hace por medio de un tema amplio y no interesa tanto su fiabilidad testimonial como el poder constatar simplemente qué es lo que el alumno ha recordado, que es lo que

configura nuestra base de datos. Lo importante es entonces poder contrastar todas las informaciones obtenidas y valorarlas.

No es nuestra tarea, por tanto, desentrañar, como si de un juicio se tratara, todos y cada uno de los detalles que un estudiante a podido retener en su memoria sobre el desarrollo de su clase de historia. Por tanto, nos podría interesar más como se almacena la información y se recupera cuando hablamos de una memoria autobiográfica, basada en las experiencias personales de un recuerdo libre, que no en una memoria testimonial o memoria de testigos, ya que al estar sujeta a pequeños detalles puede ser más manipulable y controvertida.

Seguidamente intentaremos señalar algunos de los elementos a tener en cuenta en el proceso de recuerdo con objeto de delimitar la *configuración de esta información*.

Desde este punto de vista vamos a considerar el posible suceder de lo memorizado. Se explicita un suceso bajo una situación, la clase de historia. Según Neisser, (1986), los recuerdos se organizan en esquemas que tienen una estructura anidada con varios niveles o subesquemas. Así se pasa por una Primera organización centrada en el *tono emocional*. El segundo nivel lo constituyen *temas específicos*. El Tercer nivel está formado por las *extensiones* o periodos concretos de tiempo. El Cuarto nivel, lo marcan Acontecimientos o episodios y el Quinto los *detalles concretos*.

Como señalan estos autores el recuerdo es más fácil en los primeros niveles de organización y lo más difícil de recordar son los detalles específicos. En este caso se le pide al alumno que recuerde dentro de un Tema general (Vida académica), una Extensión (Su último año en el instituto) y más concretamente los acontecimientos o episodios relacionados con "Su clase de historia". A partir de aquí el alumno/a recuerda, una vez centrado, los acontecimientos y episodios vividos y es capaz hasta de entrar en detalles específicos aunque no se le pidan.

Pero, ¿se puede favorecer el recuerdo?. A continuación reseñaremos algunos facilitadores que, pensamos, hacen posible que se recupere de una manera más fácil una mayor cantidad de información.

Así, podemos destacar que dos de las claves de recuperación de esta memoria autobiográfica como señala Reiser y colaboradores (Reiser, Black y Kalamarides, 1986) es la referencia temporal y la determinación de las actividades que se desarrollan en cuanto a la familiaridad. Si tenemos en cuenta que, para un estudiante cobra un especial sentido las actividades que se desarrollan en el aula de manera continuada, especialmente en una asignatura durante un curso académico, y que el esquema temporal que las personas utilizan dependen de su tipo de vida, en este caso el periodo educacional, será más fácil de recuperar toda la información referente a esta situación concreta.

También hay que tener en cuenta otros aspectos que ayudan a recordar mejor los acontecimientos pasados y que pueden determinar el proceso de recuperación de nuestros estudiantes.

Anteriormente se ha hecho mención sobre el carácter perceptivo y semántico que puede tener una memoria episódica. En este sentido, debemos considerar que siempre

ayuda al recuerdo, el poner en marcha los contenidos visuales y que cuanto más contenidos de esta índole existan mayor será la posibilidad de recuperación.

Otros aspectos están relacionados por un lado con la distintividad o especificidad de la codificación como señala Galton (1883). El hecho de que los sucesos puedan elaborarse en codificaciones distintas según su diferenciación, Winograd (1981), puede determinar que los registros de los datos aportados por los estudiantes sean más precisos al tratarse del desarrollo de una asignatura concreta, además con un profesor determinado que siempre será muy distinto a cualquier otro, facilitando entonces su distintividad y su recuperación.

Otro favorecedor de este proceso, son las claves que utilizamos en la recuperación de los acontecimientos. En este sentido Wagenaar (1986) encontró que la información sobre quién, qué y dónde, ofrecen claves muy poderosas para la memoria. En nuestro caso, la descripción que se pide tiene todos estos elementos.

Por otro lado, si nos centramos en otro favorecedor como es la capacidad de la memoria intrínseca de un episodio, tenemos que dentro de la vida de un estudiante, el ejercicio memorístico pedido a éstos es significativo también desde el punto de vista de lo que puede ser relevante para codificar y recordar. Contiene, pues, los elementos esenciales para poder realizar un recuerdo libre y obtener un grado de recuperación con la suficiente información como para poder llevar a cabo la investigación sobre la práctica docente en esta asignatura.

Resumiendo, podemos señalar que se ha hecho, pues, un repaso sobre algunos de los elementos más usuales que propician un mejor recuerdo de un acontecimiento y se ha podido determinar que la tarea realizada por los estudiantes puede verse favorecida por todos ellos. Esto significa que la tarea ha sido fácil y que puede ser susceptible de aportar, como lo está haciendo, un rico y diverso material que pensamos pueden dar muy buena medida de aproximación a la práctica de los profesores de la asignatura de Historia en el Bachillerato.

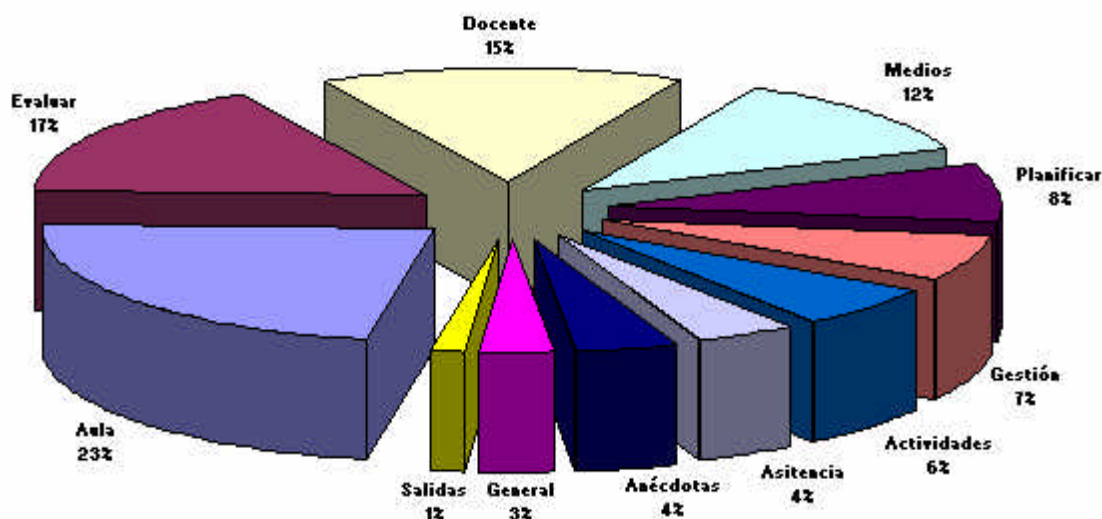
Consideramos, por todo lo expuesto, que la técnica utilizada es válida para la obtención de datos por su variedad en las aportaciones y por la facilidad que otorga tanto a la recogida de información por parte de los investigadores como a la misma tarea de narración que realizan los estudiantes. Aunque se ha de tener en cuenta que se trata de una percepción personal sobre una situación dada, no obstante puede haber contaminaciones, como ocurre en la memoria de testigos, ya que la forma cómo un profesor se enfrenta a sus alumnos y a la asignatura es un tema muy recurrente de discusión y confrontación de opiniones entre los propios alumnos.

4.- CATEGORÍAS OBTENIDAS Y CONSISTENCIA DE LOS RESULTADOS

El análisis del conjunto de bases exploratorias nos ha permitido conocer, desde la perspectiva de los alumnos, qué pasa en las aulas de Historia de los cursos terminales de secundaria. La enorme cantidad de los datos acumulados (más de 40.000 entradas informáticas, que son frases de la memoria de alumnos), ha supuesto el esfuerzo de categorización de los mismos atendiendo a su contenido y significado. Cabe destacar la

emergencia de 11 grandes categorías diferentes³ recogidas en el gráfico siguiente. Bien, a tenor de los datos procesados se han detectado las siguientes categorías de significado que agrupamos de mayor a menor para su mejor estudio.

Estructura de la actividad en el aula. Esta categoría recoge el 23% de las aportaciones emitidas. Está referida a las formas de inicio, desarrollo y finalización de las sesiones de clase. Igualmente señala las ocupación del espacio del aula por parte del profesor, el tipo de actividad organizada, las formas de abordar las dudas emergidas de los proceso de enseñanza –aprendizaje y la adecuada o inadecuada utilización del tiempo de enseñanza.



La segunda categoría en orden de aportaciones es la referida a los temas de evaluación. Más concretamente recoge el 17% de las aportaciones. Específicamente está constituida por las valoraciones referidas a la concreción de las preguntas que constituyen las evaluaciones, las técnicas utilizadas, la periodicidad de las mismas y las condiciones en o para la realización de los exámenes. Igualmente encontramos apreciaciones referidas a los criterios de calificación, declaraciones referidas a los resultados de los exámenes y a su dificultad o no y, por último al tipo de situaciones vinculadas con las facilidades o no que hay para copiar en los exámenes.

La tercera categoría está vinculada con la figura del profesor. Esta supone el 15% de las aportaciones. Sin lugar a dudas las valoraciones expresadas señalan como la figura del docente está presente en el quehacer y en la memoria de los alumnos. Mas concretamente se han considerado las apreciaciones que realiza el profesor acerca de la cultura, el estudio y las responsabilidad de sus alumnos, las valoraciones que lleva a cabo y los espacios en las que la realiza. Por otra parte también señalan la actitud y el carácter que los alumnos perciben del docente, sus peculiaridades y formas de ser, el cumplimiento de su responsabilidad diaria y las valoraciones que estiman los alumnos acerca de su formación como historiadores y didáctas.

³ Conviene recordar que en la obtención de los datos se le sugería al alumno solamente que recordara que se hacían en las clases de Historia y el modelo que se le ofrecía de referencia era meramente descriptivo de una situación real de clase por todos conocida y alejada tanto del nivel educativo, como de la naturaleza del contenido.

Una cuarta categoría está referida a los medio y recursos utilizados por los docentes. Más concretamente recibe el 12 % de las declaraciones. El uso del libro de texto y los apuntes son referencias obligadas y mayoritariamente señaladas, pero junto a ellos los vídeos, cine, retroproyector, material fotocopiado, periódico, noticiarios e incluso internet son recordadas por los alumnos. Igualmente están explícitamente aludidos el uso de mapas, ejes cronológicos y mapas conceptuales

La quinta categoría está referida a la planificación que hace el profesorado de su materia. Recoge el 8% de las consideraciones realizadas. Mas concretamente están vinculadas con el grado de cumplimiento del temario y el criterio que explícitamente le lleva a ese grado de ejecución. Igualmente señalan el ritmo de clase (estrechamente focalizado en la necesidad o no de cumplir el programa),el grado de preparación que diariamente aprecian y las preferencias que tienen acerca de los contenidos indicando mas general o específicamente las razones de dicha preferencia.

La sexta categoría se refiere a la Gestión de clase. Supone el 7% de las aportaciones. En gran medida esta articulada en torno a las preferencias que aprecian los alumnos acerca de las actuaciones del docente con los alumnos en general o en particular y el significado de las mismas. También es señalada la necesidad de controlar o no la clase y el tipo de clima y ruidos de la misma y, por último las sanciones que los docentes, en mayor o menor medida y con más o menos asiduidad, utilizan para controlar y gestionar el aula.

La séptima categoría contiene el tipo de actividad y los trabajos que se llevan a cabo en los procesos de enseñanza aprendizaje. Contiene el 6% de las declaraciones. Más concretamente se señalan como quehaceres del tiempo que se está en el aula y fuera la realización de biografías de personajes con mayor o menor grado de precisión de las mismas, los ejercicios, deberes y trabajos que se hacen en el aula o en casa y, más específicamente vinculados con la naturaleza de la Historia los mapas y ejes cronológicos y los comentarios de textos.

La octava categoría se ocupa de registrar las aportaciones referidas a la asistencia a clase y al control de la misma. Ocupa el 4% de las declaraciones de los alumnos. Es significativo el grado de recuerdo de esa actividad más específicamente concretada en cómo se llevaba a cabo y por quién, el grado de formalidad o preocupación del docente cuando la realizaba y las consecuencias que tiene para el alumno a nivel personal, familiar o académico.

La novena categoría señala la existencia de anécdotas y relatos, con intención eminentemente motivadora, introducidos por los docentes en el desarrollo del contenido. Recoge el 4% de las aportaciones. Es muy significativo la constatación de la existencia de este mundo particular de cada docente a la hora de dar vida al contenido histórico. El tipo de referencia contada con un sentido más o menos ameno es amplia y va desde alusiones generales a la existencia de la misma o concreciones de niveles históricos más o menos jocosos, contextuales, Autonómicos, a temas de actualidad, a vivencias llevadas a cabo por los propios docentes, a temas personales o familiares de los profesores o sencillamente a bromas o chistes interpretados positiva o negativamente por los alumnos.

La décima categoría se refiere a las valoraciones que de carácter general se realizan de la metodología empleada por los docentes. Son señaladas por el 3% de

las declaraciones. En su conjunto suponen juicios valorativos de los alumnos tomando como referencia el existencia o no de motivación en clase argumentando o no las razones de la misma, las centradas en el profesor o en los alumnos, o en la propia metodología utilizada y, por último, la incidencia que en la metodología expresamente se le adjudica a la selectividad.

La undécima categoría está referida a las salidas y a las experiencias extraescolares. Suponen poco más del 1% que ante una muestra tan amplia superan las 200 referencias realizadas. Tal vez sea significativo el recuerdo de los alumnos hacia ellas realizado en torno al número de salidas realizadas, o ausencia de las mismas, a la naturaleza de esas situaciones extraescolares, (viajes, salidas de un día, visitas a monumentos, museos, conjuntos artísticos, etc) y a dimensiones valorativas apreciadas por los alumnos.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente y tomando como referencia las 11 categorías brevemente reseñadas anteriormente, hemos querido comprobar si el recuerdo de los acontecimientos relacionados con la memoria autobiográfica, en cuanto que generalmente, como destacan algunas investigaciones, se suele recordar el 80% de los hechos, que acontecieron en una situación determinada sin distorsiones, durante los dos primeros años, se verificaba también en los que se han utilizado en nuestra investigación.

Para ello se ha tenido en cuenta que se contaba con relatos que expresamente se había confirmado correspondían al mismo profesor/a. De esta manera, se podían comparar para poder determinar las correspondencias que existían entre ellos, lo que nos daría también una idea bastante cercana de la manera de abordar la clase de ese profesor por el número de coincidencias que se pudieran encontrar y la naturaleza de los hechos descritos.

Así, con este sistema de comparación de narraciones que se refieren a los mismos hechos, podemos dejar constancia tanto de la afinidad de los recuerdos, como de la veracidad de las historias narradas, sobre todo teniendo en cuenta que los sucesos se refieren a un curso escolar completo y por tanto, no se refieren a acontecimientos puntuales, insólitos, que pueden ocurrir en unos segundos y están dentro de unas coordenadas temporales que no sobrepasan el año desde que se producen las situaciones a recordar.

METODOLOGÍA UTILIZADA

Para poder realizar el trabajo hemos realizado una selección al azar de todas las narraciones de las que se tenía constancia que pertenecían al mismo profesor dentro de cada una de las zonas en las que se había dividido la Comunidad Autónoma de Murcia para la recogida de los datos.

De tal forma que dentro de cada zona se han podido coger al azar las narraciones sobre un profesor entre los distintos casos que había. De todo ello, han sido seleccionadas 32 descripciones correspondientes a 8 profesores ya que, de la Zona 2 y 10 correspondiente a Beniaján-Santomera y Cartagena, no se tenía constancia de que hubiera casos referidos al mismo profesor, por lo que se han descartado.

Hemos obtenido, un promedio de 4 descripciones sobre la manera de dar la clase por profesor/a, que se ha distribuido de la siguiente manera:

1 profesor: con 2 descripciones

5 profesores: con 4 descripciones

2 profesores: con 5 descripciones

Posteriormente se han ido cotejando estas narraciones referidas a cada profesor para ver las similitudes que se encontraban y estudiar a su vez, si se podían encontrar mayor número de hechos similares en función de las categorías que se han utilizado para el estudio pormenorizado de los datos recogidos.

Para verificar la similitud de los datos en cada caso, se ha procedido a la lectura de los mismos, que ya estaban previamente tipificados por hechos concretos, y se ha obtenido un porcentaje de los datos que coincidían. Por otro lado, para tener una idea de los datos que más se recuerdan, según las categorías que se han utilizado en la valoración de la información, se ha visto en qué categorías había un mayor porcentaje de coincidencias.

RESULTADOS OBTENIDOS

Se ha podido constatar que el porcentaje de coincidencias oscila entre un 73% y 95% según los casos. Específicamente los datos no coincidentes están casi siempre relacionados con las valoraciones que se hacen de cada uno de los profesores en cuanto a si eran buenos o no dando clase, si se preocupaban o no de los alumnos y cuestiones más personales referidas a peculiaridades del profesor.

Por otro lado, hemos podido verificar que las coincidencias son mayores cuando el alumnado recuerda las siguientes categorías: asistencia y puntualidad del profesor, las formas de iniciar y terminar la clase, la forma general de desarrollo de las sesiones de clase (dictaba, copiábamos, explicaba del libro, tenía sus esquemas, etc.), las técnicas de evaluación empleadas y la periodicidad de las mismas y el control de asistencia a clase del alumnado. Todos estas apreciaciones han aparecido en todos los casos estudiados y además con el mayor número de coincidencias.

En otros casos se ha podido constatar coincidencias en cuanto a otras categorías como el espacio ocupado por el profesor en la clase, (se ha encontrado referencia a ello sólo en tres profesores); si contaba o no anécdotas relacionadas con los temas que se daban en cada momento, o si gastaba bromas o recurría a vivencias personales, (se ha recogido la referencia en 5 profesores) y el tipo de actividades que se hacían en clase y para casa (se ha recogido en 3 profesores).

CONCLUSIONES

En cuanto al hecho de tener un porcentaje de coincidencias alto puede denotar:

- ✓ Que se pueden verificar las descripciones como referente de la manera de abordar la práctica docente por parte de los profesores.

- ✓ Que al tratarse de una actividad no puntual, sino desarrollada a lo largo de un curso escolar y con gran significatividad para el alumnado, se ha podido recordar con mayor número de detalles y puede que ello haya ayudado también a aumentar el número de coincidencias encontradas.
- ✓ Que si se determinan las descripciones como referentes de la realidad, se puede decir que el alumnado mantiene el porcentaje que algunos autores determinan para este tipo de recuerdos teniendo en cuenta que las descripciones tienen que realizarlas transcurrido uno o dos años desde que tuvieron la asignatura.

En cuanto a las categorías donde se han encontrado mayor número de coincidencias podemos decir:

- ✓ Que en principio es más lógico que haya habido menos coincidencias en cuanto a las valoraciones que cada alumno hace con respecto a cómo ve a su profesor, sus peculiaridades como persona..., ya que se trata de interpretaciones personales más evidentes, frente a otros datos supuestamente más objetivos.
- ✓ Que es curioso como el hecho de pasar lista o no para controlar la asistencia a clase del alumnado y la puntualidad del profesor, se configuran como los elementos donde más coincidencias se han encontrado y los más citados, lo que puede determinar la importancia de este hecho para el alumnado.
- ✓ Que ha habido un gran porcentaje de coincidencias en la categoría relacionada con la forma general de desarrollar la clase, pero no en cuanto a la forma de abordar las dudas y las estrategias de utilización de la hora de clase, quizás por entrañar un recuerdo más pormenorizado de detalles.

En líneas generales se puede decir que el estudio realizado puede ofrecer mayor viabilidad a la técnica utilizada para la recogida de datos de esta naturaleza, ya que nos puede dar cuenta de situaciones específicas claramente descritas y significativas para las personas que las hacen, lo que redundaría en la capacidad de contrastar y evaluar los diferentes elementos que podemos obtener de tales descripciones dando una mayor significatividad a los datos obtenidos.

BIBLIOGRAFÍA

- BLANCO GARCÍA, Nieves (1992): *Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la Historia. Estudio de caso*. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Málaga. Tesis Doctoral dirigida por A. Pérez Gómez. Microficha nº 72, páginas 289-290.
- BLAS ZABALETA, P. et al (1993): Lo que saben de Historia nuestros alumnos de Bachillerato. *Revista de Educación* nº 300. Pp. 279-283.
- CONNELLY, F. M. y CLANDININ, D. J. (1988): *Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience*. Nueva York: Teachers College Press.
- CUBAN, L.J. (1984): *How Teacher taught: constancy and change in american classrooms 1890-1980*. New York: Longman.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1997). *El código disciplinar de la Historia. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en España (siglos XVIII-XX)*. Tesis Doctoral inédita dirigida por José María Hernández Díaz. Universidad de Salamanca, Departamento de Teoría e Historia de la Educación.

- DELGADO, J.M Y GUTIÉRREZ, J. (coords.) (1994): *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*, Madrid: Síntesis Psicología.
- FULLAN, M. (1991): *The New Meaning of Educational Change*. Nueva York/Londres: Teacher College Press y Cassell.
- GAGNON, N.: "Sobre el análisis de los relatos de vida", en MARINAS, J. M, y SANTAMARINA, C. (eds.) (1993): *La Historia oral: Métodos y experiencias*. Madrid: Debate, 1994, pp. 35-46.
- GALINDO, R. (1996). *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. Nº 2, pp. 24-26
- GONZÁLEZ GARCÍA, M.A. et al (1995): *Geografía e Historia: lo que saben los alumnos al terminar el Bachillerato*, Madrid: MEC/CIDE.
- GONZÁLEZ MANGRANÉ (1994): «Representacions i aprenentatge: una recerca sobre la visió/representació que els alumnes tenen de la història i el seu ensenyament», en VV. AA.: *La seqüenciació a l'area de Ciències Socials*. VI Trobada de Seminaris i Departaments de Geografia, Història i Ciències Socials d'Ensenyament Secundari, ICE, Universitat de Barcelona y Universitat Autònoma, pp. 60-76.
- GONZÁLEZ MANGRANÉ, I (1994): El alumno y los mediadores del aprendizaje. Una investigación sobre la visión/representación que los alumnos tienen de la historia y su enseñanza. En X. ARMAS (coor.): *Enseñar e aprender historia na educación secundaria*. ICE de la Universidad de Santiago, pp. 39-60,
- GONZÁLEZ MUÑOZ, M^a C. (1996): *La enseñanza de la Historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*, Madrid: OEI/Marcial Pons.
- GOODLAD, J.I. (1984): *A place called school: prospects for the future*, New York: McGraw-Hill.
- GOODSON, I. (1992): *School Subjects and Curriculum Change: Studies in Curriculum History*. Philadelphia: The Falmer Press, 3^a ed.
- GRAY, J.; McPHERSON, A.F. y RAFFE, D. (1983): *Reconstructions of Secondary Education*. London. Routledge and Kegan Paul.
- GUIMERÁ, C. (1991). *Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia de Secundaria*. Tesis Doctoral inédita dirigida por M. Carretero, Facultad de Geografía e Historia, Estudio General de Lérida, Universidad de Barcelona
- GUIMERÁ, C. Y CARRETERO, M. (1991): El pensamiento del profesor de Historia de Secundaria. *Studia Paedagógica*, nº 23, pp. 83-89.
- INSPECCIÓN DE BACHILLERATO (1984): *Profesores y alumnos ante la Enseñanza de la Geografía y la Historia en el Bachillerato. Documento de Trabajo nº 15. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid*.
- LAWRENCE, J. y MACE, J. (1992): *Recordar en grup. Idees del treball de remembrança i d'alfabetització*. Valencia: Diputació de València.
- MARCHESI, A Y MARTÍN, E. (1998): *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*, Madrid: Alianza.
- MARINAS, J. M, y SANTAMARINA, C. (eds.) (1993): *La Historia oral: Métodos y experiencias*. Madrid: Debate, 1994.

- MARKER, G; and MEHLINGER, H (1992): *Social studies*. En JACKSON, P.W. *Handbook of research on curriculum*, Toronto: Mac Millan, páginas 830-851.
- MARTINEZ VALCARCEL, N. (Dir) (1998): *Guía de Didáctica General*. Murcia: PPU-DM.
- MEDINA RIVILLA, A. (1993). *Enseñar Historia, comunicar Historia: Estudio de tres casos de profesores de Historia de España*, Madrid: UNED
- METZ, M. (1988): *The American high school: A universal drama amid disparate experience*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans
- METZ, M. (1991): Real school: A universal drama amid disparate experience. In MITCHELL, D. and GNESTA, M. *Education Politicis for the New Century, The Twentieth Anniversary Yearbook of the politics of Educación Asociación*. London, Falmer-Press
- NEISSER, U. (1986): Nested structure in autobiographical memory. In D.C. Rubin (Ed), *Autobiographical memory* (pp. 71-81) Cambridge: Cambridge University Press.
- REISER, B.J.; BLACK, J.B. y KALAMARIDES, P. (1986): Strategic memory search proceses. En RUBIN, D.C. (Ed): *Autobiographical memory*. Nueva York: Cambridge University Press.
- SALKIND, N.J. (1999): *Métodos de investigación*. Prentice Hall.
- SANTAMARINA, C Y MARINAS, J.M. (1994): Historias de vida e historia oral. En DELGADO, J.M Y GUTIÉRREZ, J. (coord..) (1994): *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*, Madrid: Síntesis Psicología, páginas 259-283.
- SHULMAN, L.S. (1989): Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea. En: WITTRUCK, M.C.: *La investigación de la enseñanza, I*. Barcelona: Paidós/MEC, pp. 9-91.
- THOMAS, C. (1984): *An ethnographic Study of sixth form life*. M.PHIL Thesis Departament of educational Studies. University of Oxford.
- THOMAS, N. (1984): *Improving Primary School*. London: Ilea
- TYE, K. (1985): *Multiple realitates: A study of 13 American High School*. Lanham, University Press of America.
- VILA, D. (2000): "Encuesta entre alumnos de todos los niveles. Opinión en las aulas". Revista *MUFACE*, n. 181, p. 28.
- WAGENAAR, W.A. (1986): My memory: A study of autobiographical memory over six years. *Cognitive Psychology*, 18, 225-252
- WILSON, S.M.. (2001): Research on History Teaching. En RICHARDSON, V.: *Handbook of Research on Teaching*. AERA. Washington. Pág. 527-544.
- WILLIAMS, R. (1984): *Hacia el año 2000*. Barcelona, Grijalbo.
- WINOGRAD, E. (1981): Elaboration and distinctiveness in memory for faces. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 7, 181-190.