

Cita: Moreno Vera, J.R., Vera Muñoz, M.I. y Martínez Valcárcel, N. (2015). La invisibilidad en la enseñanza de la Historia: metodologías, estrategias y recursos. En Hernández Carretero, A. M., García Ruiz, C. R. y De la Montaña Conchiña, J. L. (coord.) *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. pp. 925 - 931 Cáceres: Universidad de Extremadura. ISBN: 978-84-606-6444-4

La invisibilidad en la enseñanza de la Historia: metodologías, estrategias y recursos.

Juan Ramón Moreno Vera. jr.moreno@ua.es *

María Isabel Vera Muñoz. vera@ua.es *

Nicolás Martínez Valcárcel. nicolas@um.es **

* Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas. Universidad de Alicante

** Departamento de Didáctica y Organización escolar. Universidad de Murcia

Ámbito 3) Investigación en la didáctica de las Ciencias Sociales

INTRODUCCIÓN

La importancia de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula y la figura del profesorado, son los referentes que abordamos en esta comunicación desde las concepciones que los estudiantes tienen sobre ambos. Se trata de identificar, analizar e interpretar las diferentes representaciones sociales, visibles o invisibles, a través de la manera en que el profesorado dirige la clase de historia.

La investigación nos permite desarrollar una *radiografía* sobre cómo la docencia de la historia es impartida en las aulas de 2º de Bachillerato, permitiéndonos conocer con exactitud las estrategias metodológicas más usadas, así como los recursos que aparecen en la enseñanza de la historia.

Los avances metodológicos que se han venido produciendo en las Ciencias Sociales durante las dos últimas décadas se han revelado como una temática poco presente en nuestras aulas, tal y como indica la percepción del alumnado que describe unas lecciones muy apegadas todavía a la clase magistral.

¿Puede la didáctica de la historia superar el discurso tradicional y avanzar hacia la visibilidad de nuevas temáticas sino varían y se modifican las metodologías didácticas

en este ámbito? ¿En qué medida aparecen nuevas estrategias metodológicas en la enseñanza de las aulas?

El presente estudio analizará la presencia, fundamentalmente, de dos modelos docentes, uno centrado en el profesor, tradicional, basado en la exposición y trasmisión de información, y otro centrado en el alumno y basado en el aprendizaje constructivo.

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Si tenemos en cuenta todo lo anterior, los objetivos de la investigación que aquí se analiza serán:

- ✓ La identificación y la interpretación de las percepciones que los estudiantes declaran sobre las características de sus clases de historia.
- ✓ La reflexión acerca de los estilos docentes que sus profesores usaban en la clase de historia.
- ✓ El análisis de cómo esta situación docente afecta a la presencia o ausencia de temáticas invisibles dentro de la enseñanza de la historia.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Para llevar a cabo la presente investigación se han realizado encuestas a alumnos y alumnas de primer curso de grado acerca de la percepción y los recuerdos que conservaban de la asignatura de Historia de España que habían cursado el año anterior en 2º de Bachillerato.

Los datos que han surgido del mencionado trabajo de campo han sido analizados a través del programa AQUAD 6 utilizando una metodología cuantitativa a la hora de realizar los porcentajes y sus gráficas, pero también de manera cualitativa reflexionando sobre las respuestas que daban los alumnos así como sus implicaciones.

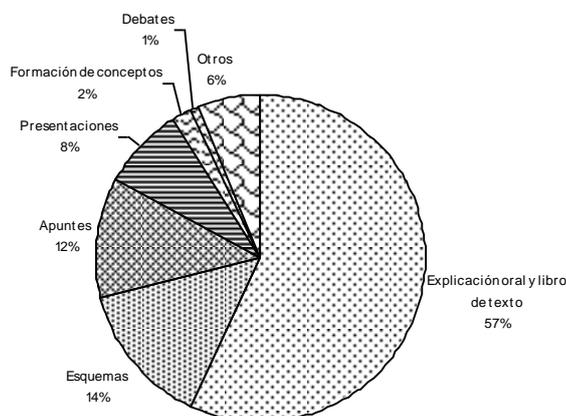
Los participantes en la encuesta han sido en total 177 repartidos en las provincias de Tarragona, Alicante, Murcia, Almería y Sevilla. Dicha distribución se debe a las calificaciones obtenidas en las PAU en la asignatura de Historia: Almería –mejores

resultados-, Alicante –por encima de la media-, Murcia – en la media nacional-, Sevilla –por debajo de la media y Tarragona –peores resultados.

RESULTADOS

Abordar la metodología en la investigación de la Didáctica de la Historia supone, como venimos avanzando, un paso más para conocer y comprender mejor la práctica en el aula. Y, especialmente, para conocer qué métodos, estrategias y recursos quedan invisibilizados dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia.

Las estrategias metodológicas. Analizando lo que destacan los alumnos sobre la manera de enseñar de su profesorado nos encontramos que si entendemos por metodología didáctica el conjunto de actividades, instrumentos o procedimientos que utiliza el docente para llevar a cabo la consecución de los objetivos, a través de unos contenidos determinados, comprobaremos que el profesorado (gráfica 1), utilizaba mayoritariamente una estrategia conductista basada fundamentalmente en la explicación oral y el libro de texto (57%).



Gráfica 1. Estrategias metodológicas.

Fuente: elaboración propia.

Aunque es importante distinguir dos formas de utilización del libro de texto, por un lado está el profesorado que lo utiliza como base para fundamentar sus explicaciones (48% del total), lo que, desde nuestro punto de vista, fortalece, aclara dudas y ayuda a fijar el conocimiento; y por otro lado está el profesorado que deposita toda la acción didáctica

en el libro de texto, limitándose a indicar los contenidos que son dignos de destacar con subrayado o dejando dicho subrayado a la responsabilidad exclusiva del alumnado (9% del total), con lo que esto supone de posibilidades de error en el conocimiento, por parte de dicho alumnado, sobre los contenidos que deben ser considerados relevantes.

Otro procedimiento metodológico que le sigue a bastante mayor distancia que el libro de texto son los apuntes elaborados por el profesorado (12%), lo que parece indicar un esfuerzo por parte de los docentes en mejorar, ampliar o dar nuevas versiones de los contenidos históricos, aunque los resultados no siempre son los esperados, pues este esfuerzo no siempre es bien aceptado y entendido por los alumnos, ya que en muchos casos los apuntes se convertían en un tedioso dictado que impedía entender el contenido conceptual debido a la velocidad con la que se dictaba y a la necesidad de no olvidar nada considerado importante que debía ser copiado.

Los esquemas también son utilizados por parte del profesorado (14%) como un instrumento que ayuda a sus alumnos a comprender y organizar el conocimiento objeto de las explicaciones. Esta simbiosis entre esquema y explicación se detecta en todos los casos citados por el alumnado en los que aparece nombrado el esquema. Podemos afirmar, por tanto, que de ese 48% profesorado que explicaba teniendo como base el libro de texto, casi la tercera parte del profesorado (15%) lo hacía acompañándose de esquemas también.

Bastante más alejada, en importancia (8%), aparece la presentación de Power Point como herramienta o instrumento metodológico, y que no debemos confundir con la utilización de Power Point como recurso para la presentación de imágenes, mapas, fotos, etc., que analizaremos más adelante. Desde aquél punto de vista la utilización del Power Point cumple las mismas funciones que los esquemas, pero nos ofrece bastante más, pues su presentación puede mejorar la comprensión conceptual al posibilitar el hipertexto y la inclusión de mapas conceptuales, gráficos, fotos, líneas del tiempo, videos, páginas webs, etc. que ayudan a un mejor entendimiento de la historia al facilitar la contextualización, entre otras posibilidades.

Es escasísimo el número de profesores utilizaba el debate como herramienta metodológica en la enseñanza de la historia (1%), lo que puede ser la única reseña de enseñanza socializada que encontramos en la muestra, pues hasta este momento todas las estrategias metodológicas están enfocadas a un modelo didáctico en el que la relación entre profesor y alumno es de gran grupo o método colectivo, y el aprendizaje es individual, pues no hay citas directas sobre actividades que se realizaran en grupo.

Aún aparece otro dato digno de reseñar, aunque su presencia es anecdótica (2%). Se trata de aquellos profesores que utilizan una metodología fundamentada en el procesamiento de la información, exclusivamente dirigida a la formación de conceptos. El modelo de formación de conceptos presenta los datos de manera que se posibilite el aprendizaje eficaz de conceptos importantes. Para Joyce, Weil y Calhoun (2006) este modelo de formación de conceptos se suele complementar con el modelo inductivo básico, lo que permite a los estudiantes formar y construir conceptos. Nosotros ignoramos si es así cómo trabajaba este profesorado pero, debido a las demás referencias metodológicas, nos inclinamos a pensar que se trataba de una metodología más transmisiva que inductiva y en la que el alumnado desempeñaba un papel bastante pasivo en donde la memorización y reproducción del contenido de dichos conceptos era lo más relevante del método en lugar de la comprensión del concepto (Vera y Cubillos, 2010).

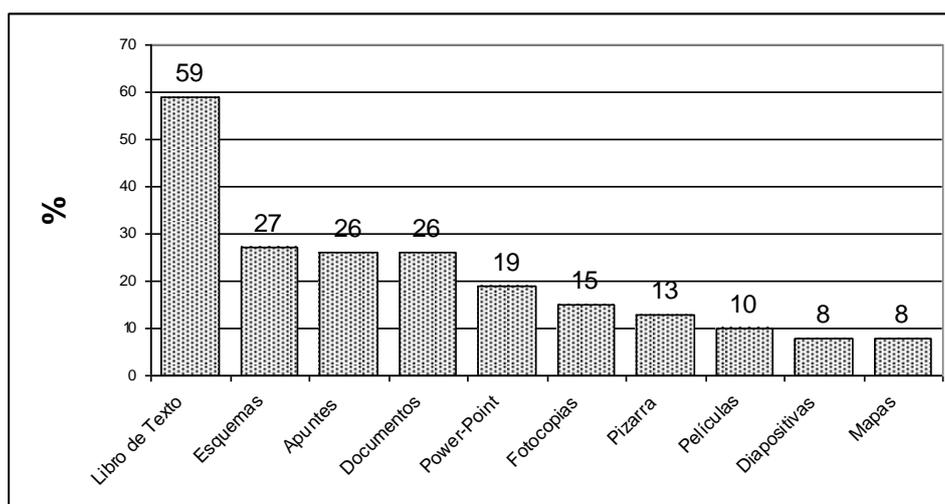
En último lugar cabe citar aquellos casos que hemos agrupado bajo el epígrafe “otros” y que se refieren a diversas estrategias metodológicas también citadas por los alumnos. En este grupo destacan aquellos docentes que dirigían sus clases a través de las clásicas diapositivas, el 6% del total. Por otro lado y aunque es un caso anecdótico hemos encontrado un caso en el que la metodología seguida por el profesor estaba basada en la explicación audiovisual, mezclando vídeos y la explicación del docente, aunque su presencia parece utilizarse como complemento a la explicación docente y como instrumento de evaluación.

563. Pues ella entraba, ponía los vídeos y eso y entonces ella empezaba a explicárnoslo, a leer los apuntes y a explicárnoslo. Y después al final de la clase, cuando faltaban 15 minutos o así, nos ponía un vídeo y nos daba un cuestionario. Entonces nosotros teníamos que rellenar el

cuestionario a la vez que avanzaba el vídeo. Entonces nosotros íbamos haciendo las cuestiones y luego si nos daba tiempo en esa clase, a la siguiente seguíamos con el vídeo, y si no pues luego le teníamos que entregar las cuestiones, y contaban como trabajo de clase y eso.

En este punto parece cumplirse la opinión de muchos autores (Shulman, 1982; Stengel, 1992; Gudrunsdottir, 1987) de que la manera de enseñar una materia está directamente influida por el conocimiento que se tiene de dicha materia.

Los recursos didácticos utilizados en la clase de Historia. En clara consonancia con el gráfico 1, y mostrando de esta manera su coherencia, el alumnado nos apunta que el recurso más frecuentemente utilizado por el profesorado, en el aula de historia, era el libro de texto, hasta el 59% lo cita como un recurso presente en el aula de Historia. Es importante remarcar que en el caso de la presencia de los recursos didácticos en el aula de Historia, las diferentes narrativas de los alumnos no son cerradas, si no que citan en ocasiones hasta tres o cuatros recursos distintos. Así pues, al libro de texto le siguen, pero a mucha más distancia, la utilización de los apuntes docentes, nombrados por un 26% de los alumnos, los esquemas, los mapas conceptuales o similares que usaban un 27% de los encuestados y los documentos que se utilizaban en el 26% de las clases de Historia que comentan los alumnos.



Gráfica 2. % de presencia de recursos didácticos en el aula de historia.

Fuente: elaboración propia.

La utilización del PowerPoint (19%) y de diapositivas (8%) son otros de los recursos citados por los alumnos y que, sólo en algunos casos, podrían complementarse pues para algunos, la mayoría de las veces el PowerPoint representa la versión modernizada de las antiguas diapositivas, que cada vez están más en desuso. Sin embargo no debemos olvidar las grandes posibilidades que ofrece la herramienta PowerPoint, que ya hemos citado en el apartado de metodología, pues estamos seguros de que el profesorado también exprime sus grandes posibilidades para desarrollar el conocimiento de su alumnado.

Las fotocopias ocupan un lugar cada vez menos relevante que antaño, sólo son citadas por el 15% de los alumnos, en parte debido a la penuria económica que sufre el mundo educativo, y con mayor justificación quizás, porque presentar su contenido digitalizado, mediante PowerPoint, por ejemplo, es más moderno y más responsable desde el punto de vista ecológico.

Tienen menor importancia la utilización de la pizarra tradicional (13%), pues sólo en un caso nos dijeron que se había utilizado la pizarra digital, y los mapas geográficos (8%). Sin embargo es cada vez más relevante el papel que representan las películas relacionadas con los temas tratados y que aparecen ya en el 10% de las aulas, ya que es un recurso muy bien aceptado por el alumnado, les motiva y les ayuda a contextualizar el aprendizaje, todo lo cual revierte en una mejora de su aprendizaje en general.

Otros recursos cuya presencia en las aulas es mucho más testimonial son los tecnológicos -aunque estos van en aumento-, las publicaciones periódicas, los ejes cronológicos, las salidas fuera del aula -que son cada vez más escasas-, la música y el teatro.

Llama poderosamente la atención la nula presencia de los atlas históricos, cuando respondían sobre los recursos que el profesor utilizaba en la clase de Historia de 2º de bachillerato. Tampoco aparecen reflejados como tales los gráficos ni los comentarios de texto, aunque es posible que los consideren incluidos entre las presentaciones digitalizadas, el libro de texto o en las fotocopias. Si se considera que los alumnos se

están formando para acceder a la universidad, y en las pruebas que plantean de acceso a la universidad es seguro que aparecerá un texto, un gráfico o un mapa histórico para ser comentado y así poder demostrar los conocimientos adquiridos, cuesta trabajo entender que estos recursos o herramientas no aparezcan reflejados en el imaginario de los alumnos. Es posible que nos encontremos ante el problema de la escasa relevancia – concepciones sociales- que los propios alumnos le dan a estos recursos en el aprendizaje de la historia, y que hayan sido considerados meros recursos de trámite para superar las pruebas de acceso a la universidad.

CONCLUSIONES

A modo de conclusión se puede afirmar que por lo que respecta a la metodología su modelo es inductivo básico y su estrategia es transmisiva, en dónde la explicación del profesor y la toma de apuntes por parte del alumnado es la principal opción de la secuencia didáctica (Martínez y Miralles, 2008a, 2008b; Martínez, Miralles y Navarro, 2008).

Llama la atención la invisibilidad y la nula utilización de otros modelos de enseñanza tales como el heurístico, el de procesamiento de la información o el basado en la socialización (Joyce, Weil, y Calhoun, 2006). Es destacable, también, la escasa presencia en el aula de medios tecnológicos, atlas históricos, comentario de textos o de gráficos.

Para finalizar, el profesorado que se nos describe representa un profesorado maduro, con un amplio conocimiento de la historia y su enseñanza pero algo obsoleto, que está condicionado por el número de alumnos por aula o falta de conocimientos de otras metodologías o estrategias alternativas que motiven a sus alumnos a la vez que desarrollen habilidades, capacidades y competencias que les permitan conocer y entender la historia, contextualizarla e incorporarla a su formación como ciudadanos tolerantes, críticos y responsables.

REFERENCIAS

Cita: Moreno Vera, J.R., Vera Muñoz, M.I. y Martínez Valcárcel, N. (2015). La invisibilidad en la enseñanza de la Historia: metodologías, estrategias y recursos. En Hernández Carretero, A. M., García Ruiz, C. R. y De la Montaña Conchiña, J. L. (coord.) *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. pp. 925 - 931 Cáceres: Universidad de Extremadura. ISBN: 978-84-606-6444-4

Guðrúnisdóttir, S. (1987). *Pedagogical content knowledge. Teacher's ways of knowing*. Washington: Annual meeting of the American educational research association

Joyce, B., Weil, M. y Calhoun, E. (2006). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa

Martínez Valcárcel, N. y Miralles Martínez, P. (2008a). La finalización de la clase de historia en Bachillerato. *Íber*, 55

Martínez Valcárcel, N. y Miralles Martínez, P. (2008b). La fase de desarrollo de la clase de historia en Bachillerato. *Revista iberoamericana de educación*, 46

Martínez Valcárcel, N., Miralles Martínez, P. y Navarro Medina, E. (2008). Análisis de cómo los docentes plantean el inicio de las clases, desde la perspectiva del alumnado. *Revista de educación*, 349, 413-433

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard education review*, 57 (1), 1-22

Stengel, B. (1992). *Pedagogical content knowledge: usefully wrong? The reform agenda*. San Francisco: Annual meeting of the American educational research association

Vera Muñoz, M. I. y Cubillos Alfaro, F. (2010). Concepción del alumnado de secundaria sobre la comprensión y el aprendizaje de conceptos de geografía. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (9), 3-16.