

LOS PROFESORES DE HISTORIA Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN ESPAÑA. UNA INVESTIGACIÓN A PARTIR DE LOS RECUERDOS DE LOS ALUMNOS

MARTÍNEZ VALCÁRCEL, NICOLÁS¹, SOUTO GONZÁLEZ, XOSÉ MANUEL² y BELTRÁN LLAVADOR, JOSÉ³

¹ Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia (nicolas@um.es)

² IES Ballester Gozalvo de Valencia (xmsouto@ono.com)

³ Departamento de Sociología y Antropología Social de la Universitat de Valencia (Jose.Beltrán@uv.es)

Resumen. Las distintas percepciones que tienen alumnos y profesores de la actividad escolar se transforman en importantes obstáculos para que exista un buen aprendizaje. Sin embargo, en las clases de historia en bachillerato, los recuerdos del alumnado nos indican que existen preocupaciones comunes respecto al conocimiento de la memoria histórica. En este artículo se quiere ofrecer una perspectiva internacional de los deseos docentes sobre una buena enseñanza de la historia y su contraste con los recuerdos del alumnado, tanto de sus profesores como de sus clases.

Palabras clave. Didáctica de la historia, memoria histórica, recuerdos de los alumnos, cambios y rutinas en la enseñanza de la historia.

Summary. The different perception students and teachers have of the school activity becomes an important obstacle for the achievement of a good learning. However, what the students keep in mind of the baccalaureate History classes shows us that there is a common interest in the knowledge of the historical memory. This article wants to offer an international view of what teachers expect a good History teaching to be and its contrast with the things that students remember of their teachers and their classes.

Keywords. History teaching, historical memory, students' memories, change and routines in History classes.

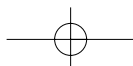
«La investigación básica sobre el aprendizaje de la historia es pobre y desigual. Gran parte de la bibliografía acerca de la enseñanza de la historia consiste en descripciones sobre prácticas ejemplares, normalmente informes de los profesores que desarrollan el enfoque, método o modelos no probados sobre la enseñanza efectiva. La naturaleza ejemplar de esos métodos recomendados rara vez se apoya en la evidencia de qué o cuánto aprendieron los alumnos.»

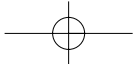
Downey y Levstik, 1991

INTRODUCCIÓN

Sin duda una de las experiencias que más «incide en la personalidad es la que se forja en los años de escolaridad. Pero conocer qué recuerdos se almacenan en la mente de los niños y niñas, de los y las adolescentes, del alumnado en general, es complejo y está poco investigado. Entendemos que uno de los retos de la evaluación de la calidad educativa del sistema escolar reside, precisamente, en averiguar cuál es la influencia que se deriva de las prácticas escolares en la vida cotidiana. Hasta qué punto las anécdotas de las clases han pasado a formar parte de las rutinas, hábitos, comportamientos y actitudes ante el saber en general; en nuestro caso, ante el conocimiento y funcionalidad de la memoria histórica, que ejerce una mirada valorativa sobre la comprensión del momen-

to presente. La hipótesis principal de la que parte esta investigación¹ apunta hacia las poderosas determinaciones de unas prácticas de enseñanza tradicionales que limitan las posibilidades de las innovaciones, aún en esos períodos de cambio institucional. Otros autores han puesto su mirada en las resistencias al cambio derivadas de la conformación de un código disciplinar (Cuesta, 1997) o bien de la continuidad de un modelo de la enseñanza de la historia basado en un modelo historiográfico positivista y obsoleto (Maestro, 1997). En nuestro caso hemos decidido analizar la estructura convencional de una clase de historia, más allá del contenido que se transmite oralmente, pues estamos convencidos, y la investigación así lo demostró, de que los comportamientos y hábi-





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

tos del profesorado inciden directamente en la manera de desarrollar una serie de actitudes que determinan la valoración que se hace del saber histórico.

Con el objetivo de encuadrar nuestra investigación, hemos procedido a analizar, en primer lugar, qué dicen algunos profesores en sus investigaciones sobre la enseñanza de la historia; en segundo lugar, qué se dice desde la investigación académica histórica acerca de los resultados obtenidos en las clases de Historia; por último, qué nuevas perspectivas abren otros investigadores no relacionados con la investigación histórica. En todos los casos hemos pretendido relacionar las referencias teóricas con las afirmaciones que surgían del estudio de la base empírica de las descripciones que realizaron los alumnos que estudiaron COU y bachillerato LOGSE entre los años 1992 y 2002. Era preciso contar con una información relevante para nuestras intenciones, de tal manera que los casos que constituyeran nuestra investigación fuesen:

- *Numéricamente altos*: 1.523 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 Comunidad Autónoma 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).
- *Desarrollados en el tiempo*: se disponen de datos de una década e incluso aislados de dos décadas.
- *Aportados por los implicados en todas sus situaciones posibles*: en el momento de hacer la descripción estar 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%).
- *Representantes de los dos sistemas educativos que se impartían*: LGE, con el 51% de los casos y LOGSE con el 49%.
- *Alumnos de todas las titulaciones universitarias de la Comunidad Autónoma de Murcia han descrito su recuerdo de clases de Historia*.

Estimamos que las más de 40.000 descripciones que constituyen nuestra investigación poseen una amplia representatividad coherente con nuestros propósitos. Además hemos fundamentado nuestra investigación tanto desde una perspectiva social y psicológica, analizando qué se entiende por memoria viva y cuál es el valor de los recuerdos, como desde un análisis técni-

co estadístico, con el objetivo de disponer de unos datos que fueran sólidos y facilitaran la combinación de variables que nos permitiera entender mejor los fragmentos de la memoria de los alumnos.

Efectivamente, por lo que se refiere a la importancia acerca del papel de los recuerdos, ésta ha sido una reflexión recurrente de carácter metodológico y en la que nos hemos detenido en sucesivas ocasiones.

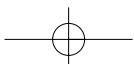
Así, tal como señalábamos en un primer ensayo:

A diferencia de la investigación por encuesta, que presupone que lo que cada individuo tiene que decir es insignificante en sí mismo (depende de los intereses del encuestador), en el relato del recuerdo en el que se basa en buena medida nuestra investigación, las declaraciones de los informantes cobran relieve y significado propio. La suma amplia de una serie de protocolos descriptivos, relatos del recuerdo en sentido estricto, proporciona un conjunto de variaciones sobre una misma serie. Se trata, entonces, de descubrir, las regularidades, las pautas y los elementos a partir de una tarea de categorización emergente o de interpretación de los textos a la luz de su relación con el contexto de pertenencia².

Y más adelante, precisábamos estas consideraciones:

Quizá sea conveniente insistir en el significado peculiar que 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 alumno evoca la naturaleza de sus clases en la asignatura de historia en bachillerato, y cómo esta «vuelta al pasado» ha constituido un importante eje en torno al cual gira la propuesta presentada. De estos relatos se ha 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 en base a unos datos perfilados de antemano, sino que se da libertad al estudiante para que, bajo la consigna: «describe cómo eran tus clases de historia en el bachillerato», pueda narrar lo que, de hecho, es o ha sido



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

significativo para él sin ningún tipo de cortapisas³.

En este sentido, como señalamos en una nueva reflexión, nuestro artefacto o herramienta metodológica, sin ser totalmente original, reconoce su primer origen en el método cualitativo de las historias de vida, pero introduce una serie de variaciones y de elementos novedosos para ajustarlo a los requerimientos de nuestra investigación⁴. Como escribimos en ese momento, los recuerdos suponían fragmentos escritos de memoria viva, que sólo han podido ser procesados con la ayuda de potentes programas informáticos.

Tuvimos una ocasión privilegiada de someter a contraste los datos depurados a partir de los relatos de los estudiantes con la propia percepción del profesorado de historia. En esta ocasión la técnica utilizada fue la realización y análisis de un grupo de discusión *ad hoc*, en el que, entre otras cosas, afloraron una serie de tensiones y contradicciones latentes que fueron interpretadas en clave de las reformas que constituían el telón de fondo de nuestra investigación⁵.

Pero además, para poder llevar adelante esta investigación fue preciso revisar las aportaciones teóricas y los resultados empíricos que se han realizado desde la materia que hemos analizado en el recuerdo de los alumnos: la historia. Por una parte, los profesores de la materia que han investigado acerca de las dificultades de aprendizaje de sus alumnos o bien sobre las características del conocimiento escolar y su difusión escolar. Por otra parte, también resultó conveniente conocer qué resultados han alcanzado algunos investigadores teóricos que no están en las aulas de secundaria, pero se han acercado a éstas desde los intereses de un historiador, un filósofo de la cultura, un pedagogo o un sociólogo de la educación.

REFLEXIONES DOCENTES Y EXPERIENCIAS DISCENTES: UN PUNTO DE PARTIDA

Los profesores de enseñanza secundaria, en España, han abierto una línea de investigación sobre la didáctica de la historia que ha tenido un punto álgido en los dos decenios finales del siglo xx. Sin duda, las aportaciones de Pilar Maestro (1997), Raimundo Cuesta (1997) o Ramón López Facal (1999), así como las que anteriormente efectuaron Inmaculada González Mangrané (1994) y Carme Guimerá (1991) son hitos relevantes en este ámbito. En unos casos, las investigaciones se efectuaron desde la perspectiva del conocimiento histórico y su influencia en la creación de valores sociales y actitudes ante el saber espontáneo y vulgar; en otros, se buscó conocer cómo se fraguaba el pensamiento histórico desde las prácticas de profesores y alumnos. En este sentido, podemos señalar también las aportaciones de Nieves Blanco (1992) y Ramón Galindo (1996). Posteriormente Javier Merchán ha investigado las relaciones

entre alumnos y profesores en las aulas de secundaria, a partir de los presupuestos teóricos de considerar el currículo como una construcción histórica.

Para organizar nuestras hipótesis hemos sintetizado tres líneas básicas en el desarrollo de las investigaciones. En primer lugar, el análisis del currículo de historia como resultado de los intereses sociales, en tanto producto histórico de la cultura dominante. En segundo lugar las investigaciones que relacionan el aprendizaje y la enseñanza de historia con la evolución del saber historiográfico, con su concepción vulgar y con las finalidades de este conocimiento. Por último, el análisis de las personas que intervienen en este proceso (alumnos y profesores), un estudio realizado bajo la perspectiva de las dificultades psicológicas del aprendizaje y desde las perspectivas del control, la disciplina y la organización de la clase.

En este sentido, tiene una gran relevancia el control ejercido a través de las pruebas escritas, **los exámenes**⁶, como podemos comprobar por los recuerdos de los alumnos. En España, una buena aportación teórica sobre la función de los exámenes en la clase de historia es la realizada por Javier Merchán⁷. Como señala, con acierto, en el examen, no se trata de averiguar cómo construye el conocimiento histórico el alumnado, sino básicamente conocer si adquiere una determinada cultura que se le ha transmitido a través de las explicaciones del profesor y los libros de texto. Sin embargo, y sin olvidar la realidad de estos trabajos, los exámenes son también procesos que los alumnos valoran a lo largo de las situaciones de enseñanza-aprendizaje como se ha comprobado en algunos de los recuerdos de los alumnos de la Región de Murcia. Las percepciones motivadoras tienen que ver con el proceso y con las actitudes del docente hacia esta prueba: la ayuda a incentivar el estudio mediante ejercicios intermedios o circunstanciales y así superar la prueba final e incluso la satisfacción de estar en aulas de nivel alto de exigencia. Las no-motivadoras ponen de manifiesto la ausencia de las mismas o la reducción de esta dimensión de la enseñanza a los procesos de memorización. El cuadro 1 (pág. siguiente) recoge lo que venimos exponiendo.

¿QUÉ PREOCUPA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA?

Las preocupaciones de profesores experimentados y las impresiones de los alumnos nos condujeron a revisar algunas investigaciones internacionales, que, según nuestro criterio, estaban relacionadas con las situaciones que se acaban de describir. Para ello hemos seguido el trabajo de la profesora Wilson (2001), pues nos facilitó una síntesis desde los primeros trabajos realizados en Gran Bretaña por Booth sobre las relaciones entre el pensamiento piagetiano y la historia (1980, 1983), así como los de Dickinson

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Cuadro 1
Percepción de los exámenes en el recuerdo del alumnado.

LOS EXÁMENES	
No motiva	Motiva
<p>No hay recomendaciones Memorizar para aprobar</p>	<p>Cantidad de exámenes que facilitan aprobar Animar en época de exámenes Conceder puntos extra si hay desmotivación Prestigio de ser exigente y tener muy buenos resultados en la selectividad Preguntas diarias</p>
<p>La motivación que nos transmitía no era didáctica, sino el hecho de que había que aprender y dominar el contenido de la asignatura para aprobar.</p> <p>No nos motivaba de ninguna forma, ni nos daba ningún tipo de recomendaciones para los exámenes.</p>	<p>Su forma de dar clase nos motivaba, rara vez me aburría, sabía hacer interesante la historia, la gran cantidad de exámenes nos facilitaba el aprobado.</p> <p>Está continuamente animando a sus alumnos sobre todo en época de exámenes.</p> <p>La motivación que usaba este profesor era de forma individualizada y, si observaba una desmotivación general, intentaba incentivarlos con algún punto extra.</p> <p>Nos motivaba porque nos decía que sus alumnos son los que tienen la nota media de historia más alta de selectividad. Consigue que mostremos un interés muy grande por la historia y al final todos conseguiremos sacar la asignatura con una buena nota.</p> <p>Aplicando positivos o negativos en clase basándose en el trabajo personal.</p>

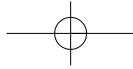
y Lee (1978), Elton (1970) y Hallam (1967, 1970), quienes analizaron las investigaciones realizadas tanto en los Estados Unidos como en Europa con el propósito de encontrar un conjunto de cuestiones significativas relacionadas con la enseñanza de la historia. Estos trabajos, especialmente los de Dickinson y Lee, han tenido eco en la investigación española, en especial a través de las adaptaciones que se realizaron por parte del *Grupo 13-16*, de Barcelona, o los

estudios y adaptaciones que realizaron Jesús Domínguez y Pilar Maestro en el ámbito de la reforma de la enseñanza secundaria en la segunda mitad de los años ochenta del siglo XX. Igualmente la presencia de una de las personas del mismo grupo (Shemilt), en los debates sobre las innovaciones del área de ciencias sociales en secundaria en España, ayudó a difundir esta manera de entender el aprendizaje y la enseñanza de la historia.

En estos trabajos se hace referencia a la necesidad de plantear un cambio de la enseñanza de la historia a través de un planteamiento que considere no sólo los hechos y conceptos que se transmiten, sino también la manera de exponer y construir el conocimiento histórico. Por eso consideran que la historia debe ser valorada en la docencia como forma de conocimiento específico. Nos ha interesado esta manera de proceder, pues relacionaban la reflexión teórica con orientaciones sobre la práctica escolar, que constituye el objeto central de nuestra investigación.

Según Luis (2000: 34), la fecha del trabajo de Dickinson y Lee (1978) puede considerarse como una fecha clave para la renovación de la enseñanza de la historia. En estas propuestas se insiste en la necesidad de organizar el aprendizaje del pasado no sólo como una narración de dicho pasado o un análisis de los conceptos extraídos de las investigaciones históricas, sino como una investigación sobre las fuentes, como un acercamiento empático al pasado, como un proceso de recopilación de las evidencias que permiten concluir ciertas hipótesis. Se trataba de profundizar en aspectos clave del razonamiento humano respecto a la reconstrucción del pasado, para lo cual era preciso contar con preguntas teóricas ante las fuentes históricas.

Podemos razonadamente mantener que, en los últimos decenios, hemos sido testigos del surgimiento de estudios específicos de la enseñanza y el aprendizaje en la historia, así como de artículos, revistas de educación, psicología o investigaciones en ciencias sociales. Este volumen de material incluye trabajos realizados sobre el pensamiento del profesorado, de los historiadores, profesores, psicólogos cognitivos y responsables de las reformas. En general, compartiendo todos el concepto de *historia*, el enfoque y el contenido cambian sustantivamente de unos autores a otros sobre todo teniendo en cuenta si se trata de historiadores, profesores, psicólogos, filósofos, etc. Así, vemos enfatizar, en unas investigaciones, los intentos por desvelar la naturaleza del conocimiento histórico adquirido por los estudiantes; otras indagan el pensamiento de los docentes de historia; otros trabajos y líneas de investigación se centran en los procesos instructivos; encontramos también otras preocupadas por la formación permanente o inicial del profesorado, etc.



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Estas investigaciones nos describen diferentes experiencias que inciden en los cambios docentes; sin embargo, son menores las referencias a los cambios en las actitudes y conocimientos de los alumnos. En especial, nos interesaba conocer qué ámbitos de investigación podían ser susceptibles de modificar las rutinas docentes y facilitar un aprendizaje más eficaz y satisfactorio de la historia por parte del alumnado.

¿QUÉ NOS INTERESA DE OTRAS INVESTIGACIONES EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA?

Las investigaciones que se pueden recoger en los diferentes compendios de revistas de didáctica de la historia, así como en manuales universitarios, nos remiten a diferentes categorías. Por una parte, las que versan sobre el currículo, como es el caso respecto a los estándares nacionales en historia (Nash, Crabtree, y Dunn, 1997). Un segundo grupo describe experiencias de momentos de reforma: por ejemplo, Bailyn (1994) describe ejemplos referentes a enseñar y escribir acerca del pasado desde una perspectiva histórica; Husbands (1996) señala sus experiencias personales y observaciones junto con otros profesores y estudiantes.

El estudio que hemos realizado ha conducido a plantearnos algunas preguntas básicas sobre la enseñanza de la historia, que siguiendo a Voss (1997, 187) serían las siguientes:

- *¿Cuál es el propósito de la enseñanza de la historia?*
- *¿Qué significa «explicar» o «entender» hechos históricos?*
- *¿Cuál es el rol de la narrativa en historia?*
- *¿Cómo se llevan a cabo las causas en la historia?*
- *¿Cómo debe ser enseñada?*

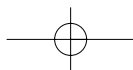
Estas preguntas permitieron acercarnos a las relaciones entre las reflexiones teóricas y las propuestas teóricas, lo cual entendemos que se logra en los momentos de organizar los proyectos curriculares. Así, en su proyecto curricular para la educación secundaria Pilar Maestro (1987) nos indica un camino semejante para relacionar la teoría con la práctica del aula. En primer lugar, indica la necesidad de reflexionar sobre los prejuicios existentes en la enseñanza de la historia, que, según su diagnóstico, procedían de una lectura errónea de la ciencia histórica, pues se entendía que ésta debería ser capaz de ordenar cronológicamente todos los hechos del ser humano en sociedad, tarea imposible de realizar. Al mismo tiempo, señala que otro obstáculo surgía de la separación de los

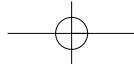
métodos denominados activos y la enseñanza de la historia, pues éstos se ejercitaban en la mente del alumnado sin conexión con la propia materia, que implicaba una forma de conocer específica.

En consecuencia, según la autora que seguimos, en la enseñanza de la historia es preciso abordar las metas de su enseñanza, pues de esta manera podemos encontrar en la propia historiografía otras maneras de «mirar» e interpretar el pasado, lo que nos permitirá plantear una alternativa metodológica a esos programas enciclopédicos de fechas y conceptos que hace muy difícil su memorización, de acuerdo con lo que se ha transmitido como modelo de clase tradicional. Sin duda, la alternativa prefigura un modelo de buena enseñanza de la historia, con la consiguiente selección de contenidos que sea posible desarrollar en un programa escolar.

Todos los que han estudiado historia como disciplina a enseñar o a través de los estudios sociales en el marco curricular son conscientes de que las ideas antedichas, como las referidas a las metas, constituyen debates sin final. En esta dirección, encontramos quienes defienden que la historia —y la pregunta *¿qué es historia?*— es fácil de contestar, pues, según esta perspectiva, la historia es lo que ocurrió, por tanto, ya pasó, ya no existe. Y, para reconstruir lo que ya pasó, algunos aluden a los hechos del pasado puestos unos tras otros, sin importar su interpretación explícita, pues implícitamente existe una finalidad de conseguir *ciudadanos orgullosos* de su pasado y no necesariamente críticos, como señalan, entre otros, Nash, Crabtree y Dunn (1997). En contraste, otros autores intentaron escribir una *perspectiva ciudadana crítica*, donde las personas pueden reconstruir el pasado desde las preguntas que se hacen para comprender el presente. Las discusiones acerca de la historia y los estudios sociales curriculares siempre reflejan las propias creencias acerca de la naturaleza de la historia y del papel del conocimiento histórico en la sociedad. En consecuencia, el estudio de historia refuerza la formación ciudadana de los alumnos.

En esta línea de pensamiento debemos considerar las aportaciones ya comentadas de Raimundo Cuesta y Pilar Maestro, pues en ambos casos han demostrado sólidamente las relaciones existentes entre la formación del estado nacional del sistema liberal burgués decimonónico y la formación de una opinión pública sobre el pasado, que legitimaba la toma de decisiones del poder. Como afirma Maestro, la «aparición de la disciplina escolar coincide más o menos con el momento en que la historiografía misma aspira a convertirse en una disciplina científica. Entre ambas surgirán relaciones estrechas»⁸. En el caso de Raimundo Cuesta (1997), se alude a la constitución de un código disciplinar, o sea, a un conjunto de rutinas y maneras de actuar en el aula que responden a una concepción cultural determina-





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

da; en el caso de la España decimonónica, sería el relato de los hechos del pasado para ensalzar la formación política del estado liberal que se produce con las constituciones burguesas. Pero sobre estas consideraciones, que aceptamos y asumimos, lo que nos preocupaba era la interpretación que hacían los alumnos del pasado a través de las explicaciones escolares. ¿Cómo influían e influyen las prácticas escolares en la valoración del conocimiento crítico del pasado? ¿Hasta qué punto condicionan estas actitudes la gestión del aula, el control del conocimiento en los exámenes e incluso el compromiso cívico y profesional del profesorado?

En investigaciones internacionales hemos conocido que los profesores defienden que la práctica docente de la historia está muy influida por sus creencias e ideología (Wilson y Wineburg, 1993), si bien también consideraron los aspectos externos que influyen en su práctica. En este sentido, condicionado por los planteamientos teóricos de Bourdieu y de Goodson, Javier Merchán (2002) explica el conocimiento histórico que aprenden los alumnos como resultado del campo de producción del currículo, coincidiendo con lo expuesto en este artículo sobre la importancia de la gestión de la clase, de tal manera que la percepción de educación histórica como práctica de cultura general y técnica de memorización es habitual en las clases tradicionales. Estos diferentes planteamientos sobre la manera de abordar la educación histórica en las aulas ha pretendido ser tipificado por algunos investigadores (Evans, 1990) a partir de la observación de las prácticas escolares. Sin embargo, no es éste nuestro propósito, sino descubrir qué actitudes y valoraciones aparecían en las opiniones recogidas del alumnado de la Región de Murcia respecto a lo que consideraban «buena y mala enseñanza de la historia», pues creemos que, de esta forma, podemos contribuir a reflexionar sobre su sentido escolar y facilitar la toma de decisiones del profesorado, quien tiene la competencia de modificar los hábitos y rutinas.

LA REVISIÓN REALIZADA Y LAS POSIBILIDADES DE APLICACIÓN A LOS RECUERDOS DEL ALUMNADO

Las revisiones que hemos leído de la enseñanza de la historia nos permitieron relacionar las investigaciones teóricas con su aplicación a nuestro estudio empírico; en efecto, planteamos *la hipótesis* de considerar los recuerdos de los alumnos como hitos de una concepción determinada de la enseñanza y aprendizaje de la historia, como se justificó en otros capítulos de fundamentación teórica⁹. Para facilitar su análisis, las hemos dividido en cuatro grandes apartados que se derivan de nuestros propósitos y, en este sentido, hemos llevado a cabo la revisión bibliográfica y la interpretación de los recuerdos del alumnado (Cuadro 2).

Cuadro 2

Tipología de análisis a partir de la bibliografía específica sobre enseñanza de la historia.

1. Claves de la enseñanza tradicional de la historia.
2. La buena enseñanza del pasado histórico.
3. Actitudes, creencias y conocimientos de los profesores.
4. Prospectivas y nuevas direcciones de la investigación en la enseñanza-aprendizaje de la historia.

Brevemente revisaremos estas investigaciones, que han aparecido empíricamente en los recuerdos de estudiantes de historia y que afectan también a los profesores y sus metodologías didácticas. Más tarde pretendemos sugerir algunas nuevas direcciones en este ámbito, tal como parece desprenderse de la presente investigación.

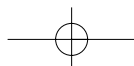
Las claves de la enseñanza tradicional de la historia

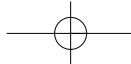
Los estudios que describen las claves de la enseñanza tradicional nos revelan que existe una gran divergencia de métodos, aunque existen unas mismas concepciones sobre el pasado histórico y su forma de enseñarlo y de ser aprendido. El cuadro 3 nos ha permitido sintetizar algunos de los rasgos comunes. Es preciso insistir que, en nuestra investigación, no se trata de elaborar un modelo teórico cerrado, sino que aspiramos a conocer los rasgos, descritos en diversas investigaciones realizadas, que nos facilitarán el análisis e interpretación de las opiniones del alumnado. Dado que éstas eran tan numerosas y complejas debíamos contar con algún instrumento teórico que nos facilitara su contraste. Éste, y no otro, es el motivo de la revisión que hemos realizado.

Cuadro 3

Características de una clase tradicional de historia.

- Poco compromiso intelectual del profesor en la búsqueda de la racionalidad histórica, predominando la exposición narrativa cronológica
- Dominio de la clase por parte del profesor como un conjunto de saberes enciclopédicos
- Mucho apoyo en el libro de texto, que se convierte en la herramienta fundamental de enseñanza
- Una escasa utilización de la metodología de resolución de problemas
- Trabajo individual y muy poco en equipo
- Algunas actividades prácticas en proyecciones de películas o vídeos
- Menor consideración de los estudios sociales frente a los de matemáticas, ciencias, etc.





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

En los recuerdos de los alumnos hemos podido constatar esta práctica tradicional de la enseñanza de la historia y también la existencia de valoraciones mucho más matizadas sobre la misma que ponen de manifiesto un mundo más diverso y plural en las aulas. El cuadro 4 y las explicaciones posteriores sintetizan lo que venimos diciendo.

¿Qué es lo que expresan, en su conjunto, cuando se definen como monótonas y aburridas las clases?

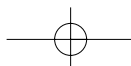
En primer lugar, hay una **escala** que va desde la simple apreciación de **aburrida** hasta la de **exasperante**, lo cual lleva consigo que la hora se haga eterna.

Las razones de esta valoración están en la monotonía y falta de diversidad de procesos de enseñanza, la carencia de expresividad y la pasividad de los alumnos en estas aulas incluso cuando, en algunas ocasiones, expresan el deseo de cambio o recomiendan la inclusión de medios o materiales que fomenten la participación, argumentando su necesidad por ser una materia difícil que puede justificar el absentismo de los alumnos.

Más concretamente, estas apreciaciones de aburrimiento están asociadas con metodologías, articuladas en torno a *la lectura* (releer lo escrito), *la explicación* (con la misma rutina: sentada y nosotros escuchando, llegar-explicar-firmar-marcharse), *hablar* (siempre

Cuadro 4
Las clases de historia en los recuerdos del alumnado.

METODOLOGÍAS	
ESTIMULANTES (42,5%)	NO ESTIMULANTES (51,3%)
AMENAS	ABURRIDAS
<p>General: enriquecedoras, buenas, encantadoras, divertidas</p> <p>Referencias al tiempo: pasa la hora en un momento</p> <p>Metodología: claridad de los apuntes y lenguaje, estructuración, precisión terminológica y vocabulario adecuado</p> <p>Buenos esquemas y resúmenes Variedad e innovación Narrativa intrigante Anécdotas e historias Cumplir el temario Buena atención en clase Comprender y entender los contenidos Aprendizaje de la materia Clases activas y participativas Utilización de medios</p> <p>Evaluación: coherente con el método, eficaz, con nivel que produce orgullo, facilidades para superarla</p>	<p>General: algo aburrida, muy aburrida, sumamente aburrida, aburridísima</p> <p>Referencias al tiempo: clases eternas y exasperantes</p> <p>Metodología: monótona, poco amena, desmotivante, pasiva, falta de expresión, sin método, falta de diversidad</p> <p>Leer-hablar-explicar-copiar-libro de texto Ausencia de: prácticas, medios y participación Ritmo inadecuado Absentismo Falta de innovación Forma de ser del profesor Resultados académicos Comprensión de la materia</p>
LA HISTORIA COMO CIENCIA VIVA Y ESTRUCTURADA QUE PERMITE COMPRENDER LA REALIDAD	METODOLOGÍAS REITERATIVAS, MONÓTONAS Y PESADAS
<p>Metodologías que presentan la historia como:</p> <p>vivencia conceptual holística estructurada comprendida causal contextualizada proyectada al presente formadora participativa Identificación del profesor con su materia</p>	<p>General: rutinaria, pesada, monótona, hacer lo mismo todos los días</p> <p>Metodología: monótona, desmotivadora y repetitiva</p> <p>Leer-hablar-explicar-copiar-libro de texto Ausencia de: medios y participación Ritmo inadecuado Absentismo Falta de innovación Forma de ser del profesor Resultados académicos</p>



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

ella, muy pausada o hablando muy rápidamente y sin parar, velocidad estresante, clases de cincuenta minutos muy fuertes, charlas intensivas), que llevan consigo *la necesidad de copiar por parte de los alumnos* (como meros amanuenses, no teníamos otra cosa más interesante que hacer: pues a copiar, decía que así aprendíamos para cuando estemos en la universidad) y que en su conjunto son debidas a la *falta de innovación en el profesorado*. Este tipo de acción en el aula provoca una *ausencia o baja participación de los alumnos* (la clase era un monólogo monocorde que lleva a la pasividad), un *ritmo inadecuado de la clase* (definido como lento, rápido o con acciones alejadas que despistan), que en ocasiones generan un cierto *caos y desorden* (haciendo otras cosas), *falta de atención* (la gente se revoluciona, se duerme e incluso falta de respeto), que hace disminuir la *comprensión* de la materia e influir en *los resultados* (suspender la asignatura o superarla a pesar de la metodología, llegando a depender solamente de su esfuerzo personal) y que a veces invita a que los alumnos no vayan a clase. Estas valoraciones incluyen también la apreciación del profesor tanto por su *forma de ser* (el tono de la voz, era muy fría) por su *actitud* (no se quebraba la cabeza, tenía ganas de jubilarse, no se imponía, era un poco pasivo, pasaba de nosotros). Igualmente algunas valoraciones se centran en el *temario* que al ser *tan denso* tiene una triple referencia: *desarrollar un temario escaso* (con la finalidad de ganar comprensión pero que les obliga a prepararlo por su cuenta o a situaciones discriminatoria con otros cursos paralelos), *desarrollar un temario muy amplio* (dimos un temario muy denso, las clases eran muy intensas, dimos muchos para muy poco tiempo, e incluso que se estaba dando más materia de la cuenta), y todo ello desemboca en una *falta de cohesión y visión global* de lo que se hace y deficiencias de *entendimiento* de la materia. *En su conjunto todas estas apreciaciones suponen una determinada visión de la asignatura que justifica, en parte, sus valoraciones (se trata de una asignatura informativa, llena de fechas a memorizar y difícil)*. Un ejemplo de lo que decimos pueden ser estas tres frases seleccionadas de las muchas expresadas por el alumnado¹⁰:

1993 36.08: Se me olvidaba decir que él no leía apuntes en clase sino que todo lo decía de manera memorística, y nosotros, como no teníamos otra cosa más interesante que hacer, pues a copiar.

1994 155.13: Simplemente nos dedicábamos a memorizar porque, entre otras cosas, no teníamos ni idea de lo que se había dado.

1995 596.09: Explicaba siempre desde su mesa, un rollo.

El desarrollo de las investigaciones pueden proporcionar imágenes prototípicas que llegan a considerar las clases de historia como «sosas y aburridas», lugar de mentes entumecidas y a las escuelas como «espacios para descerebrados» (Wilson, 2001). Sin ánimo

de ser exhaustivos¹², podemos hacer referencia a los estudios realizados por Downey y Levstik (1988) sobre la influencia de los libros de texto¹³ en el aprendizaje de la historia, una valoración ampliada más tarde por Onosko (1990). También, para el caso de España, contamos con las iniciales descripciones realizadas desde la inspección educativa por M. del Carmen González Muñoz (1986) y las más profundas, que han estudiado Ramón López Facal (1999) o Javier Merchán (2002).

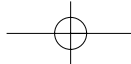
La buena enseñanza del pasado histórico

Resulta complejo definir qué se entiende por buena enseñanza del pasado histórico. El estudio que hemos realizado de la bibliografía internacional nos muestra que los estudios de Newmann (1990) y Onosko (1990), entre otros, son relevantes para la definición a la que aspiramos. Iniciaron una revisión bibliográfica en la enseñanza efectiva y en las escuelas así como en la bibliografía de «alto-orden» de pensamiento. Vieron vídeos y entrevistaron profesores con experiencia. Ellos están de acuerdo en que su marco inicial debe de constar de una observación del profesor y de las conductas de los estudiantes. Su marco consta de diecisiete dimensiones, divididas en generalidades, conducta del profesor y conducta del estudiante, las cuales son esquematizadas en el cuadro 5.

Tenemos, entonces, que «el triángulo pedagógico» gira alrededor de la materia, puesto que *a través de la materia* es cómo se llevan a cabo regularmente las relaciones que son decisivas entre los otros dos elementos restantes que son el profesor y el alumno.

En España, los trabajos dirigidos por Pilar Maestro han incidido en esta línea, pues sus materiales de trabajo van precedidos de una reflexión sobre los «elementos básicos a considerar para construir correctamente los conocimientos», entre los que sobresalen «tener en cuenta los conceptos previos de los alumnos» y «utilizar progresivamente las formas de un proceso activo del pensamiento». Esta forma de proceder implica revisar los estereotipos sobre la historia en general y permite construir el pensamiento histórico formulando preguntas a las fuentes, para lo cual es preciso manipular los materiales de forma ordenada y crítica e iniciar a los alumnos en el hábito de formular hipótesis explicativas (Maestro, 1987, 27-33).

Después de llevar a cabo un extenso trabajo de campo para evaluar las dimensiones de una buena enseñanza histórica, Newman y Onosko propusieron seis criterios mínimos para efectuar **lecciones concienzudas**.



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Cuadro 5
Aspectos que definen una buena enseñanza histórica.

Generalidades	Conducta del profesor	Conducta del estudiante
<p>Revisión profunda en pocos temas y cobertura superficial en muchos.</p> <p>Lecciones coherentes sustantivas y continuas.</p> <p>Dar tiempo necesario a los estudiantes para pensar y responder preguntas.</p>	<p>Plantea preguntas y tareas retadoras y estructuradas de acuerdo con el nivel del estudiante).</p> <p>Toma en cuenta cuidadosamente las explicaciones y razones para las conclusiones.</p> <p>Presiona a los alumnos individualmente para que clarifiquen y justifiquen sus planteamientos, al estilo socrático.</p> <p>Alienta a los estudiantes a generar explicaciones, ideas o soluciones a problemas de una manera original o no convencional.</p> <p>Es consciente de que no todas las afirmaciones procedentes de fuentes autorizadas son absolutamente ciertas.</p> <p>El profesor es modelo de pensamiento concienzudo.</p> <p>Integra a la lección la experiencia personal del estudiante (si es relevante).</p>	<p>Ofrecen explicaciones y argumentos para sus conclusiones.</p> <p>Generan ideas, explicaciones o solución a problemas originales y no convencionales.</p> <p>Assumen el papel de interrogadores y críticos.</p> <p>Sus discusiones son claras, pertinentes al tema y vinculadas a la discusión previa.</p> <p>¿Proporción de estudiantes que participaron oralmente en la discusión?</p> <p>¿Cuánto tiempo estuvieron comprometidos en el discurso entre ellos?</p> <p>¿Cuántos estuvieron involucrados en realidad en los temas discutidos?</p>

Cuadro 6
Criterios para llevar a cabo lecciones concienzudas.

<p>Atención enfocada a menos temas y a no abordar demasiados de forma artificial.</p> <p>Atención esencial a la coherencia y continuidad.</p> <p>Dar al alumno tiempo suficiente para pensar y responder.</p> <p>El profesor debe plantear tareas o preguntas motivadoras.</p> <p>Pensamiento riguroso y modelado por parte del profesor.</p> <p>Los alumnos deben usar explicaciones y argumentos en sus conclusiones.</p>

En la investigación llevada a cabo llama la atención cómo los alumnos tienen en cuenta estos criterios y así los expresan en las descripciones que hemos recogido desde la apreciación sustantiva del contenido y la cronológica del tiempo:

1991 543.04¹³: 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 eran las causas y consecuencias de lo que estaba sucediendo.

1992 667.04: Nos enseñaba la historia leyendo libros que sin ser clásicos nos hablaban de la historia de un modo mucho más ameno.

1994 251.16: Casi siempre explicaba siguiendo el talante histórico.

1995 423.08: Buscaba que el alumno siempre estudiara la historia desde el punto de vista causas-consecuencias

1996 538.07: La forma de explicar y exponer el tema era bastante divertida, ya que nos lo explicaba todo como si lo estuviese viviendo en ese momento.

1997 1049.22: Solía relacionar los acontecimientos históricos, hacía un marco cronológico

1997 463.07: Hace ver las cosas que suceden en la historia desde un punto de vista objetivo, no subjetivo.

1998 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.

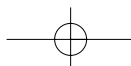
1998 157.10: Nos daba una visión objetiva de los hechos, hacía comentarios de más de un autor sobre un mismo tema.

1999 792.34: En conclusión, sus clases eran amenas llenas de incertidumbre por el surgir de nuevos hechos que desconocíamos.

2000 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, dónde y qué hizo y cuál fue la causa de ello, sin necesidad de haberme aprendido de memoria el libro de texto.

2000 354.02: Intentaba hacer las clases interesantes a pesar de que la historia se hacía muy pesada, pero como el temario era muy amplio a veces simplemente hablaba y hablaba, lo que hacía que desconectases de las clases. Eso sí ponía muchos ejemplos o hacía comparaciones con casos habituales o que se dan todos los días, para que no nos perdiéramos ni nos despistásemos en clase, y solía poner todo su empeño en aclarar dudas.

2000 1358.07: Y así, empezaba a explicar cualquier cosa ante los ojos de sus alumnos que habían pasado de ser simples



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

espectadores, resignados a oír la explicación aburrida de un profesor a ser partícipes de un apasionado debate, intercambiando opiniones con compañeros, y lo más importante, aprendiendo a la vez que se divierten

2001 416.46: Se tenía una visión general de la historia como hecho de conjunto, y además cada punto era tratado con bastante detalle, a pesar de la falta de tiempo habitual en estos cursos dimos la totalidad del programa.

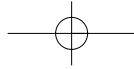
2002 1379.04: Respetaba nuestros puntos de vista aunque el suyo en cuanto a política no era muy objetivo.

2003 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.

¿Qué es lo que expresan, en su conjunto, cuando se definen como amenas y buenas las clases?

En primer lugar hay una *escala* que va desde la simple apreciación de buena, hasta la enriquecedora, que lleva consigo que la hora se pase en un momento. Las razones de esta valoración están en la claridad de las exposiciones, la diversidad y novedad de los procesos de enseñanza y el uso de esquemas utilizados por el profesor. Igualmente se aprecia en estas aulas un desarrollo como clases activas y participativas, la utilización de medios más motivadores y el uso de una evaluación coherente con los procesos de enseñanza. Todo ello facilita la atención del alumno, la comprensión de los contenidos y el aprendizaje de los mismos. Dentro de estas valoraciones positivas hay que señalar las centradas en *historia como una ciencia viva y el grado de identificación del profesor con la materia* (la profesora siente, vive y la hace vivir con sus alumnos; ella vivía la historia; es como si la estuvieses viviendo en ese momento, tenía un amor a la historia y nos hacía ser partícipes de un debate). Igualmente señalan la *historia como una ciencia conceptual, estructurada y holística* (que permite la comprensión por parte del alumno, la formación del mismo, la profundidad de su contenido, la importancia del pasado, la pertinencia de estar informado y la obligación de respetar el punto de vista de los demás), *una ciencia causal, relacionada y contextualizada* (estudiar desde las causas y las consecuencias, situarse en la época para poder comprender, relacionando épocas actuales con anteriores), *una ciencia que podemos verla en el presente* (relacionaba la historia con situaciones presentes, comparar los hechos históricos con los temas de actualidad), *una ciencia que merece la pena ser aprendida y que desarrolla la formación de la persona* (te enriqueces intelectualmente, la importancia real de saber historia, beneficiaron mucho respecto a mi vida cultural, consejos sobre la vida en general, libros que sin ser clásicos te la hacen comprender). También hay que constatar las valoraciones positivas por la *claridad de sus apuntes, explicaciones, estructuración, lenguaje, precisión terminológica*

ca y vocabulario, que suponen la mejor comprensión de los contenidos y la apreciación de buena metodología (apuntes claros, explicaba con un lenguaje coloquial, comprendías lo que te explicaba, lo claro que quedaba, lo sencilla y fácil de seguir, el lenguaje sencillo-directo-preciso, la claridad de los contenidos, la estructura clara de la materia, mayor claridad que el libro de texto, explicaciones buenas y sencillas, la explicación clara y concreta, la precisión de los conocimientos, el vocabulario muy asequible), por una buena *utilización de esquemas y resúmenes* en las explicaciones (expuestos en la pizarra al inicio de cada sesión de clase bien introduciendo nuevos contenidos o para la revisión, recuerdo y conexión con lo desarrollado el día anterior y que servían de guía tanto para el profesor, como para el alumno en clase y a la hora de estudiar en casa aclarando tanto la visión global de tema, mejorando la densidad de los contenidos y facilitando la comprensión de los conceptos), a través de una metodología *variada e innovadora* (lo explicaba de mil formas, aportar algo nuevo, explicando técnicas nuevas), proporcionando una *narrativa intrigante* (como si fuese un cuento), *llenándola de anécdotas e historias sugerentes* (contaba anécdotas, o gracias a sus historias burlonas y exageradas) o *bromeando* en la clase para la distensión (bromeaba, la clase era divertida). *Todo ello permitía dar todo el temario e incluso detalladamente. Esta metodología propiciaba la atención en clase* (preguntando, consiguiendo la atención, permitiendo que casi no tuvieras que estudiar, con un ritmo rápido de la clase), desarrollando *la comprensión y entendimiento de los contenidos* (quedar bien, preguntar para cerciorarse de la comprensión, ayuda a entender y comprender e incluso perfectamente, utilizando apuntes, dando continuidad a las clases, utilizando todo el tiempo necesario), que llevaban al *aprendizaje de la materia de historia* (lo recordabas mejor e incluso la expresión y redacción, les gustaba porque aprendían, aprendíamos y entendíamos que era lo más importante, se aprende fácilmente, repitiendo conseguía que al menos nos sonaran las cosas, aprender comprendiendo, facilitaba la memoria a largo plazo), mejorando la *actividad y la participación* de los alumnos en los procesos de enseñanza-aprendizaje (todos participaban, se trabajaba mucho, clases activas, preguntar continuamente, cercanía con el alumno), utilizando *medios* que permiten mejorar la atención y comprensión de los contenidos (vídeos que mejoran la comprensión, acetatos, salidas, utilizar muchos materiales, mapas, clases más amenas más o menos relativamente), sin olvidar *el papel importante de la evaluación* en la apreciación de una buena metodología mostrando la *coherencia con todo el proceso* seguido (con la metodología, pedir lo explicado, referidos a los apuntes), señalando la *eficacia de la metodología* que permite superar con éxito y a veces *orgullo esas pruebas* (muy efectivas por los resultados, obligaba a trabajar al alumno día a día, si ibas a clase todos los días tenía el 50% de la nota, tuvimos los mejores resultados en selectividad).



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Actitudes, creencias y conocimientos de los profesores

Una de las dimensiones que más aparecen en las investigaciones realizadas con el recuerdo de las clases de historia es la figura del profesor. Por eso entendemos que es preciso dedicar una reflexión específica a cuál es el grado de influencia que tiene en la modificación de la situación tradicional de la clase de historia.

Explicaciones que se enfocan hacia la conducta de los profesores y una buena enseñanza

En investigaciones realizadas en otros países respecto a profesores con experiencia, que son ejemplos de cumplimiento y rigor para sus compañeros, se relacionaron las actitudes personales con las explicaciones en el aula, la cantidad de temas abordados en la materia y la metodología que se siguieron para impartir la materia. En España, los trabajos de Carmen Guimerá (1991) sobre cuestionarios y entrevistas hechas a una muestra de profesores de las comunidades autónomas de Galicia, Madrid, Andalucía y Cataluña revelaron algunas características del profesional de historia. Estas muestras, que fueron tomadas entre 1989 y 1991 y formaban parte de su tesis doctoral, le permiten concluir lo siguiente:

«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 los 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 septiembre, 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».

Esta situación no era diferente a la de otras materias escolares. A finales de los setenta los profesores de ciencias, debido a su paso como estudiantes por el bachillerato y, sobre todo, por las facultades de ciencias, habían tenido un proceso de socialización que les indicaba que, para enseñar, bastaba con conocer los contenidos científicos y que, si los alumnos te-

nían problemas al aprenderlos, éstos eran debidos a sus limitaciones congénitas o genéticas porque la ciencia es difícil y son pocos los que pueden entenderla. Las reflexiones e innovaciones didácticas de estos grupos de profesores¹⁴ han sido un gran estímulo no sólo para profesores de esta área de conocimiento, sino también para las de otras materias.

En consecuencia, los trabajos citados nos indican que el profesorado dispone de un aprendizaje que se asienta en unas creencias implícitas sobre su función docente, pues ha tenido una formación inicial muy centrada en la materia y escasamente en el aprendizaje del alumno y la gestión de la actividad docente. En el cuadro 7 tratamos de sintetizar algunos trabajos internacionales que analizan las prácticas docentes en historia.

En nuestra investigación hemos encontrado numerosas referencias a este tipo de enseñanza y los efectos que provoca en el alumnado. En unos casos hemos podido comprobar que el alumnado siente un cierto desconcierto ante las innovaciones que no guardan un orden lógico (las fotocopias que no saben de donde vienen), mientras que insisten en que la enseñanza sobre el libro de texto, pese a que reconocen que puede estar bien preparada, genera aburrimiento y poca participación. Es decir, el recuerdo de los alumnos se centra en la imagen de un buen profesor pero con una mala metodología; el profesor tiene la clase bien preparada, incluso «todo el temario estaba en él», pero generaba aburrimiento y desconcierto. Sin embargo, también hemos encontrado todo lo contrario: un interés del profesor por la materia, por el alumno, por el desarrollo de clases más próximas a lo que conocemos como enseñanza activa. Incluso en un trabajo cronológico hemos situado a lo largo de una década aportaciones de ambas naturalezas: como reproducimos a continuación:

1989 1132.05: Puro rollo.

1991 1135.01: Era horrible.

1996 1385.07: La manera que tenía de darnos clase se hacía muy fría, parecíamos dos mundos distintos (profesor y alumnos) en una misma clase.

1997 1415.18: Hacía que la asignatura no pareciera difícil.

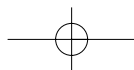
1998 1412.20: Su metodología era la de limitarse al libro y a los documentos complementarios, resultando demasiado arcaica, poco ingeniosa, reduciendo hasta grados muy bajos la motivación de los alumnos y el desinterés por la asignatura.

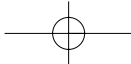
1999 658.18: Ella empleaba la metodología tradicional, explicar, preguntar, examen y evaluar, es la que suelen impartir todos y más aun porque ella era de avanzada edad.

2000 544.06: Durante el tiempo que me dio clase se limitaba a leer lo que ponía en el libro, con lo que la gente no le hacía caso y sus clases eran un caos.

2001 286.04: El desarrollo de su clase era muy fácil, hasta yo lo podría hacer, pues solo leía del libro.

2002 1390.29: Veo mejor una metodología en donde lo princi-





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Cuadro 7
Compendio de bibliografía internacional sobre prácticas docentes.

Investigadores	Investigaciones
Shulman (1986) llevó a cabo tanto el proyecto sobre el incremento del conocimiento en un proyecto profesional como el proyecto de evaluación subsecuente del profesorado.	Estudio sobre profesores con experiencia Profesores ejemplares y responsables
Wineburg y Wilson (1991)	Contrastaron dos profesores con experiencia y no se diferenciaron mucho en la forma de enseñanza de la materia.
Leinhardt (1993) usó, en su trabajo, microanálisis del proceso de instrucción	Encontró variaciones considerables en el uso de explicaciones en las clases de historia (dependiendo del contenido, ocasión histórica y metas de enseñanza). Las explicaciones de conjunto o de bloque son auto-contenidas, coherentes y separadas (explicación de eventos y estructuras).
Van Sledright (1997) usó las categorías de Evans (1989)	Hizo notar que la relación entre el conocimiento de los profesores de la disciplina y lo que se enseña no es directa. Estudió tres tipos de profesores, considerados como buenos profesores: Cuentista (narrador) Historiador científico Reformador concluye que ninguno es mejor que los otros, los tres profesores enseñaron bien y su variación va de acuerdo con su marco de referencia.
Onosko (1990)	Expuso que un alto índice de profesores discutieron pocos temas y presentaron a los alumnos tareas con retos más significativos. Desplegaron una coherencia significativa substantiva en sus lecciones, así como un modelo de pensamiento.
Holt (1990)	Investigó profesores que describieron sus clases con universitarios y mencionó que: Compromete a sus alumnos haciéndoles preguntas, haciéndoles pensar críticamente además de usar su imaginación. Su curso es «visible» y «abierto» a los estudiantes. Las discusiones más exitosas no son predecibles, ni controlables, ni se pueden cerrar, y así es como debe ser.

pal sea la intervención e interés del alumno, pero, en este caso, su metodología no es tan efectiva.

2003 1375.17: La metodología utilizada por el profesor se limita a leer sus fotocopias, no hace reflexionar/razonar a los alumnos.

1989 1136.11: Contaba anécdotas históricas acerca de los personajes para hacer más amena la clase.

1994 1239.03: Explicaba muy bien. Me gustaba su manera de comparar los hechos históricos con un tema de la actualidad.

1995 1267.10: Se llevaba muy bien con nosotros y sus clases eran muy amenas.

1997 465.10: En sus clases se está en un buen ambiente y su forma de explicar la asignatura las hace muy amenas y divertidas.

1998 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.

1999 792.34: En conclusión, sus clases eran amenas, llenas de

incertidumbre por el surgir de nuevos hechos que desconocíamos.

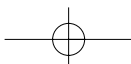
2000 431.05: Las clases se solían hacer amenas, ya que lo explicaba muy bien y se notaba que vivía la historia.

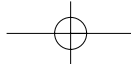
2001 312.21: En mi opinión, creo que este profesor sabía hacer su trabajo perfectamente y sabía cómo hacerse escuchar, ya que hacía una fisión entre todo su saber (el cual tenía que transmitirnos) y el no aburrirnos, de manera que esto hacía que las clases de historia fueran más amenas

2002 1068.17: Se nos pasaba la hora en un momento.

2003 1364.36: A mí personalmente me gusta su forma de dar clase, aunque casi todo sean apuntes, los hace amenos para motivarnos, aunque le faltan recursos para mejorar sus explicaciones.

En consecuencia, en los recuerdos de los alumnos hemos podido comprobar un modelo de enseñanza que va asociada al libro de texto y a un temario fijo,





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

lo cual provoca aburrimiento y tareas rutinarias (subrayar y hacer ejercicios al final del tema). Las innovaciones han generado una actitud de recuerdo; es decir, han generado un impacto en la percepción del alumnado, aunque a veces es de desconcierto, una actitud que no debe ser despreciada en ninguna innovación. En efecto, nuestra experiencia nos indica que algunas innovaciones han fracasado por no considerar las reacciones del alumnado ante los nuevos formatos (sobre el ritmo de la clase y tareas) que se les han ofrecido. La investigación nos muestra que es preciso considerar las innovaciones en un marco conceptual de análisis de la práctica teniendo en cuenta la rutina y la lógica del alumnado, ya que la estructura alternativa rompe con ciertas expectativas muy arraigadas en sus recuerdos.

El hecho de que los alumnos conozcan la **formación académica** con que cuentan sus profesores supone un alto grado de confianza entre profesores y alumnos, pues no pueden saberla sin que ellos o los compañeros la cuenten. Este tipo de conversaciones se enmarcaría dentro de las estrategias del profesorado para conseguir unas relaciones «dialogantes» con los alumnos, como hemos visto en otros apartados. También hay muchas situaciones en las que el profesor no es el que comunica a los alumnos sus titulaciones o habilidades, sino que 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, incluso de los no titulados en historia. Solamente hay un pequeño porcentaje de los que no dominan la materia. Es interesante hacer notar que este mayor porcentaje de profesores que dominan es señal de la calidad del trabajo de los profesores en su preparación de las clases, lo cual es un indicador significativo. Esto indica que la mayoría del profesorado de historia es competente en su trabajo y sabe transmitir los conocimientos a sus alumnos. El grupo de aportaciones sobre las **habilidades didácticas** de los profesores nos sirve, por un lado, para ver qué valoran los alumnos en un profesor. Esto se ha resumido en el cuadro 8.

La conclusión a la que nos lleva esta tabla es 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 aquéllos 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).

El perfil de «buen profesor», según las consideraciones de los alumnos es semejante a la nos ofrecen Banner y Cannon (1997, 11): «Un profesor debe poseer suficiente conocimiento de una materia como para poder considerarla independientemente, jugar con ella confiadamente [...] imaginar sus posibles significados e implicaciones cuando se sitúa en varios

contextos. Es decir, un profesor debe saber suficiente como para ser un pensador, además de un instructor.» Y no solamente ser un pensador creativo en relación con la asignatura que imparte, sino en relación con el modo de impartirla también. La conclusión final de este apartado es que los alumnos valoran más al profesor si éste se implica como persona, personalmente, en su trabajo. No es un simple transmisor de conocimientos, ni siquiera de valores. Que es una unidad, el profesor, en su persona y su conocimiento, es lo que captan y valoran los alumnos.

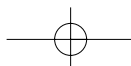
Cuadro 8
Habilidades didácticas del profesorado.

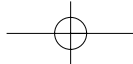
HABILIDADES DIDÁCTICAS DEL PROFESORADO	
Buenas habilidades	Falta de habilidades
. Uso de materiales complementarios, esquemas y ejercicios	. Dictar o leer
. Explicación sencilla y viva	. Clases teóricas, sin ejercicios
. Explicación esquemática	. Falta de orden o preparación de las clases
. Resumen de la clase anterior y resolución de dudas	. Falta de entusiasmo, amenidad o profundización
. Implicación del profesor	. Mal uso del castellano
. Planificación del trabajo y preparación de las clases	
. Coherencia del proceso	

Sin duda no podemos concluir de esta investigación que hemos puesto de relieve (desde la perspectiva del alumnado) cuáles son las conductas particulares de los profesores que conducen a una buena enseñanza de la historia. Lo que sí podemos subrayar es que, a los ojos del alumnado, no ha habido grandes cambios en la manera de impartir docencia en estos diez años que transcurren en momentos de cambios educativos (LGE, LOGSE, LOCE). Igualmente podemos subrayar que los alumnos valoran muy positivamente actitudes y comportamientos que no han sido suficientemente considerados en las investigaciones realizadas, como es el ritmo de clase, la puntualidad, la preparación de las clases o el orden en su exposición.

Prospectivas y nuevas direcciones de la investigación en la enseñanza-aprendizaje de la historia

Estamos en el momento de hacer un recuento. Podemos decir que el campo de la investigación de la enseñanza de la historia está vivo. De acuerdo con





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Wilson (2001), podremos decir que los retos a afrontar en este campo serán los siguientes:

- Las concepciones de la historia y su buena enseñanza, el aprendizaje del estudiante y la investigación varían de acuerdo con las posiciones del gremio que las estudie: comunidades escolares, historiadores, filósofos, psicólogos y la opinión pública. Será preciso analizar los medios en que se realiza la enseñanza de la historia, o sea, en las aulas escolares.
- La explicación para la buena enseñanza de la historia carece de un poder explicativo real. Es preciso considerar el contexto en que surge.
- Muy poco trabajo ha unido la historia de la enseñanza con el aprendizaje del alumno. Se hace preciso investigar sobre las concepciones a través de los alumnos acerca del conocimiento del pasado.
- El entendimiento histórico de los estudiantes interactúa con la enseñanza de la historia de formas que debemos interpretar.

Nuestra investigación ha pretendido estudiar los diferentes tipos de enseñanza a partir de investigaciones ya realizadas (enseñanza tradicional, una buena enseñanza, creencias y conocimientos de los profesores y pensamiento histórico), además de conocer hasta qué punto se validan estas características en las descripciones que realizaron más de 1.500 alumnos de Murcia sobre sus clases. Esta investigación nos ha permitido, finalmente, alcanzar algunas conclusiones.

En primer lugar, debemos destacar que la comunidad investigadora parece estar deslizándose hacia la construcción de explicaciones más complejas sobre la práctica del aula de historia. Se han analizado comportamientos de profesores y alumnos no sólo en las finalidades que desean alcanzar a través del estudio del pasado, sino también en el tratamiento de las informaciones, en la construcción de relatos sobre el conocimiento histórico y sobre el control y disciplina del aula. Se constata que las clases de historia son más complejas en los años finales del siglo XX que en los iniciales; las investigaciones educativas y las descripciones del alumnado nos confirman que la enseñanza ha cambiado hacia una mayor riqueza intelectual.

Uno de nuestros grandes retos en el futuro es elaborar una teoría que hasta la fecha no se ha formulado: una teoría que examine tanto los mecanismos por medio de los cuales algunos profesores conducen a sus alumnos a un aprendizaje útil y satisfactorio o por medio de cómo algunas creencias influyen en el aprendizaje futuro. A este respecto es muy relevante el recuerdo que tienen los alumnos de la Región de Murcia de algunos de sus profesores, a los cuales consideran bien preparados, pero que no entienden su lógica de enseñanza e incluso la valoran como

aburrida y poco significativa para sus actitudes ciudadanas. La claridad explicativa del profesorado se ve reforzada cuando se adopta una determinada actitud hacia la cultura en general, cuando se preocupa de conectar con los intereses y expectativas del alumnado. La historia explica el pasado para comprender el presente, tal como recordaba Pierre Vilar.

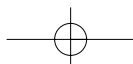
FACTORES A CONSIDERAR EN EL FUTURO

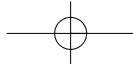
Explicar los vínculos entre enseñanza tradicional y la formación de una opinión vulgar de la historia

El estudio de los recuerdos del alumnado que había cursado el bachillerato entre los años 1991 y 2002 nos ha permitido explicar las relaciones establecidas entre su percepción de la historia como una materia que relata el pasado y un aprendizaje escolar que concede una gran relevancia a la presentación de los hechos sucedidos como un compendio de informaciones que se memorizan para un examen. En este sentido, el control ejercido a través de las pruebas escritas (exámenes de clase y selectividad) se ha mostrado como instrumento que ha facilitado la transmisión de rutinas en la enseñanza de la historia. Los recuerdos relevantes del alumnado sobre las prácticas de una buena historia se han presentado como hechos aislados, que se recuerdan como parte de las actividades, pero no como forma sustancial. Así pues, un cambio de las pruebas de selectividad puede conducir a una modificación de las prácticas tradicionales de la enseñanza histórica escolar, que se ha manifestado como el gran obstáculo para construir una memoria razonada del pasado.

Repensar el concepto de un profesor responsable

El estudio de las prácticas profesionales (la materia que se enseña, los estudiantes y el contexto en el cual se trabaja) define el concepto de *buen profesor*. Algunas investigaciones definen a ciertos profesores en el perfil de responsables, pero dudan de que puedan tener menor o mayor influencia en el aprendizaje efectivo en sus alumnos. Las referencias que tenemos de los recuerdos de los alumnos indican que el profesor puede «tener bien preparada la clase», pero genera aburrimiento y despierta una actitud de antipatía ante la historia. Es decir, el conocimiento de algunos profesores y sus creencias acerca de la historia importa más de lo que se puede pensar espontáneamente. Se puede deducir que la reflexión sobre una buena enseñanza de la historia es todavía escasa en los momentos actuales. Una buena clase de historia debe despertar interés hacia el cuestionamiento del presente, «relacionar el pasado con un tema de actualidad» como indican los alumnos al definir una clase amena.





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Desarrollar los vínculos entre enseñanza y aprendizaje

Lo que pasa en el aula no puede reducirse a una simple ecuación. La enseñanza y el aprendizaje incluyen detalles concernientes a creencias de los estudiantes, cambio de conocimiento, habilidades y creencias de los profesores, consecuencias y correlaciones de movimientos pedagógicos particulares, surgimiento de patrones de discurso de las comunidades de los estudiantes e influencia de estructuras culturales y de organización. Según las investigaciones estudiadas, el mejor profesor es aquél que revisa continuamente sus concepciones de enseñanza en relación con las variables antes expuestas.

La investigación que hemos llevado a cabo nos indica que, en el recuerdo del alumno, permanecen las actividades y actitudes de los profesores que se han preocupado por su aprendizaje: un profesor que es capaz de cuestionarse sus propias teorías acerca de la enseñanza de la historia y que tiene en consideración las aportaciones del alumnado.

NOTAS

¹ La propuesta que presentamos a continuación es un resumen parcial 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).

² Beltrán, José, Martínez, Nicolás, Souto, Xosé Manuel: Tradición e innovación en la enseñanza de la historia en tiempos de reforma: consideraciones metodológicas a propósito de una investigación, en Mulet Trobat, Bartomeu: *Sociología de la Educación: Cultura y práctica escolar. Las reformas actuales. Actas de la IX Conferencia de Sociología de la Educación*. Universitat de les Illes Balears, 2004, p. 551.

³ AA VV (2004). Narrativas sobre la enseñanza de la historia en bachillerato. Descripción de la técnica utilizada y consistencia de la misma, en AA VV: *Sociología de la Educación y Formación del Profesorado. X Conferencia de Sociología de la Educación*. Alzira, Germania, 2004 (colección Polis-Paideia). [Texto completo en CD].

⁴ AA VV. Explorando la memoria viva. Una propuesta metodológica de una investigación en curso, en *Investigación en la escuela*, 54, 2004, pp. 39-55.

⁵ AA VV: «Reformas presentes, reformas pendientes: Un discurso del profesorado acerca de su práctica docente», en *VIII Congreso Español de Sociología*, Alicante, 20-23 de septiembre de 2004. [Actas en CD].

⁶ En este sentido hemos de destacar el trabajo de Martínez Molina, M. Elena. *Los usos de la evaluación en la enseñanza-aprendizaje de Historia Contemporánea en COU-BUP y*

El hecho de que tal explosión de interés en la investigación de enseñanza de historia haya ocurrido a través de diferentes países y a través de diversas disciplinas supone una promesa de conversaciones y colaboraciones interdisciplinares que tal trabajo debe sostener. El reto para la investigación en el futuro en la enseñanza de la historia debe suponer un esfuerzo por recuperar el valor de la memoria del pasado para comprender el presente, del cual forma parte la vida, con sus conocimientos y sentimientos, del alumnado: una memoria que transforma los datos en hechos históricos y éstos en referentes para la construcción de la ciudadanía.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos la colaboración de Santiago Franco y José Hernández, profesores de IES en Murcia.

Bachillerato LOGSE en la Comunidad Autónoma de Murcia: la perspectiva de los alumnos, tesis de licenciatura inédita leída en Murcia el 24 de mayo de 2004.

⁷ Merchán Iglesias, Javier. El examen en la enseñanza de la historia, *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, Universitat de València, núm. 15, 2001, 3-21.

⁸ Maestro González, Pilar. Enseñar Historia ayer y hoy, *Calendura*, revista anual de Historia Contemporánea, Elche: CEU San Pablo, 1998, p. 30.

⁹ En especial nos hemos preocupado de justificar los recuerdos de los alumnos como parte de la memoria viva de la actividad docente, así como relacionarlos con las opiniones expresadas por el profesorado en las mesas de debate crítico. En las notas 3 y 4 se ofrecen algunas referencias a este asunto.

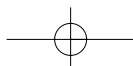
¹⁰ Los números que preceden a la frase se corresponden a los códigos y años al que corresponde cada una de las opiniones. Para poder trabajar con las ideas del alumnado fue preciso codificar las 40.000 opiniones, para más tarde buscar coincidencias y matices.

¹¹ En el informe presentado a la agencia estatal de educación (Programa Séneca) damos cuenta de las diferentes investigaciones que se han tenido en cuenta.

¹² Con respecto a los textos, Voss encontró que el aprendizaje de un texto, en el cual las relaciones causales están explícitamente establecidas, estuvo relacionado directamente con la comprensión de lectura y no tanto con el razonamiento histórico.

¹³ El primer número se refiere al año 1992; el segundo, al caso (543); y el tercero, al número de la aportación que realiza (04).

¹⁴ En especial desde el grupo del *Seminario de Física y Química de Valencia*.



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAILY, B. (1994). *On the teaching and writing of history*; Hanover, NH: University Press of New England.
- BANNER, J. y CANNON, H. (1997). *The Elements of Teaching*. Yale University Press.
- BLANCO GARCÍA, N. (1992). «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.
- BOOTH, M. (1980). A modern world history course and the thinking of adolescent pupils. *Educational Review*, 32, pp. 245-257.
- BOOTH, M. (1983). Skills, concepts and attitudes: The development of adolescent children's historical thinking. *History and Theory*, 22, pp. 101-117.
- CARRETERO, M. y VOSS, J.F. (eds.) (1994). *Cognitive and instructional processes in history and social science*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- CUBAN, L. (1984). *How teachers thought: Constancy and change in American classrooms: 1890-1980*. Nueva York: Longman.
- CUBAN, L. (1991). History of teaching in social studies, en Shaver, J.P. (ed.). *Handbook of research in social studies teaching and learning*, pp. 197-209. Nueva York: Macmillan.
- 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. Universidad de Salamanca. Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- DICKINSON, A.K. y LEE, P. J. (1978). *History teaching and historical understanding*. Londres: Heinemann.
- DICKINSON, A.K., LEE, P. J. y ROGERS, P.J. (eds.) (1984). *Learning history*. Londres: Heinemann.
- DOWNEY, M.T. y LEVSTIK, L.S. (1988). Teaching and learning history: The research base. *Social Education*, 52, pp. 336-342.
- DOWNEY, M.T. y LEVSTIK, L.S. (1991). Teaching and learning history, en Shaver, J.P. (ed.). *Handbook of research on social studies teaching and learning*, pp. 400-410. Nueva York: McMillan.
- ELTON, G.R. (1970). What sort of history should we teach?, en Ballard, M. (ed.). *New movements in the study and teaching of history*. Londres: Temple Smith.
- EVANS, R.W. (1989). Teacher conceptions of history. *Theory and Research in Social Education*, 17, pp. 210-240.
- EVANS, R.W. (1990). History, ideology and social responsibility. *Social Science Record*, 27 (2), pp. 11-17.
- 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*, 2, 1996, pp. 24-26.
- 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 Armas, X. (coord.). *Enseñar e aprender historia na educación secundaria*, pp. 39-60. ICE de la Universidad de Santiago.
- GONZÁLEZ MUÑOZ, M. C. et al. (1984). *Profesores y alumnos ante la enseñanza de la geografía y de la historia en el bachillerato*. Inspección de Bachillerato del Estado. Documentos de Trabajo, 15.
- GONZÁLEZ MUÑOZ, M. C. (2002). *La enseñanza de la historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*. Madrid: Anaya.
- GUIMERÁ, C. (1991). «Práctica docente y pensamiento del profesor de historia de secundaria». Tesis doctoral inédita. Facultad de Geografía e Historia. Estudi General de Lleida. Universidad de Barcelona.
- HALLAM, R.N. (1967). Logical thinking in history, *Educational Review*, 19, pp. 183-202.
- HALLAM, R.N. (1970). Piaget and thinking in history, en Ballard, M. (ed.). *New movements in the study and teaching of history*. Londres: Temple Smith.
- HOLT, T. (1990). *Thinking historically: Narrative, imagination and understanding*. Nueva York: College Entrance Examination Board.
- HUSBANDS, C. (1996). *What is history? Language, ideas and meaning in learning about the past*. Buckingham, UK: Open University Press.
- LEINHARDT, G. (1993). Weaving instructional explanations in history. *British Journal of Educational Psychology*, 63, pp. 46-74.
- LEVSTIK, L.S. y BARTON, K.C. (1997). *Doing history: Investigations with children in elementary and middle schools*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- LÓPEZ FACAL, R. (1999). «O concepto de nación no ensina da historia». Tesis doctoral inédita. Universidad de Santiago de Compostela.
- LÓPEZ FACAL, R. (2000). La nación ocultada, en Pérez Garzón, J. S. (coord.). *La gestión de la memoria*, pp. 111-159. Barcelona: Crítica
- LUIS GÓMEZ, A. (2000). *La enseñanza de la historia ayer y hoy*. Sevilla: Díada.
- MAESTRO GONZÁLEZ, P. (1987). *Historia. Propuesta de proyecto curricular para un primer ciclo de enseñanza secundaria 12-16*. Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- MAESTRO GONZÁLEZ, P. (1991). Una nueva concepción del aprendizaje de la historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas. *Studia Paedagogica*, 23, pp. 55-81.
- MAESTRO GONZÁLEZ, P. (1997). «Historiografía y

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

enseñanza de la historia». Tesis doctoral. Universidad de Alicante.

MAESTRO GONZÁLEZ, P. (2002). Historiadores y profesores. Acerca de una enseñanza democrática de la historia, en *Pasajes de pensamiento contemporáneo*, pp. 31-61.

MERCHÁN, F.J. (2001). «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.

MERCHÁN, F.J. (2002). El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, pp. 41-54

NASH, G.B., CRABTREE, C. y DUNN, R.E. (1997). *History on trial: Culture wars and the teaching of the past*. Nueva York: Alfred A. Knopf.

NEWMANN, F.M. (1990). Higher order thinking in teaching social studies. *Journal of Curriculum Studies*, 22, pp. 41-56.

NEWMANN, F.M. (1990). Qualities of thoughtful social studies classes: An empirical profile. *Journal of Curriculum Studies*, 22, pp. 253-275.

ONOSKO, J.J. (1989). Comparing teachers' thinking about prompting students' thinking. *Theory and Research in Social Education*, 17, pp. 174-195.

ONOSKO, J.J. (1990). Comparing teachers' instruction to promote students' thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 22, pp. 443-461.

SHULMAN, L.S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching. A contemporary perspective, en M.C. Wittrock (ed.). *Handbook of research on teaching*, pp. 3-36. Nueva York: Mcmillan.

SHULMAN, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, pp. 1-22.

VAN SLEDRIGHT, B. (1997). Closing the gap between school and disciplinary history: Historian as high school history teacher, en Brophy, J. (ed.). *Advances in research on teaching*, pp. 257-289. Greenwich, CT: JAI Press.

VOSS, J.F. (1997). Introduction. *International Journal of Educational Research*, 27, pp. 187-188.

VOSS, J.F. y CARRETERO, M. (eds.) (1999). *Learning and reasoning in history* (International review of history education, vol. 2). Londres: Woburn Press.

WILSON, S.M. (2001). Research on History Teaching, en Richardson, V. *Handbook of Research on Teaching*, pp. 527-544. Washington: Aera.

WILSON, S.M. y WINEBURG, S.S. (1988). Peering at history from different lenses: The role of disciplinary perspectives in the teaching of American history. *Teachers' College Record*, 89, pp. 525-539.

WILSON, S.M. y WINEBURG, S.S. (1993). Wrinkles in time and place: Using performance assessments to understand the knowledge of history teachers. *American Educational Research Journal*, 30, pp. 729-769.

WINEBURG, S.S. (1994). The cognitive representation of historical texts, en Leinhardt, G., eck, I.L. y Stainton, C. (eds.). *Teaching and learning in history*, pp. 85-136. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

WINEBURG, S.S. (1996). The psychology of learning and teaching history, en Berliner, D.C. y Calfee, R.C. (eds.). *Handbook of educational psychology*, pp. 423-437. Nueva York: Simon & Schuster Macmillan.

WINEBURG, S.S. (eds.) (2000). *Teaching and learning history in a national and international context*. Nueva York: New York University Press.

WINEBURG, S.S. y WILSON, S.M. (1991). Subject-matter knowledge in the teaching of history, en Brophy, J. (ed.). *Advances in research on teaching*, 2, pp. 305-347. JAI Press.