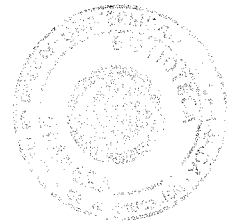


Deposito  
Tesis 0106

v.1



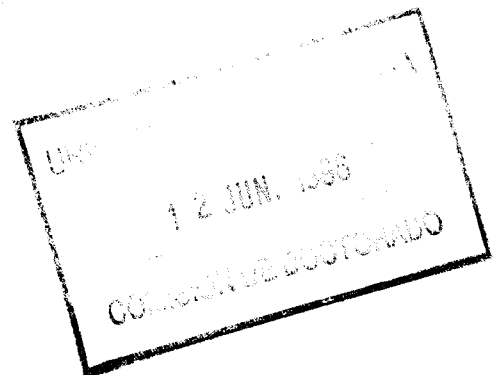
UNIVERSIDAD DE GRANADA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION  
DEPARTAMENTO DE DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

**EL CONOCIMIENTO DEL PROFESORADO DE  
SECUNDARIA Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA  
CUATRO ESTUDIOS DE CASOS**

Tesis presentada para aspirar al grado de Doctor  
por el Licenciado D. Ramón Galindo Morales,  
bajo la dirección de los Doctores D. Pedro de Vicente  
Rodríguez y D. Antonio Luis García Ruiz.

Ceuta, Junio de 1.996.

18709758  
20919694



**EL CONOCIMIENTO DEL PROFESORADO DE  
SECUNDARIA Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA  
CUATRO ESTUDIOS DE CASOS**

*Juan Luis*

*Antonio Luis Garcia Ruiz*

Fdo.: Pedro J. de Vicente Regue. Fdo.: Antonio Luis Garcia Ruiz

AUTOR:  
*Ramón*

*Ramón Galiardo Morales*

## INDICE

<b>PRIMERA PARTE: MARCO CONCEPTUAL</b>
--

*Capítulo I: MARCO CURRICULAR DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA*

1.1. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA LEY GENERAL DE EDUCACION (L.G.E.): LOS PLANES DE ESTUDIO DE LA EDUCACION GENERAL BASICA (E.G.B.) Y DEL BACHILLERATO UNIFICADO Y POLIVALENTE (B.U.P.). . . . .	6
1.1.1. Consideraciones sobre el período transcurrido desde la aplicación de la L.G.E. . . . .	6
1.1.2. La enseñanza de la Historia en la Segunda Etapa de la E.G.B. . . . .	8
1.1.3. La enseñanza de la Historia en el B.U.P. . . . .	16
1.1.4. Conclusiones. . . . .	23
1.2. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA LEY DE ORDENACION GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (L.O.G.S.E.): LOS PLANES DE ESTUDIO DE LA EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA (E.S.O.) Y DEL BACHILLERATO. . . . .	26
1.2.1. El modelo curricular de la L.O.G.S.E. Características generales. . . . .	26
1.2.2. Análisis de la presencia del conocimiento histórico en el currículo de la E.S.O. . . . .	36
1.2.3. Análisis de la presencia del conocimiento histórico en el currículo del Bachillerato. . . . .	64
1.2.4. Conclusiones. . . . .	64

*Capítulo II: LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. ESTADO GENERAL DE LA CUESTION*

2.1. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN ALGUNOS PAISES DE REFERENCIA. . . . .	72
2.1.1. Los Estados Unidos. . . . .	72
2.1.2. Gran Bretaña. . . . .	78
2.1.3. Francia. . . . .	82
2.1.4. Italia. . . . .	84
2.2. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN NUESTRO PAIS. . . . .	86
2.2.1. El debate en torno a qué Historia enseñar, qué enseñar de la Historia y para qué enseñarla. . . . .	87
2.2.2. La metodología y los materiales para la enseñanza de la Historia. . . . .	115
2.2.3. La evaluación en la enseñanza de la Historia. . . . .	130

*Capítulo III: EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESORADO*

3.1. EL CONOCIMIENTO DEL PROFESORADO. UNA REVISION SOBRE LAS LINEAS DE INVESTIGACION Y LOS TIPOS ESTABLECIDOS. . . . .	150
3.1.1. ¿Qué conocimiento tenemos sobre la enseñanza efectiva?. . . . .	151
3.1.2. ¿Qué conocen los profesores?. . . . .	153
3.1.3. ¿Qué conocimiento es básico/esencial para la enseñanza?. . . . .	156
3.1.4. ¿Quién produce conocimiento sobre la enseñanza?. . . . .	162
3.2. EL CONOCIMIENTO DIDACTICO DEL CONTENIDO. . . . .	164
3.2.1. Concepto y características. . . . .	165
3.2.2. Componentes. . . . .	167
3.2.3. Relaciones entre el Conocimiento Didáctico del Contenido y otros tipos de conocimiento. . . . .	168
3.2.4. Investigaciones desarrolladas sobre el Conocimiento Didáctico del Contenido. . . . .	170
3.2.5. Conexión entre el Conocimiento Didáctico del Contenido y las fases de la enseñanza. . . . .	179
3.2.6. Limitaciones de esta línea de investigación. . . . .	180

*Capítulo IV: EL CONOCIMIENTO DEL PROFESORADO DE HISTORIA DE SECUNDARIA*

4.1. CONSIDERACIONES PREVIAS. ....	185
4.2. INVESTIGACIONES REFERIDAS AL PROFESORADO DE HISTORIA EN PARTICULAR, Y AL DE CIENCIAS SOCIALES EN GENERAL. ....	187
4.3. INVESTIGACIONES SOBRE EL PENSAMIENTO DEL PROFESORADO DE HISTORIA EN PARTICULAR, Y EL DE CIENCIAS SOCIALES EN GENERAL. ....	195
4.4. INVESTIGACIONES SOBRE EL CONOCIMIENTO DEL PROFESORADO DE HISTORIA EN PARTICULAR, Y SOBRE EL DE CIENCIAS SOCIALES EN GENERAL. ....	208

<b>SEGUNDA PARTE: METODOLOGIA</b>
-----------------------------------

*Capítulo V: DISEÑO DE LA INVESTIGACION*

5.1. PROPOSITOS DEL ESTUDIO. ....	229
5.1.1. Problema de la investigación. ....	229
5.1.2. Objetivos generales. ....	230
5.1.3. Objetivos específicos. ....	231
5.1.4. Hipótesis general. ....	231
5.1.5. Preguntas que guían nuestra investigación. ....	232
5.2. ENCLAVE METODOLOGICO DE LA INVESTIGACION. ....	233
5.3. EL ESTUDIO DE CASO COMO MARCO DE REFERENCIA METODOLOGICO. ....	237
5.4. DESCRIPCION DE LA MUESTRA. ....	242
5.4.1. Criterios seguidos en la selección de la muestra. ....	242
5.4.2. Descripción en profundidad de la muestra. ....	243
5.5. PROCESO GENERAL DE LA INVESTIGACION. ....	260
5.5.1. Antecedentes. ....	261
5.5.2. Fases de la investigación. ....	262

*Capítulo VI: RECOGIDA Y ANALISIS DE LA INFORMACION*

6.1. CONSIDERACIONES PREVIAS. ....	271
6.2. ENTREVISTAS AL PROFESORADO. ....	274
6.2.1. Modalidades de entrevistas desarrolladas. ....	277
6.3. OBSERVACIONES EN LAS AULAS DE HISTORIA. ....	280
6.4. ANALISIS DE LA INFORMACION RECOGIDA. ....	283



<b>TERCERA PARTE: RESULTADOS</b>
----------------------------------

*Capítulo VII: PRIMER ESTUDIO DE CASO. CARMEN*

7.1. CONOCIMIENTO DECLARADO DE CARMEN. ....	307
7.1.1. Descripción general. ....	310
7.1.2. Análisis de las metacategorías establecidas. ....	315
7.2. CONOCIMIENTO EN LA ACCION DE CARMEN. ....	330
7.2.1. Descripción general. ....	332
7.2.2. Análisis de las metacategorías establecidas. ....	338
7.3. CONTRASTACION ENTRE EL CONOCIMIENTO DECLARADO Y EL CONOCIMIENTO EN LA ACCION DE CARMEN. ....	373

*Capítulo VIII: SEGUNDO ESTUDIO DE CASO. JUAN ANTONIO*

8.1. CONOCIMIENTO DECLARADO DE JUAN ANTONIO. ....	387
8.1.1. Descripción general. ....	389
8.1.2. Análisis de las metacategorías establecidas. ....	392
8.2. CONOCIMIENTO EN LA ACCION DE JUAN ANTONIO. ....	404
8.2.1. Descripción general. ....	406
8.2.2. Análisis de las metacategorías establecidas. ....	412
8.3. CONTRASTACION ENTRE EL CONOCIMIENTO DECLARADO Y EL CONOCIMIENTO EN LA ACCION DE JUAN ANTONIO. ....	448

*Capítulo IX: TERCER ESTUDIO DE CASO. AUXILIADORA*

9.1. CONOCIMIENTO DECLARADO DE AUXILIADORA. ....	463
9.1.1. Descripción general. ....	465
9.1.2. Análisis de las metacategorías establecidas. ....	470
9.2. CONOCIMIENTO EN LA ACCION DE AUXILIADORA. ....	486
9.2.1. Descripción general. ....	488
9.2.2. Análisis de las metacategorías establecidas. ....	495
9.3. CONTRASTACION ENTRE EL CONOCIMIENTO DECLARADO Y EL CONOCIMIENTO EN LA ACCION DE AUXILIADORA. ....	529

*Capítulo X: CUARTO ESTUDIO DE CASO. M<sup>a</sup> LUISA*

10.1. CONOCIMIENTO DECLARADO DE M <sup>a</sup> LUISA. ....	543
10.1.1. Descripción general. ....	546
10.1.2. Análisis de las metacategorías establecidas. ....	551
10.2. CONOCIMIENTO EN LA ACCION DE M <sup>a</sup> LUISA. ....	583

VIII

10.2.1. Descripción general. ....	585
10.2.2. Análisis de las metacategorías establecidas. ....	592
10.3. CONTRASTACION ENTRE EL CONOCIMIENTO DECLARADO Y EL CONOCIMIENTO EN LA ACCION DE M <sup>a</sup> LUISA. ....	641

*Capítulo XI: CONTRASTACION ENTRE LOS CUATRO ESTUDIOS DE CASOS*

11.1. CONTRASTACION ENTRE EL CONOCIMIENTO DECLARADO DE LOS CUATRO PROFESORES. ....	655
11.2. CONTRASTACION ENTRE EL CONOCIMIENTO EN LA ACCION DE LOS CUATRO PROFESORES. ....	667

*Capítulo XII: CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DE LA INVESTIGACION*

12.1. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACION. ....	681
12.1.1. Conclusiones de carácter metodológico. ....	681
12.1.2. Conclusiones generales sobre el Conocimiento del profesorado de Historia de Secundaria. .	684
12.1.3. Conclusiones específicas sobre el Conocimiento del profesorado de Historia de Secundaria. .	692
12.2. IMPLICACIONES DE LA INVESTIGACION. ....	699
12.2.1. Implicaciones para la formación y el desarrollo del profesorado. ....	700
12.2.2. Implicaciones para el desarrollo de la reforma. ....	704
12.2.3. Implicaciones para la construcción de una Didáctica de la Historia. ....	707

BIBLIOGRAFIA. ....	709
--------------------	-----

ANEXOS. ....	739
--------------	-----

ANEXO 1. Formato de la entrevista biografica. ....	741
--	-----

ANEXO 2. Formato de la entrevista en profundidad. ....	743
--	-----

ANEXO 3. Documento informativo para el profesorado colaborador en la investigacion. ....	746
--	-----

RELACION DE CUADROS.

Cuadro nº 1: Los contenidos de naturaleza histórica en la Segunda Etapa de E.G.B. ....	12
Cuadro nº 2: Los contenidos de naturaleza histórica en 1º de B.U.P. ....	20
Cuadro nº 3: Los contenidos de naturaleza histórica en 3º de B.U.P. ....	22
Cuadro nº 4: Ordenación del sistema educativo establecido por la L.O.G.S.E. Enseñanzas de régimen general. ....	27
Cuadro nº 5: Elementos básicos del currículum. ....	34
Cuadro nº 6: Los niveles de concreción en el diseño y desarrollo del currículum. ....	36
Cuadro nº 7: Documentación básica del M.E.C. para el análisis del conocimiento histórico en la E.S.O. ....	37
Cuadro nº 8: Ejes para la selección y organización de los contenidos. ....	39
Cuadro nº 9: Los contenidos de naturaleza histórica en la E.S.O. ....	42
Cuadro nº 10: Documentación básica del M.E.C. para el análisis del conocimiento histórico en el Bachillerato. ....	54
Cuadro nº 11: Contenidos de la materia "Historia". ....	58
Cuadro nº 12: Contenidos de la materia "Historia del Mundo Contemporáneo". ....	62
Cuadro nº 13: Recursos para la enseñanza de la Historia. ....	128
Cuadro nº 14: ¿Qué evaluar?. Propuesta de López Facal. ....	132
Cuadro nº 15: ¿Qué evaluar?. Propuesta de Jesús Domínguez. ....	134
Cuadro nº 16: Modelos de actividades para el desarrollo de la evaluación. ....	139

Cuadro nº 17: Técnicas e instrumentos para la recogida de información. . . . .	140
Cuadro nº 18: Técnicas e instrumentos para la evaluación de actitudes. . . . .	144
Cuadro nº 19: Modelo de conocimiento del profesor (Grossman, 1990). . . . .	158
Cuadro nº 20: Temas de investigación sobre el Conocimiento Didáctico del Contenido (Reynolds, 1992). . . . .	
Cuadro nº 21: Criterios seguidos en la selección del profesorado participante. . . . .	172
Cuadro nº 22: Características del profesorado utilizado como muestra. . . . .	243
Cuadro nº 23: Material de campo recogido en la 1ª fase de la investigación. . . . .	258
Cuadro nº 24: Material de campo recogido en la 2ª fase de la investigación. . . . .	267
Cuadro nº 25: Instrumentos para la recogida de información. . . . .	268
Cuadro nº 26: Sistema de observación seguido. . . . .	282
	282

## RELACION DE MATRICES

Matriz nº 1: Conocimiento Declarado de Carmen. . . . .	307
Matriz nº 2: Conocimiento en la Acción de Carmen. . . . .	330
Matriz nº 3: Contrastación entre el Conocimiento Declarado y el Conocimiento en la Acción de Carmen. . . . .	373
Matriz nº 4: Conocimiento Declarado de Juan Antonio. . . . .	387
Matriz nº 5: Conocimiento en la Acción de Juan Antonio. . . . .	404
Matriz nº 6: Contrastación entre el Conocimiento Declarado y el Conocimiento en la Acción de Juan Antonio. . . . .	449
Matriz nº 7: Conocimiento Declarado de Auxiliadora. . . . .	463
Matriz nº 8: Conocimiento en la Acción de Auxiliadora. . . . .	486
Matriz nº 9: Contrastación entre el Conocimiento Declarado y el Conocimiento en la Acción de Auxiliadora. . . . .	529
Matriz nº 10: Conocimiento Declarado de Mª Luisa. . . . .	543
Matriz nº 11: Conocimiento en la Acción de Mª Luisa. . . . .	583
Matriz nº 12: Contrastación entre el Conocimiento Declarado y el Conocimiento en la Acción de Mª Luisa. . . . .	641
Matriz nº 13: Contrastación entre el Conocimiento Declarado de los cuatro profesores. . . . .	655
Matriz nº 14: Contrastación entre el Conocimiento en la Acción de los cuatro profesores. . . . .	667

## RELACION DE TABLAS.

Tabla nº 1: Categorías extraídas de las entrevistas en profundidad mantenidas con el profesorado del estudio en la 1ª fase de la investigación. . . . .	287
Tabla nº 2: Categorías extraídas de las entrevistas de agenda desarrolladas con el profesorado en la 2ª fase de la investigación. . . . .	292
Tabla nº 3: Categorías extraídas de las grabaciones de aula desarrolladas con el profesorado en la 2ª fase de la investigación. . . . .	294
Tabla nº 4: Categorías extraídas de las entrevistas de reflexión desarrolladas con el profesorado en la 2ª fase de la investigación. . . . .	296
Tabla nº 5: Clasificación de las metacategorías del Conocimiento Declarado de Carmen en base al número de categorías que las integran. . . . .	311
Tabla nº 6: Clasificación de las metacategorías del Conocimiento Declarado de Carmen en base a las frecuencias de aparición. . . . .	312
Tabla nº 7: Clasificación de las categorías del Conocimiento Declarado de Carmen en base a las frecuencias de aparición. . . . .	314
Tabla nº 8: Clasificación de las metacategorías del Conocimiento en la Acción de Carmen en base al número de categorías que las integran. . . . .	332
Tabla nº 9: Clasificación de las metacategorías del Conocimiento en la Acción de Carmen en base a las frecuencias de aparición. . . . .	333
Tabla nº 10: Clasificación de las categorías del Conocimiento en la Acción de Carmen en base a sus frecuencias. . . . .	335
Tabla nº 11: Metacategorías del Conocimiento en la Acción de Carmen presentes en los tres momentos de recogida de información. . . . .	336
Tabla nº 12: Metacategorías del Conocimiento en la Acción de Carmen presentes en los distintos momentos de recogida de información. . . . .	336
Tabla nº 13: Categorías del Conocimiento en la Acción de Carmen presentes en los tres momentos de recogida de información. . . . .	337
Tabla nº 14: Clasificación de las metacategorías del Conocimiento Declarado de Juan Antonio en base al número de categorías que las integran. . . . .	390
Tabla nº 15: Clasificación de las metacategorías del Conocimiento Declarado de Juan Antonio en base a las frecuencias de aparición. . . . .	391
Tabla nº 16: Clasificación de las categorías del Conocimiento Declarado de Juan Antonio en base a las frecuencias de aparición. . . . .	392
Tabla nº 17: Clasificación de las metacategorías del Conocimiento en la Acción de Juan Antonio en base al número de categorías que las integran. . . . .	406

Tabla nº 17bis: Clasificación de las metacategorías del Conocimiento en la Acción de Juan Antonio en base a las frecuencias de aparición. . . . .	407
Tabla nº 18: Clasificación de las categorías del Conocimiento en la Acción de Juan Antonio en base a sus frecuencias. . . . .	409
Tabla nº 19: Metacategorías del Conocimiento en la Acción de Juan Antonio presentes en los tres momentos de recogida de información. . . . .	410
Tabla nº 20: Metacategorías del Conocimiento en la Acción de Juan Antonio presentes en los distintos momentos de recogida de información. . . . .	410
Tabla nº 21: Categorías del Conocimiento en la Acción de Juan Antonio presentes en los tres momentos de recogida de información. . . . .	410
Tabla nº 22: Clasificación de las metacategorías del Conocimiento Declarado de Auxiliadora en base al número de categorías que las integran. . . . .	411
Tabla nº 23: Clasificación de las metacategorías del Conocimiento Declarado de Auxiliadora en base a las frecuencias de aparición. . . . .	466
Tabla nº 24: Clasificación de las categorías del Conocimiento Declarado de Auxiliadora en base a las frecuencias de aparición. . . . .	467
Tabla nº 25: Clasificación de las metacategorías del Conocimiento en la Acción de Auxiliadora en base al número de categorías que las integran. . . . .	469
Tabla nº 26: Clasificación de las metacategorías del Conocimiento en la Acción de Auxiliadora en base a las frecuencias de aparición. . . . .	488
Tabla nº 27: Clasificación de las categorías del Conocimiento en la Acción de Auxiliadora en base a sus frecuencias. . . . .	489
Tabla nº 28: Metacategorías del Conocimiento en la Acción de Auxiliadora presentes en los tres momentos de recogida de información. . . . .	491
Tabla nº 29: Metacategorías del Conocimiento en la Acción de Auxiliadora presentes en los distintos momentos de recogida de información. . . . .	492
Tabla nº 30: Categorías del Conocimiento en la Acción de Auxiliadora presentes en los tres momentos de recogida de información. . . . .	492
Tabla nº 31: Clasificación de las metacategorías del Conocimiento Declarado de M <sup>a</sup> Luisa en base al número de categorías que las integran. . . . .	493
Tabla nº 32: Clasificación de las metacategorías del Conocimiento Declarado de M <sup>a</sup> Luisa en base a las frecuencias de aparición. . . . .	547
Tabla nº 33: Clasificación de las categorías del Conocimiento Declarado de M <sup>a</sup> Luisa en base a las frecuencias de aparición. . . . .	548
Tabla nº 34: Clasificación de las metacategorías del Conocimiento en la Acción de M <sup>a</sup> Luisa en base al número de categorías que las integran. . . . .	550
Tabla nº 35: Clasificación de las metacategorías del Conocimiento en la Acción de M <sup>a</sup> Luisa en base a las frecuencias de aparición. . . . .	585
Tabla nº 36: Clasificación de las categorías del Conocimiento en la Acción de M <sup>a</sup> Luisa en base a sus frecuencias. . . . .	586
Tabla nº 37: Metacategorías del Conocimiento en la Acción de M <sup>a</sup> Luisa presentes en los tres momentos de recogida de información. . . . .	588
Tabla nº 38: Metacategorías del Conocimiento en la Acción de M <sup>a</sup> Luisa presentes en los distintos momentos de recogida de información. . . . .	589
Tabla nº 39: Categorías del Conocimiento en la Acción de M <sup>a</sup> Luisa presentes en los tres momentos de recogida de información. . . . .	589
	590

## AGRADECIMIENTOS

La tesis doctoral que presento nunca hubiera podido realizarse sin la colaboración y ayuda de distintas personas y en diferentes momentos y ámbitos de la misma.

En primer lugar quiero mostrar mi agradecimiento a Carmen, Juan Antonio, Auxiliadora y M<sup>a</sup> Luisa, profesores de Historia de Secundaria, auténticos protagonistas de esta investigación. Les agradezco el haberme permitido entrar en sus centros y en sus clases, y el haber estado siempre dispuestos a colaborar, con una actitud abierta y rigurosa hacia la investigación que desarrollamos.

En segundo lugar, agradezco a los Doctores D. Pedro de Vicente Rodríguez y D. Antonio Luis García Ruiz la dedicación que han tenido en la dirección de esta investigación; en los momentos claves y difíciles, sus orientaciones han sido precisas y eficaces.

En tercer lugar, quiero agradecer a Carmen Guimerá Ravina, Catedrática de Historia de Secundaria, el haberme ofrecido, en los comienzos de esta investigación, su experiencia y sus consejos, así como el poner a mi disposición numerosos documentos que han contribuido a configurar el trabajo que se presenta.

En cuarto lugar, agradezco a M<sup>a</sup> Angeles, becaria del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada, su valiosa colaboración prestada en el proceso de análisis de los datos. A mi buen compañero y mejor amigo Juan Luis Pareja Pérez, le agradezco su ayuda en la maquetación de este trabajo.

Para el final dejo a mi familia, que, en trabajos de esta naturaleza, requeridos de una gran dedicación, es la que sufre en silencio el desarrollo del mismo. A mi prima M<sup>a</sup> Carmen Rodríguez, Catedrática de Inglés de Secundaria, agradezco su muy valiosa contribución en la traducción de numerosos documentos necesarios para la fundamentación de la investigación. Agradezco a mis hijos, Ramón y Elías, la "comprensión" que han manifestado, desde su mentalidad infantil, hacia una situación que les ha privado de la compañía de su padre más tiempo del que ellos y yo hubiéramos deseado.

Un agradecimiento especial guardo hacia Paquí, en ella ha recaído una buena parte del esfuerzo y la renuncia que acompañan a un trabajo de esta naturaleza; siempre he encontrado en ella una actitud de apoyo y de ayuda en cuantas cuestiones y momentos ha sido requerido.

Gracias a todos.

Ceuta, Junio de 1.996.



## INTRODUCCION

La tesis doctoral que presentamos trata sobre el conocimiento que el profesorado de Historia de Secundaria tiene en relación con la enseñanza de la materia, tanto cuando lo declara, como cuando lo desarrolla en el aula.

Nuestra investigación la hemos contextualizado en la actual coyuntura de reforma del sistema educativo, en concreto de la reforma de las enseñanzas medias. Desde la perspectiva del conocimiento del profesorado en relación con la enseñanza de una materia específica, pretendemos contribuir al desarrollo de la Didáctica de la Historia, aportando teoría desde la práctica docente.

El trabajo lo hemos estructurado en tres grandes apartados: El **Marco Conceptual**, la **Metodología** seguida en la investigación, y los **Resultados** obtenidos.

El Marco Conceptual está organizado en cuatro capítulos; los dos primeros (Capítulos I y II) tratan sobre la enseñanza de la Historia, el primero de ellos lo hemos dedicado al marco curricular, tanto al que está siendo sustituido progresivamente (Ley General de Educación), como al que se está implantando (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo). En el segundo planteamos el estado general de la situación actual de la enseñanza de la Historia, tanto en nuestro país como en algunos países de referencia (Estados Unidos, Gran Bretaña, Francia e Italia). Los dos últimos capítulos tratan sobre el estudio del conocimiento del profesorado, temático que constituye nuestro objeto de investigación; en el Capítulo III planteamos una visión general del conocimiento profesional del profesorado, prestando especial atención a los distintos tipos establecidos por las diferentes investigaciones desarrolladas. En el Capítulo IV revisamos distintos trabajos referidos al profesorado de Historia en particular, y al de Ciencias Sociales en general, poniendo especial atención en aquellos que abordan el tema del conocimiento.

La Metodología la presentamos a partir de dos capítulos, en el primero de ellos (Capítulo V), explicamos los propósitos del estudio, el enclave metodológico de la investigación, la opción por el estudio de caso como marco de referencia metodológico, la descripción de la muestra, y el proceso general de la investigación. En el segundo (Capítulo VI) planteamos los instrumentos que hemos utilizado en la recogida de información, así como el proceso seguido en el análisis de esta.

La tercera y última parte de esta investigación está dedicada a los Resultados; estos los presentamos en cuatro estudios de casos (Capítulos VII, VIII, IX, y X) y en una contrastación entre los mismos (Capítulo XI). En cada estudio de caso tratamos el conocimiento declarado, el conocimiento en la acción y la contrastación entre ambos

#### XIV

del profesorado participante en la investigación. El apartado de resultados finaliza con un capítulo dedicado a las conclusiones e implicaciones de la investigación desarrollada.

Como es habitual en este tipo de trabajos, terminamos con las referencias a la bibliografía utilizada, así como con una serie de anexos.

En un volumen aparte se recogen los apéndices documentales de la investigación, integrados por el material de campo que ha servido de base a esta investigación.



## **PRIMERA PARTE**

### **MARCO CONCEPTUAL**



## **Capítulo I MARCO CURRICULAR DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA**

**1.1. La enseñanza de la Historia en la Ley General de Educación (L.G.E.): Los planes de estudio de la Educación General Básica (E.G.B.), y del Bachillerato Unificado y Polivalente (B.U.P.).**

**1.1.1. Consideraciones sobre el período transcurrido desde la aplicación de la L.G.E.**

**1.1.2. La enseñanza de la Historia en la Segunda Etapa de la E.G.B.**

**1.1.3. La enseñanza de la Historia en el B.U.P.**

**1.1.4. Conclusiones.**

**1.2. La enseñanza de la Historia en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.): Los planes de estudio de la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) y del Bachillerato.**

**1.2.1. El modelo curricular de la L.O.G.S.E. Características generales.**

**1.2.2. Análisis de la presencia del conocimiento histórico en el currículo de la E.S.O.**

**1.2.3. Análisis de la presencia del conocimiento histórico en el currículo del Bachillerato.**

**1.2.4. Conclusiones.**



## Capítulo I

### MARCO CURRICULAR DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Este primer capítulo de nuestro marco conceptual lo vamos a dedicar a analizar la presencia del conocimiento histórico en los dos últimos planes de estudio establecidos en nuestro país; por una parte el correspondiente a la L.G.E., y, por otra, y de forma especial, el referido a la L.O.G.S.E.

Puesto que nuestra investigación se centra en la actual etapa de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) y en el Bachillerato, nos parece interesante y necesario analizar la presencia del conocimiento histórico en los niveles educativos que, debido a la aplicación de los Reales Decretos de desarrollo de la (L.O.G.S.E.), van a desaparecer y a ser transformados en una nueva etapa educativa, la E.S.O. Nos referimos a la Segunda Etapa de E.G.B -especialmente a 7º y a 8º- y a 1º y 2º de B.U.P.

No podemos olvidar que, en el momento de redactar esta tesis, tanto la Segunda Etapa de E.G.B. como el B.U.P. siguen vigentes, desarrollándose paralelamente a la aplicación de la nueva etapa de E.S.O. También es fundamental considerar que el profesorado encargado de impartir docencia en esta nueva etapa será el proveniente del B.U.P. y de la Segunda Etapa de E.G.B., además de haber desarrollado su actividad profesional, durante distintos años, en los mencionados niveles educativos.

Pretendemos clarificar qué conocimiento histórico subyace en los planes, nos interesa conocer qué Historia se enseña y qué se enseña de la Historia, pero también nos interesa acercarnos al conocimiento de cómo se propone que se enseñe la Historia, con qué métodos, utilizando qué recursos.

## 1.1. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA L.G.E.: LOS PLANES DE ESTUDIO DE LA E.G.B. Y DEL B.U.P.

### 1.1.1. Consideraciones sobre el período transcurrido desde la aplicación de la L.G.E.

Antes de entrar a analizar la presencia de la Historia en los planes de estudio que nos ocupan, nos parece interesante hacer unas reflexiones sobre el período reseñado y que pasan por considerar el carácter dinámico, cambiante, que caracteriza el tiempo transcurrido desde los comienzos de la aplicación de la L.G.E -1.970-, hasta el momento de aparición de la L.O.G.S.E. -1.990-. En los veinte años transcurridos, el bagaje de acontecimientos relacionados con la enseñanza de la Historia, y en general con la enseñanza en su conjunto, así nos lo aconsejan.

En una investigación reciente, I. González (1993)<sup>1</sup> establecía dos períodos en lo que la autora llamaba "España: la enseñanza de la Historia entre dos reformas"; el primero de ellos se situaría entre 1.975 y 1.982<sup>2</sup>, el momento de inicio vendría marcado por la publicación de los programas del "área social y antropológica" -B.O.E. de 18 de Abril de 1.975-, donde nos encontraríamos con la enseñanza de la Historia, el final del período coincidiría con el inicio del proceso de experimentación de la reforma de las enseñanzas medias -y de la Segunda Etapa de E.G.B.-. Estos años, desde la perspectiva de la enseñanza de la Historia, alumbraron una renovación historiográfica y didáctica, vieron la aparición de grupos de renovación -Germanía-75, Aljamía, Eina 13-16, Cronos- y de revistas educativas -Cuadernos de Pedagogía inició su larga trayectoria en 1.975- que constituyeron un foro de debate y difusión de importantes reflexiones sobre la enseñanza de la Historia. El segundo período que señala la autora iría desde 1.982 hasta 1.992<sup>3</sup> y se caracterizaría por un ritmo vertiginoso en el desarrollo de los acontecimientos relacionados con la enseñanza de la Historia, sobre todo si lo comparamos con las décadas anteriores. Efectivamente, en este década, además de la abundante bibliografía generada, podemos constatar la celebración de distintos Symposiums, Congresos y Jornadas, así como la constitución de asociaciones vinculadas a la enseñanza de la Historia -Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales y Asociación Española de Profesores de Historia y Geografía-.

R. Cuesta (1989), en un interesante ensayo, caracterizaba muy claramente el período que aquí consideramos:

---

<sup>1</sup> Agradecemos a la autora el que haya puesto a nuestra disposición un original de su investigación.

<sup>2</sup> Debemos considerar que el trabajo de I. González se refiere exclusivamente al Bachillerato, de ahí que señale la fecha de 1.975, cinco años después del establecimiento de la L.G.E.

<sup>3</sup> Téngase en consideración que el trabajo que comentamos corresponde a 1.993.

*"... ritmos de cambio en los últimos años -se refiere obviamente a la enseñanza de la Historia-: años sesenta, ruptura con la Historia tradicional desde el mundo universitario; años setenta, paulatina incorporación de dicha ruptura al mundo escolar y primeros intentos de renovación pedagógica; años ochenta, reorientación metodológica de la didáctica de la Historia y primeros signos de institucionalización a través de las reformas del sistema educativo" (Cuesta, 1989 p. 105).*

Otros autores han aportado también sus opiniones a la caracterización del período que comentamos, sobre todo a la década de los ochenta, así, J. Mainer (1991) hablaba del cambio en la orientación historiográfica y en la consideración social de la enseñanza de la disciplina; por su parte, J. Pagès (1991), desde otra perspectiva, aludía al carácter descentralizado, abierto y participativo del proceso de cambio desarrollado en los años ochenta.

Una muestra evidente de la importancia del período que estamos considerando, desde la perspectiva de la Didáctica de la Historia, es la gran cantidad de publicaciones que, en relación con ella, aparecen, desde aquí remitimos a distintas revisiones: M.E.C. (1979), M.E.C. (1981), J. Rodríguez (1985), M.E.C. (1985), F. García (1990), A. Ubieto (1991), e I. González (1993).

R. Cuesta (1988) presenta una serie de consideraciones que compartimos y que consideramos de interés incluir aquí. Para el autor citado, a partir de la L.G.E. se producen cambios sustanciales en el lenguaje y en los planteamientos curriculares:

*"La inclusión de la Historia, junto a la Geografía, como eje de la enseñanza de las Ciencias Sociales. La revisión de los contenidos de la Historia en una dirección más actualizada. La introducción de un modelo tecnológico-eficientista en la dirección de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La prescripción de un esquema centralizado de aplicación y desarrollo curricular" (Cuesta, 1988 pp. 105-106).*

En otro lugar del trabajo, se recogen una serie de críticas sobre los planes de estudio de la L.G.E.:

*"La estructuración del diseño en la segunda etapa de E.G.B. y en el B.U.P. tenía un fuerte sabor academicista y llevaba implícita una ilusoria concepción enciclopédica del saber histórico... La permanente contradicción entre los objetivos y la propuesta de contenidos de los programas oficiales favorecieron una enseñanza de la Historia de corte memorístico, remedo del modelo universitario basado en la clase magistral... la sobredimensión de los contenidos, la carencia de gradualidad en los objetivos, la amalgama de tradiciones historiográficas mal asimiladas y el confusionismo metodológico, convirtieron en buena parte, a los planes de estudio más en un obstáculo que un incentivo para la innovación" (Cuesta, 1988 p. 106).*

También dedica el ensayo que comentamos, atención especial a los intentos de innovación en relación a la enseñanza de la Historia:

*"... en la segunda mitad de los años setenta podemos detectar el nacimiento de un movimiento que, protagonizado por el propio profesorado deseoso de cambiar su práctica docente, se encontraba prisionero de las limitaciones de su formación inicial... la formación de profesores de Historia en España se caracteriza, sobre todo en el nivel de las E.E..M.M., por el predominio del componente científico-académico frente a un nulo bagaje de conocimientos en Ciencias de la Educación... los primeros intentos por cambiar la enseñanza de la Historia se centraron en la reformulación y actualización de los contenidos, terreno éste en el que, sin duda, mejor se podían mover las nuevas generaciones de profesores, que fueron accediendo a la enseñanza durante los años setenta"* (Cuesta, 1988 p. 106).

Esta última cita nos parece especialmente interesante, por cuanto tiene claras conexiones con la investigación que vamos a desarrollar, de tal forma que coincidimos con Cuesta cuando señala el predominio del conocimiento de la disciplina en la formación del profesorado y la escasa presencia de las Ciencias de la Educación; esto, consideramos, tiene una gran influencia en la configuración del modelo de profesor y, por tanto, en su actuación en el aula, sobre todo en la importancia que se va a dar al conocimiento de la materia y al papel secundario al que se relega la metodología a utilizar, todo lo relacionado con el cómo enseñar la Historia.

### 1.1.2. La enseñanza de la Historia en la Segunda Etapa de E.G.B.<sup>4</sup>

Vamos a comenzar este apartado realizando una serie de **consideraciones generales sobre las Orientaciones Pedagógicas** que han servido de base para el desarrollo de los distintos niveles de la E.G.B. Estas consideraciones, efectuadas a partir de la propia documentación ministerial, pueden servirnos para caracterizar, en sus aspectos fundamentales, lo que podemos considerar como el plan de estudios y para entender mejor la presencia de la enseñanza de la Historia en la Segunda Etapa de E.G.B.

En la introducción a las Orientaciones Pedagógicas, se recogen una serie de ideas que nos parece interesante reseñar. La primera de ellas es el concepto de "programa", del que se afirma:

---

<sup>4</sup> Para elaborar este apartado hemos partido de las Orientaciones Pedagógicas aprobadas por O.M. de 2/12/70. Por lo que respecta a la Segunda Etapa, fueron completadas por la O. de 6/08/71. Estas orientaciones, obviamente, han sufrido distintas modificaciones con el paso del tiempo, pero la mayor parte de ellas han afectado a lo que en la L.G.E. se llama "Educación Cívico-Social", pudiéndose afirmar que el conocimiento histórico no ha sufrido modificaciones.



*"... el programa no es una lista de materias o temas, sino que define conjuntamente contenido y metodología en función de los objetivos y con indicación de procedimientos de evaluación" (A.A..V.V., 1978 p. 12)<sup>5</sup>.*

La caracterización que se hace de cada uno de los elementos del programa es interesante; así, de los objetivos se afirma que son:

*"eje rector del esfuerzo educativo y el progreso del mismo... son metas intermedias e inmediatas... El problema está en determinar qué es lo esencial y más aún en relacionarlo con el contenido del programa" (A.A..V.V., 1978 p. 12).*

En cuanto a los contenidos, elemento que nos interesa especialmente, se dice que constituye el *"qué se debe enseñar"*; el peso del componente científico, epistemológico, lo que podríamos llamar el conocimiento de la materia, es evidente:

*"La ciencia exige precisión y fidelidad a sus núcleos esenciales. En razón de esto, la delimitación de los contenidos debe estar regida por los grandes ejes de la ciencia" (A.A..V.V., 1978 p. 13).*

Los métodos constituyen otro de los elementos del programa, y se le da bastante importancia en esta ley:

*"la reforma no consiste sólo en un cambio de temario, la renovación está en la forma, en el modo de enseñar y aprender... La metodología se sitúa en el punto de fusión entre los objetivos y los contenidos. Importa mucho el cómo y el cuándo enseñar" (A.A..V.V., 1978 p. 13).*

La concepción que se presenta de la evaluación es muy significativa, por cuanto, en sus aspectos esenciales, no apreciamos grandes diferencias con lo que se establece en los diseños curriculares actuales:

*"con la evaluación no sólo se pretende controlar y valorar el rendimiento alcanzado, sino también revisar y mejorar el contenido y el mismo proceso educativo en sus múltiples implicaciones... exigen de la misma (la evaluación) que sea continua, sistemática y flexible, es decir, que se la considera parte integrante del proceso educativo y base permanente de la programación del trabajo escolar" (A.A..V.V., 1978 pp. 13-14).*

La introducción a las orientaciones termina señalando lo que se define como las más importantes innovaciones de la reforma educativa, vamos a reseñar aquí dos que

---

<sup>5</sup> Las Orientaciones Pedagógicas las hemos consultado a partir de la recopilación que la editorial Magisterio Español realizó en 1.971. La edición consultada por nosotros corresponde a 1.978.

nos resultan interesantes en relación con la temática de nuestra investigación, el conocimiento necesario para el desarrollo de la enseñanza:

*"Fidelidad de la enseñanza al progreso continuo de la ciencia en contenidos y métodos... e innovación didáctica, introduciendo progresivamente los nuevos enfoques, métodos, técnicas y medios" (A.A..V.V., 1978 p. 14).*

Una vez efectuada estas consideraciones generales, analicemos la **presencia de la enseñanza de la Historia en la Segunda Etapa de E.G.B.** Debemos partir de una idea básica, el conocimiento histórico se encuentra integrado en lo que se denomina el área Social:

*"Las Ciencias Sociales, como estudio de las realidades humanas y sociales, suponen un tratamiento interdisciplinar que engloba diversas ciencias: Geografía, Historia, Antropología, Derecho, Sociología, etc..." (A.A..V.V., 1978 p. 58).*

En las consideraciones generales que hemos realizado sobre las Orientaciones Pedagógicas, hemos puesto de manifiesto cómo los elementos básicos del programa son los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación. Veamos cómo se concretan cada uno de ellos en lo que se refiere al conocimiento histórico. Es significativo reseñar que sólo se tratan, en el documento ministerial, los tres primeros, no recogiendo orientaciones sobre la evaluación específica para el área social.

A) Los **objetivos**. Se concretan una serie de ellos, de los que nosotros vamos a reseñar, relacionados con el conocimiento histórico, los siguientes:

- *Capacidad para localizar los hechos en el espacio y en el tiempo.*
- *Conocimiento y utilización de técnicas para interpretar datos y documentos.*
- *Adquisición de un vocabulario más amplio y riguroso del mundo social.*
- *Capacidad para distinguir en cualquier información lo verdadero de lo falso, lo probable de lo improbable, lo verosímil de lo inverosímil.*
- *Un sentido de la sucesividad y del tiempo." (A.A..V.V., 1978 pp. 58-59).*

B) Atención especial vamos a prestar a los **contenidos**, por cuanto constituyen, junto con la metodología, un elemento fundamental de la investigación que desarrollamos. Con respecto a los mismos, y con carácter general, se afirma:

*"Es fundamental no sólo la elección de los contenidos, sino la organización jerárquica de los mismos. El contenido debe estar constituido por una secuencia de unidades organizadas a modo de todos parciales insertos en el conjunto total de unidades, entre las cuales existe una constante interrelación. La importancia que se confiere a la adquisición de cada una de estas unidades hace que no existan lagunas en la enseñanza: La enseñanza que responde a estos criterios se hace lógica y gradual." (A.A..V.V., 1978 p. 13).*

Es decir, que en los distintos cursos de la Segunda Etapa nos vamos a encontrar con una serie de grandes unidades (que abarcan un campo amplio de contenidos) en las que se van a integrar otras unidades más pequeñas (el campo de contenidos a que se refieren es más reducido) y que a su vez están integradas por otras más reducidas, en las que concreción los contenidos adquieren su mayor concreción.<sup>6</sup>

En 6º de E.G.B., de las tres grandes unidades que integran el área social, sólo una, la tercera, podemos considerarla de naturaleza histórica, "Los fundamentos de la sociedad española y europea", estructurada en seis sub-unidades, integradas estas por lo que podemos considerar como temas. Las otras dos unidades son de naturaleza claramente geográfica ("Nociones de Geografía General" y "Geografía de España").

En los dos últimos cursos de E.G.B., de los que ya hemos señalado que nos interesan especialmente, la presencia del contenido de naturaleza histórica se incrementa notablemente. En 7º, de las tres grandes unidades, las dos últimas son de evidente naturaleza histórica: "Expansión de la civilización occidental, I" y "Expansión de la civilización occidental, II", estando integradas, cada una de ellas, por seis sub-unidades y distintos temas. En 8º, la presencia histórica, si cabe, se intensifica, dedicándose la primera a la "Civilización europea y mundo contemporáneo" y la tercera a "España en el mundo contemporáneo. La unidad intermedia podemos considerarla de naturaleza interdisciplinar, con dos grandes ejes, uno geográfico y otro histórico, bien delimitados, y con presencia de otras Ciencias Sociales como la Sociología o la Antropología, esta segunda unidad lleva por título "Las civilizaciones actuales". Como ocurría en los cursos anteriores, las tres unidades están integradas por sub-unidades y, estas, a su vez, por temas.

En el siguiente cuadro hemos querido representar lo que consideramos el contenido de naturaleza histórica presente en el área Social de la Segunda Etapa de E.G.B.

---

<sup>6</sup> Nosotros, a efectos de representar en un cuadro los contenidos y poder efectuar un análisis adecuado, a estos tres grados de concreción de los contenidos los vamos a llamar "Unidades", "Sub-unidades" y "Temas".

**CUADRO nº 1**  
**Los contenidos de naturaleza histórica en la**  
**Segunda Etapa de E.G.B.**

SEXTO CURSO.-

UNIDADES	SUB-UNIDADES	TEMAS
3ª Unidad: Los fundamentos de la sociedad española y europea.	1. Herencia clásica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atenas en la Edad de Oro.</li> <li>- Roma: leyes y organización. Presencia del Cristianismo.</li> </ul>
	2. Nacimiento de la sociedad occidental.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Feudalismo: sistema socio-económico medieval.</li> <li>- Gobierno y Administración.</li> </ul>
	3. Presencia musulmana en España.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estructuras sociales.</li> <li>- Expresiones culturales hispano-musulmanas.</li> </ul>
	4. Reinos cristianos: Afianzamiento de las nacionalidades.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repoblación: demografía expansiva y auge económico.</li> <li>- Mecanismos y acción de los reinos cristianos.</li> </ul>
	5. La Iglesia y la Cultura.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El monje, educador de Europa.</li> <li>- La cultura rural.</li> <li>- El Urbanismo.</li> <li>- Universidades.</li> </ul>
	6. Castilla y Aragón en los siglos XIV y XV.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conflictos entre nobleza y monarquía. Cambios de dinastía.</li> <li>- De la expansión mediterránea aragonesa a la unidad peninsular.</li> </ul>

## SEPTIMO CURSO.-

21 UNIDADES	SUB-UNIDADES	TEMAS
2ª Unidad: Expansión de la civilización occidental (I).	1. Renacimiento.	- Emergencia en Italia. - Artistas y escritores que lo hicieron posible.
	2. Las monarquías del Renacimiento: Los Reyes Católicos en España.	- Equilibrio en política interna. - Arquitectura civil y religiosa.
	3. La expansión atlántica: Descubrimiento de América.	- Los nuevos espacios geográfico-históricos. - Viajes y descubrimientos.
	4. La Reforma.	- Crítica de la Iglesia medieval. - Movimientos reformadores: a) Protestantismo: Lutero. b) Catolicismo: El Concilio de Trento.
	5. España y Europa: El Imperio de Carlos V.	- Política religiosa. - Función de España en la política europea de Carlos V.
	6. La conquista del Nuevo Mundo.	- Penetraciones hacia el interior. Fundación de los grandes virreinos. - Estudio de uno de ellos. - Organización colonial.
3ª Unidad: Expansión de la civilización occidental (II).	1. El Barroco.	- Nuevo concepto de la vida. - Pensadores, escritores y artistas. Estudio de una obra concreta.
	2. El nacimiento de la ciencia moderna.	- La ciencia físico-matemática de los siglos XVI y XVII. - Significado de la revolución científica.
	3. Desarrollo de la economía de mercado.	- Incremento de la circulación comercial: Holanda como caso representativo. - Industria y comercio españoles en los siglos XVI y XVII.
	4. El mundo mediterráneo.	- Espacios geográfico-económicos. - Derrota de España en Europa.
	5. El absolutismo monárquico.	- Luis XIV. - Expansión del espíritu francés en Europa.
	6. Industrialización de Europa.	- Orígenes de la revolución industrial.

## C) OCTAVO CURSO.-

UNIDADES	SUB-UNIDADES	TEMAS
1ª Unidad: Civilización europea y mundo contemporáneo.	1. Ritmos de la vida económica.	- De la Revolución Industrial al gran Capitalismo (1.870).
	2. Corrientes de pensamiento.	- La crítica del Antiguo Régimen. - Los últimos "ilustrados". Los Románticos.
	3. De la sociedad estamental a la sociedad de clases.	- Auge de la burguesía. - Problemas sociales; el movimiento obrero.
	4. La vida política y su desarrollo (I).	- Revolución Francesa - Revoluciones europeas de 1.830 y 1.848. - Los nacionalismos
	5. La vida política y su desarrollo (II).	- Guerra, revolución y reacción en España (1.808-1.833). La España isabelina. - De la Revolución a la Restauración. El 98 español.
	6. Las guerras mundiales.	- La 1ª Guerra Mundial. - La 2ª Guerra Mundial. Hacia una Europa unida: Organismos internacionales.
2ª Unidad: Las civilizaciones actuales.	1. Las civilizaciones asiáticas.	- Su antigüedad.
	2. El mundo negro.	- Colonialismo y descolonización.
	4. El mundo americano.	- Latinoamérica: a) Herencia y revolución. b) La lucha por la estabilidad política (estudio especial de un país).
3ª Unidad: España en el mundo contemporáneo.	1. El reinado de Alfonso XIII.	- Regeneracionistas de principios de siglo. - Crisis de 1.917. La Dictadura militar y la política africana.
	2. Segunda República.	- Los partidos políticos. - Los movimientos separatistas. - El Alzamiento Nacional.
	3. Nuevos planteamientos de la vida española.	- La Guerra de Liberación.
	5. Arte y cultura de nuestro tiempo.	- Nuevas concepciones artísticas. - Pensadores, escritores y artistas de la España contemporánea. - Estudio especial de algún autor.

(Fuente: Elaboración propia)

C) Otro componente del "programa", sobre el que nos interesa centrar la atención, es la **metodología**. Este elemento recibe un tratamiento, en nuestra opinión, bastante superficial, sobre todo si lo comparamos con la atención prestada a los contenidos.

Se comienza presentando unas consideraciones generales sobre lo que podemos entender como aspectos previos a tener en cuenta al planificar el trabajo del área, así, se señala la importancia de conocer, al principio de cada ciclo, el nivel de la clase, teniendo en cuenta las características individuales del alumnado; también se debe considerar, según el documento ministerial, el tipo de escuela -zona urbana o rural-, así como el estrato social del alumnado, sus intereses y conflictos, el material de que los alumnos pueden disponer fuera de clase, su vida familiar, etc.

Sobre el papel a desarrollar por el profesorado, del que se dice que debe trabajar en equipo, hemos recogido unas ideas que nos parecen interesantes:

*"El profesor debe fomentar y guiar el trabajo individual o en pequeños grupos de sus alumnos, puede seleccionar temas (siempre sin destruir la estructura lógica del área), añadir e incluso cambiar el orden de algún bloque de conocimientos... Hay que ayudar al alumno para que llegue a comprender los conceptos básicos de este área, como son los de extensión, localización, correlación y causalidad, y el profesor debe evitar cuidadosamente las explicaciones de corte determinista geográfico, histórico, económico o de cualquier otro tipo" (A.A..V.V., 1978 p. 67-68).*

También son interesantes una serie de consideraciones que se hacen sobre el conocimiento:

*"...lo importante son la estructura y conceptos generales más que la información de datos... Nuestra meta debe ser en último término que el alumno descubra y asimile la estructura y el progreso de pensar con rigor científico en este campo... El conocimiento debe abarcar la mayor riqueza posible de matices, lo que no quiere decir mayor número de datos a memorizar... debe haber un equilibrio entre conocimiento de hechos concretos y la adquisición de una terminología... Los conocimientos por necesidad tendrán que basarse en lo conocido y cercano". (A.A..V.V., 1978 p. 67).*

Sobre las actividades a desarrollar, se presentan distintas orientaciones, así, se habla del interés formativo de las comparaciones y referencias constantes con aspectos de la realidad presente, de la realización de trabajos de redacción, individualmente o en equipo, de la celebración de debates, puestas en común y discusiones, análisis de fenómenos sociales o de alguna noticia determinada y de la programación de visitas o la organización de excursiones.

En relación al material a utilizar, también aparecen sugerencias interesantes. Especial interés tienen las referencias que se hacen a aquellos que pueden constituir una alternativa al libro de texto:

*"... es muy positivo el que el alumno utilice un cuaderno de clase que incluya apuntes, resúmenes, esquemas, fotografías, etc. Se sugiere además un segundo cuaderno mayor en donde el niño confeccione mapas, gráficos... Sería el equivalente al libro de texto y al atlas, confeccionado por el propio alumno"* (A.A..V.V., 1978 p. 69).

Otros recursos que se señalan como de uso habitual en el aula son:

*"biblioteca, diapositivas, periódicos y revistas, cintas y cassettes, películas, etc."* (A.A..V.V., 1978 p. 69).

D) La **evaluación** constituye el último elemento que se considera integrante del programa en las orientaciones pedagógicas. Sobre la misma no aparece un apartado específico, sólo unas breves referencias integradas en la metodología:

*"... cualquier tipo de prueba o evaluación debe evitar someter a los alumnos a un ejercicio de simple memoria, que entraría en contradicción con la metodología de la enseñanza"* (A.A..V.V., 1978 p. 67).

### 1.1.3. La enseñanza de la Historia en el B.U.P.<sup>7</sup>

En la línea de lo realizado para la Segunda Etapa de E.G.B., pretendemos, a partir de la consulta de la legislación educativa por la que se establecía el marco curricular del B.U.P., acercarnos al conocimiento histórico presente en su plan de estudios, así como a las orientaciones metodológicas que se proponen para su desarrollo en el aula.

De una forma general, y como pretendemos que se compruebe a continuación, podemos decir que la presencia del conocimiento histórico aumenta considerablemente en esta etapa educativa, siguiendo una línea de progresión con respecto a lo planteado en la Segunda Etapa de E.G.B.; igualmente, podemos afirmar que los planteamientos metodológicos son escasos y poco concretos.

Distintos artículos de la L.G.E. establecen la organización, estructuración y caracterización de los contenidos. Así, en el artículo 22 se nos dice:

---

<sup>7</sup> Para elaborar este apartado hemos consultado distinta legislación educativa. En primer lugar distintos artículos de la L.G.E. -sección tercera del capítulo II del título primero- referidos al Bachillerato, y en segundo lugar, disposiciones que desarrollan la mencionada ley, así, hemos acudido al Decreto 160/1.975, a la Orden de 22 de Marzo de 1.975 y a la Resolución de 4 de Julio de 1.975.



*"El contenido de las enseñanzas tenderá a procurar una sólida base cultural, desarrollándose aquellas con criterio progresivamente sistemático y científico, con el fin de lograr más que el acopio y extensión de los conocimientos, la capacitación para organizar aquellos en síntesis coherentes y para interrelacionar las nociones"*<sup>8</sup>.

En el artículo 23 se concretan los distintos tipos de asignaturas que integrarán el plan de estudios, así, se habla de materias comunes, materias optativas y enseñanzas y actividades técnico-profesionales. El artículo 24 se refiere a la organización de las materias en áreas de conocimiento, señalándose, entre otras, el "área social y antropológica", en la cual nos encontramos con la "Geografía e Historia, con preferente atención a España y a los pueblos hispánicos".

En el artículo 27 nos encontramos con consideraciones de naturaleza metodológica; así, en su apartado uno se afirma:

*"La acción docente en el Bachillerato deberá concebirse como una dirección del aprendizaje del alumno y no como una enseñanza centrada exclusivamente en la explicación de la materia. Tenderá a despertar y fomentar en el alumno la iniciativa, la originalidad y la aptitud creadora. A estos efectos, se le adiestrará en técnicas de trabajo intelectual, tanto individual como en equipo"*.

Como podemos apreciar, en la cita reseñada se perfila el modelo de profesorado, que lo podemos entender como mediador entre el conocimiento y el alumnado y facilitador del aprendizaje. En el punto dos se caracterizan los métodos a utilizar:

*"... serán predominantemente activos, matizados de acuerdo con el sexo, y tenderán a la educación personalizada"*.

Aún considerando que se trata de un artículo de una ley, y por tanto se le presume un carácter escueto, la caracterización que se hace de los métodos nos parece muy pobre, máxime cuando, como veremos más adelante, en las disposiciones legales que desarrollan la L.G.E. no se es mucho más explícito. Nos llama la atención la necesidad de diversificar los métodos en función del sexo de los alumnos. El artículo 27 termina señalando los componentes de los programas de las distintas materias:

*"contenido básico, sus aplicaciones prácticas y el análisis de un tema concreto, propuesto por el propio alumno bajo la tutoría del profesor"*.

El Decreto 160/1.975 desarrolló el articulado de la L.G.E. referente al Plan de Estudios. En el mismo encontramos referencias muy interesantes en relación al

---

<sup>8</sup> Las citas textuales las hemos tomado directamente de los documentos legales, recopilados en un tomo editado conjuntamente por el Servicio de Publicaciones del M.E.C y el Boletín Oficial del Estado, que lleva por título "Ley General de Educación y disposiciones complementarias".

conocimiento, así, al señalar los objetivos de las áreas y refiriéndose a la social y antropológica, se nos dice:

*"... que comprende buena parte de la formación humanística, pretende ofrecer un conocimiento amplio del hombre y de la sociedad, situando a los alumnos ante los hechos humanos, individuales y colectivos, del pasado y del presente. Les proporcionará conocimientos y desarrollará hábitos que les permitan comprender en profundidad la cultura de la sociedad en que viven, contribuir a su perfeccionamiento y desarrollo y propiciar la convivencia y colaboración con los demás, el entrenamiento en actividades y responsabilidades cívicas y sociales y la comprensión entre los hombres y los pueblos".*

En otro lugar del Decreto se hacen una serie de referencias a otro elemento, esta vez de carácter metodológico, así, se destaca la importancia del tratamiento interdisciplinar:

*"... las materias se agrupan en áreas de conocimiento integradas por las disciplinas que guardan entre sí cierto grado de relación... Las diversas áreas de conocimiento deben mantener, a su vez, relación entre sí para responder a la exigencia de dar coherencia al proceso educativo con el fin de llegar a una formación completa y equilibrada de la personalidad del alumno... Los planteamientos interdisciplinarios tienen que responder a cuanto demande una problemática realista".*

Nos parecen muy interesantes estas manifestaciones del marco legal sobre el carácter interdisciplinar de las enseñanzas en el B.U.P.; consideramos, sin temor a alejarnos de la realidad, que uno de los grandes problemas con que nos encontramos en los centros, tanto en los de E.G.B. y de forma más acusada en los de B.U.P., es el de la escasa o nula coordinación entre el profesorado, difícil de encontrar si nos salimos del marco de los departamentos o seminarios, y en numerosas ocasiones incluso dentro de estos órganos.

Continuando con las consideraciones sobre el conocimiento y dentro aún del Decreto mencionado anteriormente, se hace una referencia muy interesante a las relaciones entre contenido de enseñanza y conocimiento científico y al papel que debe desempeñar la metodología en esta relación:

*"No es objetivo suficiente para la enseñanza la transmisión de conocimientos. Los progresos de la ciencia y de la técnica los dejarán pronto rebasados... debe tenderse a desarrollar en los alumnos la capacidad del aprendizaje individual, así como los mecanismos de un constante perfeccionamiento y actualización de aquellos contenidos. Deben aplicarse métodos activos que fomenten el espíritu de iniciativa, y se enseñarán técnicas de trabajo intelectual que respondan a las finalidades señaladas. La interacción entre la teoría y la práctica es una exigencia ineludible como principio metodológico".*

Esta referencia nos parece muy interesante, por cuanto pone de manifiesto la importancia que se otorga en la L.G.E. y que ya habíamos visto cuando analizábamos la E.G.B., al conocimiento científico, lo que podríamos llamar el conocimiento de la materia, y cómo los planteamientos metodológicos se ven subordinados al mismo.

Un nivel de concreción mayor en el proceso de establecer el programa a desarrollar en los distintos cursos del B.U.P., lo encontramos en la **Orden de 22 de Marzo de 1.975**, en la que se desarrolla el Decreto comentado anteriormente sobre el Plan de Estudios. En esta Orden nos vamos a encontrar con unas consideraciones interesantes sobre la programación y, por tanto, sobre los contenidos y la metodología, elementos fundamentales en nuestra investigación. Igualmente, en este marco legal es en el que vamos a encontrarnos con la concreción de los contenidos a desarrollar en relación al conocimiento histórico.

Como elementos de la programación, la Orden que comentamos establece los siguientes:

*"... índice temático de los contenidos científicos de cada materia, objetivos y orientaciones metodológicas fundamentales".*

Es significativo reseñar cómo no se recoge la evaluación como elemento de la programación, señalándose en un párrafo posterior el concepto que sobre este importante tema se tiene:

*"La valoración del rendimiento educativo de los alumnos que se establece en esta disposición debe entenderse no sólo como una comprobación del cumplimiento de los objetivos perseguidos, sino como un elemento de gran importancia que ha de integrarse en el contexto general del proceso educativo".*

Vamos a finalizar el análisis de la presencia del conocimiento histórico en el B.U.P., señalando las distintas materias que tienen una naturaleza predominantemente histórica. Como ya señalamos anteriormente, se encuentran integradas en el área social y antropológica, y son las siguientes: "Historia de las Civilizaciones", en primer curso<sup>9</sup> y "Geografía e Historia de España y de los países hispánicos", en tercer curso.

Sobre la asignatura de primero, "Historia de las Civilizaciones", se hacen una serie de consideraciones que creemos interesante reseñar para caracterizar el conocimiento histórico que se plantea, así como lo que consideramos unos pobres planteamientos metodológicos.

El concepto de Historia que se plantea creemos que queda recogido en la siguiente cita, extraída de la Orden que comentamos:

---

<sup>9</sup> El R.D. 2.214/1.976 modificaría esta asignatura, pasando a denominarse "Historia de las Civilizaciones y del Arte".

*"Si el moderno concepto de Historia nos conduce hacia una Historia total, más aún debe tenerse en cuenta esta consideración en el Bachillerato. La asignatura de primer curso no debe ser confundida con una Historia universal. El lógico análisis de acontecimientos ha sido suficientemente tratado en Educación General Básica, y aunque en el Bachillerato no se debe perder de vista en ningún momento, sí debe marcarse el énfasis en el estudio de los diferentes aspectos económicos, sociales y culturales, los cuales han marcado en una gran medida las líneas maestras de la civilización en una visión de grandes etapas en donde debe quedar bien claro, por otro lado, el proceso de cronología, elemento básico e imprescindible para la comprensión del sentido de sucesividad histórica".*

Como se apreciará, la actitud ante las distintas corrientes historiográficas es ecléctica, reseñándose, en un mismo párrafo, referencias a una Historia Total, al importante papel de los acontecimientos, a la ambigüedad del término Historia universal, a la necesidad de prestar especial atención a los aspectos económicos, sociales y culturales, al respeto a las grandes etapas de la Historia (lo que nos recuerda al Cuatripartidismo clásico), así como al respeto al proceso cronológico y a la sucesividad histórica, referencias que nos parecen escasas sobre lo que consideramos un aspecto fundamental del conocimiento histórico: la temporalidad, el tiempo histórico.

También podemos apreciar en estas consideraciones el carácter progresivo y recurrente que se le da a la presentación del conocimiento histórico, así, se dice:

*"Para la explicación de esta asignatura el profesorado ha de tener en cuenta los conocimientos adquiridos por el alumno en el segundo ciclo de la Educación General Básica, y así, la Historia de las Civilizaciones enlazará con la serie de ideas que sobre las grandes civilizaciones del mundo se han apuntado durante el octavo curso de Educación General Básica... La Historia de las Civilizaciones tiene un carácter propedéutico, con el fin de que los alumnos adquieran las bases del conocimiento que les permita comprender mejor la Historia y la Cultura de su propio país".*

Como ya hicimos al analizar el conocimiento histórico en la E.G.B., en el siguiente cuadro hemos recogido los contenidos históricos para 1º de B.U.P. Los presentamos como grandes unidades integradas por distintos temas.

Cuadro nº 2

## Los contenidos de naturaleza histórica en 1º de B.U.P.

UNIDADES	TEMAS
I. Las civilizaciones como unidades de vida histórica.	1. Civilizaciones, culturas, sociedades. Caracteres: un espacio, una sociedad, una mentalidad.

UNIDADES	TEMAS
II. Las primeras formas de organización de la vida colectiva.	2. El origen del hombre. Las culturas primitivas. 3. De la revolución neolítica a las altas culturas (Egipto y Mesopotamia). 4. Las antiguas culturas de Persia, India y China. 5. Las culturas de la América prehispánica.
III. Las civilizaciones mediterráneas.	6. Grecia. Fundamentos de la Civilización Occidental. 7. Roma. Aportaciones y función difusora. 8. El Cristianismo.
IV. La incorporación de nuevos pueblos.	9. La inserción de la germanidad y pervivencias romanas. 10. Bizancio y los pueblos eslavos. 11. La civilización islámica.
V. La consolidación de Occidente y su expansión.	12. La sociedad feudo-señorial. El monaquismo. La cultura románica. 13. Una nueva organización comercial. La vida urbana y el gótico. 14. La nueva organización política: Las Monarquías territoriales. 15. La ampliación del mundo conocido y los nuevos circuitos mercantiles; el capitalismo comercial. 16. La Europa del Renacimiento. 17. Los grandes descubrimientos geográficos y su influencia en la Historia Universal. Presencia española en América y en el Pacífico. 18. Transformaciones en la conciencia europea: religiosas y socioeconómicas.
VI. La época del Barroco y de la Ilustración.	19. El absolutismo y el despliegue de los Estados europeos. La lucha por la hegemonía. 20. Sociedad y cultura del Barroco. La revolución científica y del pensamiento filosófico. 21. La Ilustración. La crítica y los nuevos planteamientos. La crisis del Antiguo Régimen.
VII. Las civilizaciones contemporáneas.	a) Europa: 22. Las transformaciones económicas. 23. Las revoluciones político-sociales. 24. La expansión del mundo occidental. Imperialismo y colonialismo. 25. La cultura y el arte de la sociedad industrial. b) Países extraeuropeos: 26. La primera descolonización: América. 27. Las culturas de los pueblos asiáticos y africanos.

UNIDADES	TEMAS
VIII. Hacia una civilización universal.	28. El mundo y la asimilación de la civilización europea. 29. Las grandes aportaciones de Occidente: las ciencias jurídicas, el pensamiento filosófico, la organización política. 30. El relevo de Europa. Los nuevos centros de poder. La descolonización. 31. El auge de la ciencia y de la técnica. 32. Las ideologías en el mundo actual. La renovación artística.

(Fuente: Elaboración propia)

Sobre la asignatura de tercero, "Geografía e Historia de España y de los países hispánicos", también se hacen unas consideraciones que nos parece interesante comentar para comprender el sentido del conocimiento histórico que se plantea. Una primera nota a destacar es que este se presenta conjuntamente con los aspectos geográficos. El conocimiento histórico aparece encuadrado en la segunda parte del curso, tras haberse desarrollado, como se señala en la Orden, el marco natural en el que se ha producido la evolución histórica de la sociedad española. En relación con la naturaleza de los contenidos a desarrollar, se destaca la importancia de los "hechos", así, se afirma:

*"...no debe rehuirse la presentación de los hechos, ya que la formación de los alumnos permite una mayor profundización en el estudio de los diversos temas".*

También se plantea la necesidad de relacionar la Historia de España con la Historia Universal, así, se señala:

*"El profesor debe utilizar los conocimientos proporcionados por los dos primeros cursos y trasladar los problemas estudiados en aquel momento al examen de los que son específicos de cada etapa del desarrollo del país. Es imprescindible establecer continuas relaciones con la situación de otras culturas del mundo, tanto en su Historia como en el momento presente".*

En el siguiente cuadro hemos recogido los contenidos históricos a desarrollar en 3º de B.U.P.; los presentamos como grandes unidades integradas por distintos temas.

Cuadro nº 3  
Los contenidos de naturaleza histórica en 3º de B.U.P.

UNIDADES	TEMAS
I. Fundamentos étnicos y culturales	1. Las raíces de España en el Mediterráneo prerromano. 2. Hispania en el mundo romano. 3. La inserción germánica en la sociedad hispanorromana. 4. España islámica.

UNIDADES	TEMAS
II. La peculiarización histórica de España.	5. Reconquista y repoblación. 6. La definición de los reinos ibéricos. Sus proyecciones exteriores. 7. La pervivencia de rasgos socioeconómicos medievales: La estructura de la propiedad; la ciudad; la recepción del Derecho. La complejidad regional. 8. Desarrollo cultural. El arte.
III. La universalización.	9. La España de los Reyes Católicos: Acuñación de un Estado moderno. 10. La acción de España en el nuevo mundo y su repercusión en Europa. 11. Hegemonía política y tensiones económico-sociales. 12. La crisis del siglo XVII. 13. Los aspectos culturales de la España de los Austrias.
IV. Dificultades de modernización.	14. Los comienzos de la España borbónica. La recuperación del siglo XVIII. 15. La cultura y el arte en el siglo XVIII. Goya. 16. La descomposición del Antiguo Régimen. La España de Fernando VII. 17. Emancipación de la América española. 18. La España Isabelina: Mentalidad romántica y régimen liberal. Las primeras guerras civiles. 19. Evolución demográfica. Los intentos de transformación y las instituciones socioeconómicas: La desamortización; los comienzos de la industrialización. 20. Sexenio revolucionario: Liberalismo radical y actitudes sociales. 21. La España de la Restauración: Articulación política, problemas económicos y movimiento obrero. El 98 y sus consecuencias. 22. El Mundo Hispanoamericano durante el siglo XIX.
V. Intentos de recuperación. Los nuevos planteamientos de la vida española.	23. La crisis de la monarquía constitucional. Los problemas del reinado de Alfonso XIII. 24. La Dictadura. Expansión y depresión económica. La caída de la monarquía. 25. La Segunda República. 26. La guerra de España. El nuevo Estado. 27. Problemas políticos, sociales y económicos de Hispanoamérica durante el siglo XX. Desarrollo cultural y artístico.

(Fuente: Elaboración propia)

#### 1.1.4. Conclusiones.

El marco curricular establecido por la L.G.E., tanto para la E.G.B. como para el B.U.P., tiene una importante trascendencia en nuestra investigación. Hemos de

considerar que en la actualidad, los mencionados niveles educativos, continúan vigentes, y, por tanto, el profesorado con el que vamos a trabajar se ha desarrollado profesionalmente en el mencionado marco curricular. También es importante considerar que, por lo que respecta a la Enseñanza Secundaria, desde la institucionalización de la educación en nuestro país -comienzos del siglo XIX-, los planes de estudio establecidos por la L.G.E., han sido los de más larga duración.

La L.G.E. representa una modificación sustancial en la ordenación del sistema educativo. Se establece la E.G.B., que integra cursos que en ordenaciones anteriores habían correspondido a Enseñanza Secundaria -estamos hablando de la Segunda Etapa de la E.G.B.-; el bachillerato queda reducido a tres cursos, tras los cuales habrá que cursar otro, previo al acceso a la universidad.

Desde el punto de vista de los planes de estudio, las novedades también son significativas. Así, en la E.G.B., no existe una asignatura de Historia, los contenidos propios de esta disciplina aparecen integrados, en la Segunda Etapa, en un área de Ciencias Sociales, compartiendo protagonismo con contenidos geográficos, y, en menor medida, con otros de otras Ciencias Sociales. En B.U.P. sí nos vamos a encontrar con asignaturas de Historia, tanto universal como de España, en la línea de planes de estudio anteriores.

De una forma general, podemos afirmar que el conocimiento de naturaleza disciplinar, lo que hemos venido en llamar "conocimiento de la materia", tiene una fuerte presencia en los planes de estudio, tanto en la E.G.B. como, sobre todo, en el B.U.P. Por el contrario, el marco curricular recoge pocas orientaciones de carácter metodológico en relación a cómo debe enseñarse la Historia, esto es aún más evidente en el B.U.P.; es decir, lo que hemos dado en llamar "conocimiento pedagógico y didáctico" para desarrollar la enseñanza de la Historia en el aula, tiene escasa relevancia, sobre todo al compararlo con la presencia abrumadora del conocimiento disciplinar.

En relación a la enseñanza de la Historia, la L.G.E. supuso una renovación caracterizada por un cambio en los contenidos, en qué Historia enseñar, intentando introducir en los institutos y escuelas los nuevos planteamientos historiográficos. Con respecto a los planteamientos metodológicos, los cambios son menos evidentes y con un ritmo menor. Tendremos que esperar a los años ochenta para apreciar la introducción de novedades metodológicas significativas.

En la L.G.E., los contenidos son concebidos desde una perspectiva eminentemente científica, como una traducción educativa de la Historia como ciencia, y esto se refleja en la presencia exhaustiva de conceptos y hechos, que son reflejo de los grandes ejes de la ciencia histórica. Podemos hablar de un carácter academicista y enciclopédico, queriendo reproducir, en los distintos niveles educativos, la evolución de la humanidad. Esto se hace aún más complejo si consideramos el eclecticismo historiográfico que podemos apreciar en la presentación de los contenidos.



Es importante considerar que apreciamos una disparidad, una falta de correspondencia, entre objetivos y contenidos, así, cuando se señalan los objetivos, se habla, entre otros, de localizar los hechos en el tiempo, del conocimiento y utilización de técnicas para interpretar datos y documentos, de la adquisición de un sentido de la sucesividad y del tiempo, etc., pero no nos encontramos con contenidos que permitan desarrollar los mencionados objetivos, no se recogen, como contenidos, temas tan importantes relacionados con el conocimiento histórico como el estudio de las fuentes para la reconstrucción del pasado, el tiempo histórico, procedimientos de investigación histórica o de representación del conocimiento histórico.

Mención especial hay que hacer sobre qué Historia subyace en los planes de estudio, qué conocimiento de la materia se considera que es el que hay que transmitir, ya hemos hablado antes de la exclusividad de hechos y conceptos. En la Segunda Etapa de E.G.B. se desarrolla una Historia que podemos considerar "universal", que abarca desde la Antigüedad Clásica hasta el mundo actual, dividida en tres cursos, organizados a partir del Cuatripartidismo clásico (Historia Antigua y Medieval en 6º, Historia Moderna en 7º e Historia Contemporánea en 8º). En B.U.P. nos encontramos con una presencia más importante de la enseñanza de la Historia, plasmada en dos asignaturas, en 1º "Historia de las Civilizaciones y del Arte", y en 3º "Geografía e Historia de España y los países hispánicos". Con respecto a la de 1º, diremos que, en lo básico, presenta una estructura muy similar a la presencia de la Historia en la Segunda Etapa de E.G.B., con un nivel de profundización y exhaustividad mayor; así, podemos hablar de una Historia que abarca desde las civilizaciones primitivas hasta los momentos actuales. La Historia de 3º continúa con este mismo criterio, aunque limitada a la Historia de España.

Vamos a señalar a continuación una serie de notas que, consideramos, caracterizan la Historia a enseñar, en el marco curricular de la L.G.E.:

- Respeto al continuum cronológico.
- Carácter eurocéntrico de la Historia, con fuerte presencia de la Historia nacional y escasa atención a sociedades extraeuropeas, consideradas a partir de una relación de dependencia con respecto al continente europeo y a nuestro país.
- Predominio de lo que podríamos llamar "Historia política", aunque también se presta atención a una Historia socio-económica y de la cultura.
- Ausencia total de planteamientos relacionados con la construcción del conocimiento histórico y de un aspecto que consideramos fundamental en relación a la comprensión de la Historia: el tiempo histórico.

En síntesis, y para terminar, podemos afirmar que el marco curricular de la L.G.E. establece una enseñanza de la Historia caracterizada por una desmesurada presencia del conocimiento de la materia y una escasez, pobreza, de planteamientos metodológicos, de lo que hemos venido en llamar conocimiento pedagógico y didáctico.

## 1.2. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA L.O.G.S.E.: LOS PLANES DE ESTUDIO DE LA E.S.O. Y DEL BACHILLERATO.

Nuestra investigación vamos a desarrollarla con profesorado de E.S.O. y Bachillerato<sup>10</sup>, y es por ello que consideramos fundamental prestar especial atención al marco curricular de las mencionadas etapas educativas.

Pretendemos, al igual que hemos hecho con el plan de estudios de la L.G.E., analizar el conocimiento histórico presente en el currículo de ambas etapas educativas. Nos interesa clarificar, por una parte, qué presencia tiene el conocimiento de la materia, esto es, qué enseñar en relación con la Historia, y, por otra, cómo se plantea, en el marco curricular, la enseñanza de la Historia, a partir de qué planteamientos metodológicos, qué estrategias de enseñanza, con qué materiales y recursos.

La estructura de este apartado será la siguiente: Comenzaremos presentando unas características generales sobre el modelo curricular de la L.O.G.S.E., que consideramos interesantes para comprender mejor el tema que nos ocupa. En segundo lugar, analizaremos la presencia del conocimiento relacionado con la Historia en el currículo para la E.S.O. y para el Bachillerato, en este aspecto nos detendremos especialmente, por cuanto lo consideramos como un referente fundamental de la investigación que vamos a desarrollar. Para finalizar, estableceremos unas conclusiones extraídas del análisis efectuado, en la línea de concretar los aspectos básicos de nuestra investigación: la presencia de distintos tipos de conocimiento.

### 1.2.1. El modelo curricular de la L.O.G.S.E. Características generales.<sup>11</sup>

La Ley Orgánica 1/1.990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, en proceso de aplicación en la actualidad, está modificando sustancialmente el mapa educativo en nuestro país.

Por lo que respecta a la enseñanza obligatoria, hay dos novedades, relacionadas entre sí, y que nos parece importante señalar: Por una parte, la ampliación de la escolaridad hasta los 16 años, y, por otra, la nueva configuración de la Educación Secundaria, estructurada en dos tramos: Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años) y Bachillerato (16-18 años). Es importante señalar que, por primera vez en nuestra historia educativa, niveles de educación secundaria forman parte de la enseñanza de carácter obligatorio. Este hecho consideramos que es de trascendental importancia y que va a tener implicaciones tanto en el ámbito del currículo a desarrollar, como del profesorado encargado de desarrollarlo.

---

<sup>10</sup> Cuando nos referimos al Bachillerato, lo hacemos para referirnos al establecido a partir de la aplicación de la L.O.G.S.E., el anterior lo denominamos B.U.P.

<sup>11</sup> El modelo de marco curricular adoptado por el M.E.C. tiene su referente directo en los trabajos de C. Coll. Para una información precisa sobre el tema podemos consultar: Coll, C. (1987), Coll, C. (1987 a), Coll, C. (1990).

En el siguiente cuadro concretamos la ordenación del sistema educativo resultante de la aplicación de la L.O.G.S.E.<sup>12</sup>, hemos considerado conveniente introducir en el cuadro una comparación con la ordenación establecida por la Ley General de Educación, vigente aún en muchos de sus preceptos.

Cuadro nº 4  
Ordenación del sistema educativo establecida por la L.O.G.S.E.  
Enseñanzas de régimen general

ETAPAS EDUCATIVAS	CICLOS	CURSOS	AÑOS	L.G.E. (1.970)
ED. INFANTIL (Pre-obligatoria)	1º	3	0 - 3	No estaba regulado.
	2º	3	3 - 6	De 4 a 6 años, Educación Pre-escolar.
ED. PRIMARIA (Obligatoria)	1º	2	6 - 8	Ciclo Inicial (1º y 2º E.G.B.).
	2º	2	8 - 10	Ciclo Medio (3º y 4º E.G.B.).
	3º	2	10 - 12	Ciclo Medio (5º E.G.B.) y 6º E.G.B. (Segunda Etapa).
SECUNDARIA OBLIGATORIA	1º	2	12 - 14	Segunda Etapa (6º y 7º E.G.B.)
	2º	2	14 - 16	1º y 2º B.U.P.
BACHILLERATO	---	2	16 - 18	3º B.U.P. y C.O.U.

(Fuente: Elaboración propia)

Como podemos apreciar en el cuadro, la nueva E.S.O. integra niveles educativos que en la ordenación anterior (L.G.E.), pertenecían a dos etapas distintas, así, el primer ciclo (12-14 años), está integrado por dos cursos que formaban parte de la enseñanza obligatoria (7º y 8º de E.G.B.) y que eran impartidos por profesores de E.G.B., diplomados universitarios, y el segundo ciclo (14-16 años), incluye dos cursos que correspondían a 1º y 2º de B.U.P., enseñanza post-obligatoria, impartida por licenciados universitarios, especialistas en distintas disciplinas académicas<sup>13</sup>.

Es característico señalar cómo se aumenta en dos cursos la escolaridad obligatoria y la secundaria, en su primer tramo, adquiere este carácter; sin embargo, el profesorado encargado de impartir docencia en esta nueva etapa seguirá, prácticamen-

<sup>12</sup> Obviamos en el cuadro todo lo relativo a la Formación Profesional, por cuanto no vamos a considerarla en nuestra investigación.

<sup>13</sup> Ya hemos señalado anteriormente que en la actualidad, y debido al proceso de aplicación de la L.O.G.S.E., se está produciendo un desarrollo paralelo de las dos ordenaciones educativas.

te, siendo el mismo que hasta ahora había venido desempeñando docencia en B.U.P., así, el artículo 24 de la L.O.G.S.E. establece:

*"1. La educación secundaria obligatoria será impartida por licenciados, ingenieros y arquitectos<sup>14</sup>, o quienes posean titulación equivalente a efectos de docencia... 2. Para impartir las enseñanzas en esta etapa será necesario, además, estar en posesión de un título profesional de especialización didáctica. Este título se obtendrá mediante la realización de un curso de cualificación pedagógica, con una duración mínima de un año académico, que incluirá, en todo caso, un período de prácticas docentes". (M.E.C. 1990).*

Consideramos, tras la lectura de este artículo, que no hay novedades con respecto a la situación actual, salvo que se eleva el nivel de exigencia, en cuanto a titulación académica, para impartir docencia en tramos de enseñanza obligatoria; se sigue considerando esencial una fuerte e importante formación disciplinar -licenciatura específica- totalmente ajena a una perspectiva psicopedagógica y didáctica, y sólo después de completada esta formación, y como una especie de apéndice o anexo, una "especialización didáctica" o "cualificación pedagógica", que nos recuerda el C.A.P. y que nos tememos, estará desvinculada de la formación disciplinar recibida. Creemos que se ha perdido una buena ocasión para diseñar una formación específica, con rango de licenciatura, para el futuro profesorado de E.S.O.

Para finalizar con la contextualización que estamos realizando sobre la E.S.O. en el marco de la nueva ordenación general del sistema educativo, señalaremos que, una de las áreas de conocimiento, de carácter obligatorio, es la de "Ciencias Sociales, Geografía e Historia" (artículo 20 de la L.O.G.S.E.). Será en este área, y en el profesorado encargado de desarrollarla, donde vamos a contextualizar una parte importante de nuestra investigación.

No queremos dejar pasar la ocasión para manifestar una serie de reflexiones en torno a esta nueva área<sup>15</sup>, y es que su estructura, contenido y su propia formulación, han levantado fuerte controversia en distintos sectores educativos implicados, así, la fusión en un área de disciplinas como la Historia y la Geografía, con una vieja e importante tradición académica en los planes de estudio de la educación secundaria en nuestro país, ha sido fuertemente criticado, tanto desde el profesorado de B.U.P., como desde el ámbito universitario, sobre todo historiadores<sup>16</sup>. Nosotros consideramos que

---

<sup>14</sup> El subrayado es nuestro.

<sup>15</sup> En un momento posterior de esta fundamentación, la analizaremos en profundidad, sobre todo por lo que respecta a la presencia del conocimiento relacionado con la Historia.

<sup>16</sup> No vamos a entrar aquí en la polémica, sólo queremos dejar constancia de ella. Remitimos a los numerosos artículos, ponencias, comunicaciones, etc. generados sobre el tema y que han aparecido, en los últimos años en revistas especializadas como Historia 16 -sección de Enseñar Historia- o Cuadernos de Pedagogía. La polémica ha llegado, incluso, a los suplementos de educación de la prensa. Cuando establezcamos el estado de la cuestión sobre el conocimiento relacionado con la Historia y su enseñanza, aludiremos a los trabajos que consideramos más

no se ha producido el ajuste adecuado entre la consideración de enseñanza obligatoria y educación secundaria. Como hecho significativo, y diríamos que algo más que anecdótico, el área vio modificado su título, así, en un principio (Diseño Curricular Base, 1.989), se llamó "Geografía, Historia y Ciencias Sociales", para pasar a llamarse, con la promulgación de la L.O.G.S.E., "Ciencias Sociales, Geografía e Historia". Como veremos tras el análisis del área, el debate parece perder sentido, por cuanto consideramos que, tanto la Historia -que es la que a nosotros nos ocupa- como la Geografía, están suficientemente representadas, es más, la Resolución de la Secretaría de Estado de Educación de 5 de Marzo de 1.992 (B.O.E. de 25 de Marzo), establecía, de hecho, lo que podemos considerar dos cursos para el desarrollo de la Historia, y otros dos para la Geografía. Volveremos a este importante tema cuando analicemos la presencia del conocimiento relacionado con la Historia en la E.S.O.

A continuación vamos a abordar otro aspecto del marco curricular de la L.O.G.S.E. y que nos parece importante para clarificar la presencia del conocimiento relacionado con la Historia, nos referimos al concepto de currículo que se recoge en la mencionada ley, así como a las características fundamentales que lo definen.

El artículo 4 de la ley que consideramos, define el currículo como:

*"... el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente". (M.E.C. 1990).*

Para clarificar la conceptualización que del currículo se hace en el marco de la L.O.G.S.E., vamos a acudir a una publicación del Ministerio de Educación y Ciencia y que podemos considerar como el documento psicopedagógico y didáctico de la actual reforma, nos referimos al "Diseño Curricular Base", publicado en 1.989.

Si tuviéramos que caracterizar en breves notas el modelo curricular planteado por el M.E.C., señalaríamos las siguientes:

- Planteamiento curricular abierto y flexible.
- Concepción constructivista del aprendizaje escolar.
- Nueva concepción de los contenidos de enseñanza y aprendizaje.
- Los niveles de concreción en el diseño y desarrollo del currículo.

Vamos a analizar con algún detenimiento cada una de las características señaladas:

- **Planteamiento curricular abierto y flexible.** Ya hemos recogido el concepto de currículum que aparece en uno de los artículos de la L.O.G.S.E., y que debemos entenderlo como la concreción de una serie de consideraciones psicopedagógicas y

didácticas recogidas en el documento que ahora comentamos, así, en el prólogo, ya se afirma que el currículo:

*"abarca todo aquello que el medio escolar ofrece al alumno como posibilidad de aprender: no sólo conceptos, sino también principios, procedimientos y actitudes, y que abarca, además, tanto los medios a través de los cuales la escuela proporciona esas oportunidades, cuanto aquellos por los que se evalúa los procesos mismos de enseñanza y aprendizaje... además de las intenciones explícitamente formuladas en el currículo, hay otros elementos no expresamente formulados, consistentes, por lo demás, más en omisiones que en presencias, que vienen a constituir el llamado currículo implícito" (M.E.C., 1989 p. 7).*

Esta concepción del currículo lleva aparejado el carácter abierto y flexible al que aludíamos antes como una de las notas más características del marco curricular:

*"el planteamiento curricular adoptado por el M.E.C. es el de un diseño curricular base, abierto y flexible, que ha de quedar ulteriormente determinado en sucesivos niveles de concreción por las comunidades autónomas con competencias educativas, los centros educativos y por los propios profesores. Es el profesor, en definitiva, quien realiza el desarrollo del currículo en su actividad docente y en el aula" (M.E.C., 1989 p. 8).*

Esta cita nos parece que recoge un nuevo planteamiento en la forma de entender la enseñanza, sobre todo en lo que se refiere al papel a desarrollar por el profesorado, podríamos hablar, a partir de aquí, de un nuevo modelo de profesor, concebido desde la administración educativa como algo más que un técnico, ejecutor de planes de estudio, el "gestor adiestrado" (Gage, 1963) o incluso un "tomador de decisiones" (Simon, 1975), estaríamos, más bien, en la línea del "práctico reflexivo" (Schön, 1983). Entre otras razones, el M.E.C. señala una que consideramos especialmente importante y que está directamente relacionada con el papel a desarrollar por el profesorado:

*"...renunciar a una propuesta abierta llevaría a anular la autonomía e iniciativa profesional de los docentes que quedarían convertidos en meros ejecutores de un plan previamente establecido. La profesionalidad de los docentes exige que éstos desempeñen un papel fundamental en las decisiones relativas a los objetivos y contenidos de la enseñanza, ya que son ellos los que mejor conocen a sus alumnos y los más indicados por tanto para establecer la ayuda pedagógica que se les deba ofrecer" (M.E.C., 1989 p. 27).*

- **Concepción constructivista del aprendizaje escolar.** Una segunda nota característica, definitoria a nuestro entender, del marco curricular de la L.O.G.S.E., sería la nueva forma de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje, concretados en lo que el M.E.C. denomina "principios de intervención educativa", y que la consideramos especialmente importante en el contexto de la investigación que vamos

a desarrollar, por cuanto tiene una relación directa con el cómo enseñar, con el conocimiento pedagógico y didáctico necesario para el desarrollo de la enseñanza.

Veamos cuál es la posición del M.E.C. con respecto a este importante aspecto. En el capítulo segundo del documento que comentamos y que lleva por título "El Diseño Curricular Base", dedica un apartado completo, el segundo, a lo que se denomina "Principios de intervención educativa", en él, se recogen una serie de consideraciones que nos parece interesante señalar, y que tienen que ver con la concepción sobre el aprendizaje escolar:

*"Los principios psicopedagógicos que subyacen al diseño curricular base que se presenta se enmarcan en una concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica entendida en sentido amplio, sin que pueda identificarse con ninguna teoría en concreto, sino más bien con enfoques presentes en distintos marcos teóricos que confluyen en una serie de principios" (M.E.C., 1989 p. 31).*

Otras consideraciones son relativas a la concepción de la educación:

*"como un conjunto de prácticas y actividades mediante las cuales los grupos sociales tratan de promover el desarrollo individual de sus miembros... La educación escolar pretende la construcción por parte del alumno de significados culturales. Cumple, por lo tanto, un papel mediador entre el alumno y el conocimiento culturalmente organizado" (M.E.C., 1989 pp. 31-32).*

Pero el aspecto que más nos interesa sobre la concepción del aprendizaje en el marco curricular de la L.O.G.S.E., es el constituido por los principios de intervención educativa, que tienen un carácter básico y que impregnan todo el currículo y que están en la base de las orientaciones didácticas que se formulan para el desarrollo de las distintas áreas.

El primer principio viene referido a la necesidad de **partir del nivel de desarrollo del alumno**. Tomando en consideración los avances de la Psicología Genética, se considera fundamental partir de las posibilidades de razonamiento y de aprendizaje, de las capacidades, en definitiva, que caracterizan cada uno de los períodos evolutivos por los que atraviesa el alumnado. Igualmente, también es preciso considerar los **conocimientos previos** con los que el alumno llega a la escuela:

*"... el inicio de un nuevo aprendizaje escolar se realiza siempre a partir de los conceptos, representaciones y conocimientos que ha construido el alumno en el transcurso de sus experiencias previas. Estos conocimientos le sirven como punto de partida e instrumento de interpretación de la nueva información que le llega" (M.E.C., 1989 p. 32).*

En síntesis, la concreción de este primer principio de intervención educativa, en palabras del M.E.C. sería:

*"... tener en cuenta el nivel del alumno en la elaboración y desarrollo del currículo, exige atender simultáneamente al nivel de competencia cognitiva, es decir, el nivel de desarrollo en el que se encuentra, y los conocimientos que ha construido anteriormente"* (M.E.C., 1989 p. 32).

El segundo principio que se recoge viene referido a la necesidad de asegurar **la construcción de aprendizajes significativos**. Este principio se considera de especial importancia, por aprendizaje significativo se entiende, en el documento ministerial, aquel que se produce cuando el nuevo material de aprendizaje se relaciona de forma significativa y no arbitraria, con lo que el alumno ya sabe, puede llegar a asimilarse e integrarse en su estructura cognitiva previa, produciéndose entonces un aprendizaje significativo, capaz de cambiar esa estructura previa y a la vez de carácter duradero y sólido. Para que desarrollemos en el aula un aprendizaje significativo, deben cumplirse una serie de condiciones, que tienen especial trascendencia con la consideración que se hace de los contenidos:

*"... en primer lugar, el contenido debe ser potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista de la estructura lógica de la disciplina<sup>17</sup> o área que esté trabajando, como desde el punto de vista de la estructura psicológica del alumno. Una segunda condición se refiere a la necesidad de que el alumno tenga una actitud favorable para aprender significativamente, es decir, que esté motivado para conectar lo nuevo que está aprendiendo con lo que ya sabe, con el fin de modificar las estructuras cognitivas anteriores"* (M.E.C., 1989 p. 33).

La significatividad del aprendizaje se considera como condición básica para que se consiga uno de los objetivos principales de la educación, asegurar la funcionalidad de lo aprendido:

*"la educación escolar pretende que los conocimientos adquiridos puedan ser utilizados en las circunstancias reales en que el alumno lo necesite"* (M.E.C., 1989 p. 33).

En síntesis, y según este segundo principio, el proceso de enseñanza y aprendizaje debe dar lugar a aprendizajes significativos y no repetitivos, meramente memorísticos.

El tercer principio de intervención educativa se refiere a la necesidad de prestar especial atención a la adquisición por el alumno de estrategias cognitivas de planificación y regulación de la propia actividad de aprendizaje. El objetivo prioritario sería:

---

<sup>17</sup> El subrayado es nuestro.



*"posibilitar que los alumnos realicen aprendizajes significativos por sí solos, es decir, que sean capaces de aprender a aprender" (M.E.C., 1989 p. 33).*

Este principio está relacionado con el papel a desempeñar en el aprendizaje por la memoria, y qué duda cabe que, tradicionalmente, la disciplina sobre la que vamos a desarrollar nuestra investigación, se ha caracterizado por una enseñanza memorística:

*"... hasta hace poco tiempo existió una concepción de la memorización como un proceso meramente mecánico y repetitivo. Ahora sabemos que todo aprendizaje significativo supone memorización comprensiva" (M.E.C., 1989 p. 33).*

El cuarto principio establecido por el M.E.C. viene referido a la forma en que el alumno asimila nuevos conocimientos, así, se afirma:

*"aprender significativamente supone modificar los esquemas de conocimiento que el alumno posee... Durante el proceso de aprendizaje el alumno debería recibir una información que entre en alguna contradicción con los conocimientos que hasta ese momento posee... Si la tarea o información que se le propone está excesivamente alejada de su capacidad, no conseguirá conectar con los conocimientos previos; por lo tanto, no supondrá ninguna modificación de los esquemas de conocimiento. Si la tarea o información que se le plantea, es por el contrario, excesivamente familiar para el alumno, este la resolverá de una manera automática, sin que le suponga un nuevo aprendizaje. Esta fase inicial de desequilibrio debe ir seguida de una nueva reequilibración, la cual depende, en gran medida, de la intervención educativa, es decir, del grado y tipo de ayuda pedagógica que el alumno reciba" (M.E.C., 1989 p. 34).*

El último principio también está directamente relacionado con el alumno y viene definido por el M.E.C. de la siguiente manera:

*"El aprendizaje significativo supone una intensa actividad por parte del alumno" (M.E.C., 1989 p. 34).*

Esta actividad sería de naturaleza fundamentalmente interna, y en base a ella, se establecerían relaciones ricas entre el nuevo contenido y los esquemas de conocimientos ya existentes. El papel a desempeñar por el profesor, a la luz de este principio, es fundamental:

*"El profesor debe intervenir en aquellas actividades que un alumno todavía no es capaz de realizar por sí mismo, pero que puede llegar a solucionar si recibe la ayuda pedagógica conveniente" (M.E.C., 1989 p. 34).*

En síntesis, estos principios suponen una nueva forma de entender la enseñanza y el aprendizaje, los roles a desempeñar por profesores y alumnos y una reconsideración del conocimiento a desarrollar en las aulas. A partir de ellos habrá que extraer

determinadas implicaciones didácticas para trabajar en el aula, en el contexto de las distintas áreas.

- **Nueva concepción de los contenidos.** Uno de los aspectos que han sido resaltados como más significativos y novedosos del marco curricular de la L.O.G.S.E., ha sido la consideración que se hace de los contenidos. Como quiera que nuestra tesis quiere tratar sobre el conocimiento del profesor, necesario para el desarrollo de la enseñanza en el aula, y una parte importante de ese conocimiento tiene que ver con el contenido a desarrollar, nos parece necesario clarificar qué se entiende por contenido en el marco curricular actual.

En el modelo curricular de la L.O.g.S.E., los contenidos aparecen integrados en uno de los elementos básicos del currículo, concretamente en el **qué enseñar**. En el siguiente cuadro sintetizamos los distintos elementos, con su concreción correspondiente.

Cuadro nº 5  
Elementos básicos del currículo

QUE ENSEÑAR	- Selección de objetivos y contenidos.
CUANDO ENSEÑAR	- Ordenación y secuenciación de objetivos y contenidos.
COMO ENSEÑAR	- Planteamientos metodológicos. - Planificación de actividades de enseñanza y aprendizaje.
QUE, COMO, CUANDO EVALUAR	- Ambitos de la evaluación. - Procedimientos, técnicas instrumentos de evaluación. - Momentos de la evaluación.

(Fuente: Elaboración propia)

Centrémonos en el tema de los contenidos:

*"En esta propuesta curricular se entiende por contenido escolar tanto los que habitualmente se han considerado contenidos, los de tipo conceptual, como otros que han estado más ausentes de los planes de estudio y que no por ello son menos importantes: contenidos relativos a procedimientos, y a normas, valores y actitudes... y se considera tan necesario planificar la intervención con respecto a los contenidos de tipo conceptual como planificarla en relación a los otros dos tipos de contenido" (M.E.C., 1989 p. 41).*

Veamos cómo se entienden cada uno de estos tres tipos de contenidos. El primero de ellos es el que presenta los hechos y conceptos, que son los que tradicionalmente han estado presentes en los planes de estudio. El segundo tipo de contenidos es el referido a los procedimientos:

"un procedimiento es un conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta. Se puede hablar de procedimientos más o menos generales en función del número de acciones o pasos implicados en su realización, de la estabilidad en el orden de estos pasos y del tipo de metas al que van dirigidos. En los contenidos de procedimientos se indican contenidos que también caben bajo la denominación de destrezas, técnicas o estrategias... No debe confundirse un procedimiento con una determinada metodología. El procedimiento es la destreza que queremos ayudar a que el alumno construya. Es un contenido escolar objeto de la planificación e intervención educativa, y el aprendizaje de ese procedimiento puede trabajarse mediante distintos métodos" (M.E.C., 1989 pp. 41-42).

El tercero de ellos es el que se refiere a las actitudes, valores y normas.

"desde esta propuesta curricular se pretende que los profesores programen y trabajen estos contenidos, tanto como los demás, ya que, de hecho, los alumnos aprenden valores, normas y actitudes en la escuela. La única diferencia, que se considera en este propuesta una ventaja, es que ese aprendizaje no se producirá de una manera no planificada, formando parte del currículum oculto, sino que la escuela interviene intencionalmente favoreciendo las situaciones de enseñanza que asegurarán el desarrollo de los valores, normas y actitudes que a partir de las cuatro fuentes del currículum, pero especialmente de la fuente sociológica, se consideran oportunas" (M.E.C., 1989 p. 42).

En síntesis, una concepción de los contenidos bastante más amplia y compleja que en marcos curriculares anteriores, pero al mismo tiempo, más acorde con las distintas dimensiones del conocimiento y que evidentemente deben tener repercusiones significativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje a desarrollar en el aula. Ya no se trata de enseñar casi exclusivamente hechos y conceptos, a partir de ahora habrá que tener en consideración otros tipos de contenidos, definidos en el nuevo marco curricular como procedimientos y actitudes, valores y normas.

- Niveles de concreción en el diseño y desarrollo curricular. Una última característica que queremos comentar, y que creemos define el marco curricular de L.O.G.S.E., es la relacionada con los sucesivos niveles de concreción curricular a desarrollar hasta llegar al trabajo de aula.

Esta característica la consideramos vinculada al carácter abierto y flexible del currículo, así como con el nuevo modelo de profesor que parece potenciarse.

Veamos cuáles son los niveles de concreción curricular establecidos por el M.E.C. El primero estaría constituido por el currículo establecido por las administraciones educativas, e integrará un conjunto de prescripciones, que tendrán carácter normativo para los centros, ya que estos deberán seguir las directrices que en él se

indiquen. En el segundo nivel nos encontraríamos con el Proyecto Curricular de Centro:

*"como un conjunto de decisiones articuladas que permiten concretar el Diseño Curricular Base y las propuestas de las comunidades autónomas con competencias educativas en proyectos de intervención didáctica, adecuados a un contexto específico"* (M.E.C., 1989 p. 51).

La responsabilidad de este segundo nivel de concreción corresponde a los equipos docentes de los centros. Con el tercer nivel de concreción nos adentramos en la realidad del aula, en él es donde se contextualizan las programaciones de aula:

*"que los profesores diseñarán de manera más o menos explícita para articular el proceso de enseñanza y aprendizaje de su grupo de alumnos. En estas programaciones, que pueden referirse a una o varias áreas, se establecerá una secuencia ordenada de las unidades didácticas que se vayan a trabajar durante el ciclo que tenga a su vez en cuenta el conjunto de la etapa"* (M.E.C., 1989 p. 28).

En el siguiente cuadro sintetizamos los distintos niveles de concreción del modelo curricular del M.E.C.

Cuadro nº 6  
Los niveles de concreción en el diseño y desarrollo  
del currículo.

NIVEL DE CONCRECIÓN	DESCRIPCIÓN	COMPETENCIA
1º	DISEÑO CURRICULAR PRESCRIPTIVO	M.E.C. y C.C..A.A. con competencias.
2º	PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO	Equipo docente del centro.
3º	PROGRAMACIONES DE AULA	Profesorado de área, aula o ciclo.

(Fuente: Elaboración propia)

### 1.2.2. Análisis de la presencia del conocimiento relacionado con la Historia en el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.

La finalidad del presente apartado es analizar qué presencia tiene el conocimiento relacionado con la Historia en el nuevo currículo para la E.S.O. Nos interesa, fundamentalmente, clarificar qué hay que enseñar en relación con el conocimiento histórico y cómo hay que abordar su enseñanza en el aula.

Variada es la documentación legal que nos va a servir de referencia para establecer el nuevo currículo para la E.S.O. El R.D. 1.345/1.991, de 6 de septiembre -B.O.E. 13/09/91-, establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para el territorio gestionado directamente por el M.E.C.<sup>18</sup>; este currículo es el fruto del desarrollo del R.D. 1.007/1.991, de 14 de junio -B.O.E. 26/06/91-, por el que se establecieron las enseñanzas mínimas correspondientes a la E.S.O. Un tercer documento legal de obligada referencia es la Resolución de 5 de marzo de 1.992 -B.O.E. 25/03/92-, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se regula la elaboración de Proyectos Curriculares para la E.S.O. y se establecen orientaciones para la distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación para cada uno de los ciclos. Para finalizar con esta enumeración de documentación del M.E.C., y aunque no tenga rango legal, es obligado referirse al "Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria", publicado en 1.989 y que podemos considerar como el origen de los textos legales que ya hemos citado.

La mencionada documentación nos va a servir de base para el análisis que vamos a efectuar. En el siguiente cuadro hemos sintetizado, por orden cronológico, la documentación referida.

Cuadro nº 7  
**Documentación básica del M.E.C. para el análisis del conocimiento  
histórico en la E.S.O.**

DOCUMENTO	NATURALEZA	DESCRIPCION	PUBLICACION
Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria.	Propuesta.	Propuesta de Diseño Curricular para la Educación Secundaria Obligatoria.	M.E.C. 1.989.
R.D. 1.007/1.991.	Normativa legal.	Enseñanzas mínimas para la E.S.O. en todo el estado.	B.O.E. 26/06/91.
R.D. 1.345/1.991.	Normativa legal.	Currículo de la E.S.O. Territorio del M.E.C.	B.O.E. 13/09/91.
Resolución 05/03/92.	Normativa legal. Propuesta.	- Elaboración de Proyectos Curriculares para la E.S.O. - Orientaciones para la distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación para cada uno de los ciclos.	B.O.E. 25/03/92.

(Fuente: Elaboración propia)

<sup>18</sup> El M.E.C. gestiona directamente el territorio constituido por aquellas C.C..A.A. que aún no disponen de competencias en materia educativa. Ceuta, al igual que Melilla, entran dentro de este ámbito territorial.

El análisis de la **presencia del conocimiento histórico en el currículo de la E.S.O.** lo vamos a efectuar siguiendo los distintos elementos que constituyen el currículo presentado por el M.E.C., esto es: **objetivos, contenidos, principios metodológicos y orientaciones didácticas, y criterios de evaluación.** Utilizaremos, fundamentalmente, el R.D. 1.345/1.991, por cuanto, y como ya hemos señalado, en él se recoge el currículo de la E.S.O.

Vamos a iniciar el análisis recogiendo una serie de consideraciones que en la introducción al área de "Ciencias Sociales, Geografía e Historia", se formulan y que nos ayudarán a comprender mejor el tema que nos ocupa, esto es, la presencia del conocimiento histórico.

La primera consideración que vamos a hacer es la relativa a la integración del conocimiento histórico en un área de conocimiento amplia, y que lleva por título "Ciencias Sociales, Geografía e Historia". Con respecto a este hecho, el M.E.C. afirma:

*"Los contenidos formativos más tradicionales en el ámbito del conocimiento de la sociedad han sido los de la Historia y la Geografía. Estas dos disciplinas destacan no sólo por su mayor antigüedad académica y tradición educativa, sino también por el hecho de ser las ciencias que consideran la realidad humana y social desde una perspectiva más global e integradora... en la formación de los jóvenes hay contenidos básicos que esas dos ciencias no pueden cubrir por sí solas... esta área ha de nutrirse de otras disciplinas, como son Sociología, Antropología, Economía, Historia del Arte, Ecología, etc." (M.E.C., 1991b p. 47).*

Sobre el tratamiento educativo adecuado para la inclusión de las distintas disciplinas en una sola área, se señala:

*"... no es la mera yuxtaposición de las mismas, ni tampoco una globalización en la que se desdibuje la naturaleza específica de cada una de ellas; el planteamiento curricular adecuado está en una posición equilibrada entre ambos extremos, subrayando las relaciones y rasgos comunes de las disciplinas tanto como el carácter específico de las mismas... El énfasis otorgado a la Geografía y a la Historia se corresponde precisamente con su mayor capacidad estructuradora de los hechos sociales" (M.E.C., 1991b p. 47).*

La segunda consideración está relacionada con una de las finalidades que se le otorgan al área y que tiene relación directa con el papel a desempeñar por el conocimiento histórico:

*"... analizar los procesos de cambio histórico en la sociedad preguntándose por el sentido del progreso en la evolución de las sociedades" (M.E.C., 1991b p. 48).*

Una tercera consideración vendría referida a las dificultades de enseñanza y aprendizaje que presenta el área, y que consideramos tienen relación con el conocimiento histórico:

*"la naturaleza multicausal e intencional de la explicación de los hechos humanos y sociales, la adquisición de nociones espaciales y temporales, el procesamiento de informaciones divergentes y contradictorias, y la superación de las diferencias a menudo existentes entre el conocimiento científico y el cotidiano sobre la realidad social" (M.E.C., 1991b p. 48).*

Una cuarta y última consideración está relacionada con la forma en que se seleccionan y organizan los contenidos, señalándose tres tipos de ejes, que se van a corresponder con los tres tipos de contenidos presentes en el modelo curricular del M.E.C.

Cuadro nº 8  
Ejes para la selección y organización de los contenidos

EJES	DESCRIPCION
TEMATICO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sociedad y territorio.</li> <li>- <b>Sociedades históricas y cambio en el tiempo.</b></li> <li>- El mundo actual.</li> </ul>
PROCEDIMENTAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Indagación e investigación.</li> <li>- Tratamiento de la información.</li> <li>- Explicación multicausal.</li> </ul>
ACTITUDINAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rigor crítico y curiosidad científica.</li> <li>- Conservación y valoración del patrimonio.</li> <li>- Tolerancia y solidaridad.</li> </ul>

(Fuente: Elaboración propia)

Especial atención hay que prestar al eje temático "sociedades históricas y cambio en el tiempo", por cuanto consideramos que es el referente directo para apreciar la presencia del conocimiento histórico en la E.S.O. Este eje se va a ocupar:

*"... del estudio sincrónico de las sociedades y culturas como conjuntos de elementos interrelacionados y también de los procesos de evolución y cambio en la experiencia humana, da prioridad a los procedimientos relativos a la cronología, el tratamiento de las fuentes históricas y el análisis multicausal e intencional y, entre las actitudes, a la valoración del patrimonio histórico y a*

*la tolerancia y el relativismo cultural. En este eje, la historia, la historia del arte y la antropología son los referentes disciplinares principales" (M.E.C., 1991b p. 48).*

**- El conocimiento histórico en los objetivos generales de área.**

El primer elemento básico del currículo que vamos a analizar son los objetivos generales del área, aquellos:

*"que se pretende que el alumno haya alcanzado al final de la etapa... se expresan en términos de capacidades, pero añaden una referencia explícita a los contenidos como conjunto de saberes que configuran las áreas curriculares" (M.E.C., 1989 p. 40).*

Para el área que nos ocupa, el currículo del M.E.C. establece once objetivos generales, de los que hemos considerado que son tres de ellos los que van a establecer el marco en el que situar el conocimiento histórico a desarrollar en el aula. Como podemos apreciar, cada uno de los objetivos reseñados podemos identificarlo con los distintos tipos de ejes establecidos para la selección y organización de los contenidos.

Eje temático:

*"5. Identificar y analizar las interrelaciones que se producen entre los hechos políticos, económicos y culturales que condicionan la trayectoria histórica de las sociedades humanas, así como el papel que los individuos, hombres y mujeres, desempeñan en ellas, asumiendo que estas sociedades son el resultado de complejos y largos procesos de cambio que se proyectan en el futuro." (M.E.C., 1991b p. 48).*

Eje procedimental:

*"Resolver problemas y llevar a cabo estudios y pequeñas investigaciones aplicando los instrumentos conceptuales, las técnicas y procedimientos básicos de indagación característicos de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia" (M.E.C., 1991b p. 48).*

Eje actitudinal:

*"Valorar y respetar el patrimonio natural, cultural, lingüístico, artístico, histórico y social, asumiendo las responsabilidades que supone su conservación y mejora, apreciándolo como fuente de disfrute y utilizándolo como recurso para el desarrollo individual y colectivo". (M.E.C., 1991b p. 48).*



**- El conocimiento histórico en los contenidos del área.**

Los contenidos constituyen el segundo componente básico del currículo que vamos a analizar, y que tiene en nuestra investigación especial relevancia, por cuanto va a determinar qué enseñar en relación al conocimiento histórico. Diez son los bloques de contenidos que presenta el currículo del M.E.C., y, como ya establecimos en su momento, organizados en conceptos, procedimientos y actitudes:

1. Medio ambiente y conocimiento geográfico.
2. La población y el espacio urbano.
3. La actividad humana y el espacio geográfico.
4. Sociedades históricas.
5. Sociedad y cambio en el tiempo.
6. Diversidad cultural.
7. Economía y trabajo en el mundo actual.
8. Participación y conflicto político en el mundo actual.
9. Arte, cultura y sociedad en el mundo actual.
10. La vida moral y la reflexión ética.

Un primer análisis de estos bloques nos lleva a detenernos en el bloque cuatro, "Sociedades históricas", y en el cinco, "Sociedad y cambio en el tiempo", como referentes directos del conocimiento histórico; también nos vamos a encontrar con contenidos relacionados con la Historia del Arte en el bloque nueve, "Arte, cultura y sociedad en el mundo actual". En el siguiente cuadro concretamos los contenidos históricos que consideramos están presentes en el currículo para la E.S.O.

Cuadro nº 9  
Los contenidos de naturaleza histórica en la E.S.O.

**BLOQUE 4. SOCIEDADES HISTORICAS**

**CONCEPTOS.-**

1. Iniciación a los métodos históricos:

- Las fuentes históricas y su utilización para el conocimiento del pasado: tipos, características y problemas que presentan.

2. Sociedades prehistóricas, primeras civilizaciones y Antigüedad clásica.:

- Las sociedades prehistóricas cazadoras y recolectoras: La Revolución Neolítica. Las primeras civilizaciones.
- Sociedad, política, cultura y arte en el mundo clásico: Grecia y Roma.
- Origen y desarrollo del cristianismo.
- Aspectos significativos de la Prehistoria y la Edad Antigua en el territorio español actual.

3. Las sociedades medievales:

- Las sociedades feudales europeas y el desarrollo urbano; el Románico y el Gótico.
- Al-Andalus y los reinos cristianos en la Península y otros territorios españoles actuales. Religiones y culturas cristiana, islámica, judaica en la España medieval.

4. Las sociedades de la época moderna:

- Las sociedades de Antiguo Régimen en Europa; crisis político-religiosas; arte Renacentista y Barroco, El Racionalismo y la Ilustración.
- Hegemonía y decadencia de la monarquía hispánica: la colonización de América y el impacto recíproco; uniformismo y tensiones socio-religiosas y políticas; el esplendor literario y artístico.

5. Sociedades del ámbito no europeo durante las Edades Media y Moderna:

- Sociedad y cultura islámica durante la Edad Media.
- Formas de vida y organización social en uno de los grandes imperios asiáticos o de la América precolonial.

**BLOQUE 4. SOCIEDADES HISTORICAS****PROCEDIMIENTOS.-**

Tratamiento de la información:

1. Obtención de información explícita e implícita (mediante inferencias) a partir de restos arqueológicos, imágenes y obras de arte.
2. Elaboración de notas, resúmenes, esquemas, etc., a partir de información escrita y oral.
3. Utilización de informaciones diversas sobre el contexto histórico y las circunstancias concretas del autor, público..., para el análisis y la comprensión de las obras u objetos artísticos.
4. Distinción entre fuentes primarias y secundarias o historiográficas, y su diferente uso y valor para el conocimiento del pasado.
5. Análisis y comparación de un breve número de fuentes primarias señalando lagunas, errores y contradicciones entre ellas y distinguiendo entre dato objetivo y juicio de opinión.
6. Análisis y comparación de dos interpretaciones historiográficas sobre unos mismos hechos, distinguiendo sus puntos de acuerdo y desacuerdo.
7. Realización de trabajos de síntesis a partir de distintos tipos de fuentes primarias y secundarias de naturaleza diversa, y presentación clara y ordenada de estos, utilizando distintas formas y medios de expresión (exposición oral, trabajo escrito con notas a pie de página y bibliografía, murales gráficos, etc.).

Explicación multicausal:

8. Explicación de rasgos o hechos característicos de una época aludiendo a circunstancias o factores de tipo tecnológico, económico, político, religioso, cultural, etc., propios del contexto general de tal época.
9. Establecimiento de relaciones entre obras artísticas y los rasgos generales de la época histórica de producción de las mismas.
10. Explicación de ciertas acciones, costumbres, etc., de personas y colectivos pertenecientes a épocas distintas a la nuestra, considerando las circunstancias personales y las mentalidades colectivas.

Indagación e investigación:

11. Realización de estudios o investigaciones simuladas a partir de un número no muy elevado de fuentes variadas de información adecuadamente seleccionadas por el profesor.
12. Planificación y realización, individual o en grupo, de una sencilla investigación histórica, preferentemente de carácter descriptivo, sobre un tema de la localidad y en la que se utilicen fuentes accesibles al alumno, en particular materiales y orales.

## BLOQUE 4. SOCIEDADES HISTORICAS

### ACTITUDES.-

Rigor crítico y curiosidad científica:

1. Sensibilidad y preocupación por el rigor y la objetividad en la búsqueda e interpretación de informaciones históricas y actitud de rechazo ante las explicaciones esquemáticas y simplistas.
2. Interés por conocer las formas de expresión artística y cultural de sociedades alejadas en el espacio y en el tiempo.

Valoración y conservación del territorio:

3. Valoración de los restos y vestigios del pasado que existen en nuestro entorno, como manifestaciones valiosas de nuestra experiencia y memoria colectiva, y disposición favorable a actuar de forma que se asegure su conservación.

Tolerancia y solidaridad:

4. Respeto y valoración de la diversidad histórica y cultural de España como una realidad distintiva y enriquecedora de nuestro patrimonio colectivo.
5. Tolerancia, respeto y valoración crítica de actitudes, creencias, formas de vida, etc., de personas o grupos pertenecientes a sociedades o culturas distintas a la nuestra.

## BLOQUE 5. SOCIEDAD Y CAMBIO EN EL TIEMPO

### CONCEPTOS.-

1. El tiempo histórico:

- Unidades y convenciones de la cronología y la periodización históricas (eras y calendarios, año, década, siglo, milenio y edad).
- El cambio y la continuidad a través de la evolución en el tiempo de aspectos significativos de la vida humana (rasgos de la actividad económica, de la vida privada y la marginación femenina, de las creencias religiosas, de las formas de organización social y política, etc.).

2. Evolución y desarrollo en la historia del arte:

- Desarrollo histórico-artístico a través de un número reducido y seleccionado de obras significativas de los grandes períodos y estilos de la historia del arte.

3. Cambio social y revolución en la época contemporánea:

- La crisis del Antiguo Régimen y las revoluciones liberales burguesas.
- Revolución industrial, desarrollo capitalista e imperialismo.
- Las grandes transformaciones y conflictos del siglo XX. Revoluciones, guerras mundiales y descolonización.
- Cambios y transformaciones en la España contemporánea.

**BLOQUE 5. SOCIEDAD Y CAMBIO EN EL TIEMPO****PROCEDIMIENTOS.-**

Tratamiento de la información:

1. Interpretación y representación de procesos de cambio histórico mediante diagramas, ejes temporales, cuadros cronológicos, mapas, etc.
2. Elaboración de secuencias temporales de acontecimientos obtenidos a partir de fuentes diversas, utilizando para ello las unidades y convenciones cronológicas.
3. Análisis y contextualización de los elementos básicos de la expresión plástica y visual en diferentes épocas y artistas.
4. Análisis e interpretación de algunas obras de arte desde diferentes perspectivas (sociológicas, iconográficas...) sirviéndose de informaciones diversas sobre el contexto histórico, el autor, el público, etc.

Explicación multicausal:

5. Identificación y distinción entre las circunstancias causales y los motivos personales que intervienen en un hecho o situación histórica concreta.
6. Distinción entre causas de larga y corta duración y consecuencias a corto y largo plazo.
7. Identificación y distinción entre transformaciones estructurales y coyunturales en el análisis de los procesos de cambio.
8. Análisis de algunos procesos de cambio histórico y comparación de su duración y ritmos respectivos.
9. Análisis comparativo de algunas obras de arte, en especial de épocas y culturas distintas, buscando analogías y diferencias y detectando influencias.

**ACTITUDES.-**

Rigor crítico y curiosidad científica:

1. Predisposición a buscar una parte de la explicación de situaciones y acontecimientos actuales en sus antecedentes históricos.
2. Interés y gusto por conocer y contemplar obras y objetos artísticos, y reconocimiento de la importancia que tiene desarrollar unos criterios y un gusto estético personal.

Valoración y conservación del patrimonio:

3. Valoración, respeto y disfrute de la diversidad y riqueza de nuestro patrimonio histórico-artístico, y disposición favorable a actuar en su defensa y conservación.
4. Valoración crítica de los prejuicios sexistas presentes en nuestras costumbres y tradiciones y recuperación e integración del patrimonio cultural de las mujeres.

(Fuente: Elaboración propia)

- **Los principios metodológicos y las orientaciones didácticas.**

El tercer elemento que vamos a analizar son los planteamientos metodológicos que se formulan en el currículo referidos a la enseñanza del conocimiento relacionado con la Historia.

En un apartado anterior de este análisis y al señalar las características generales del marco curricular de la L.O.G.S.E., nos referimos al carácter abierto y flexible del currículo, a la nueva conceptualización de los contenidos, a los niveles de concreción en el diseño y desarrollo del currículo y, especialmente, a la concepción constructivista del aprendizaje escolar; pues bien, estas características, y sobre todo la última señalada, van a configurar una determinada forma de enseñar, que, a nivel de todo el currículo de la E.S.O. se concretan en unos principios metodológicos, y, a nivel del área, en unas orientaciones didácticas, generales del área y específicas de los bloques de contenido de naturaleza histórica.

Comencemos con los **principios metodológicos**. Debemos partir de la siguiente consideración:

*"En un currículo abierto, los métodos de enseñanza son en amplia medida responsabilidad del profesor y no deben ser completamente desarrollados por la autoridad educativa... en la medida en que ciertos principios pedagógicos son esenciales a la noción y contenidos del currículo que se establece, está justificado señalarlos" (M.E.C., 1991b p. 39).*

El primer principio se refiere al papel a desempeñar por alumno y profesor en los aprendizajes escolares:

*"La actividad constructiva del alumno es el factor decisivo en la realización de los aprendizajes escolares. Es el alumno quien en último término modifica y reelabora sus esquemas de conocimiento, construyendo su propio aprendizaje. En este proceso, el profesor actúa como guía y mediador para facilitar la construcción de aprendizajes significativos que permiten establecer relaciones entre los conocimientos y experiencias previas y los nuevos contenidos" (M.E.C., 1991b p. 39).*

El segundo principio hace relación a la funcionalidad de los aprendizajes:

*"El proceso de enseñanza ha de estar presidido por la necesidad de garantizar la funcionalidad de los aprendizajes, asegurando que puedan ser utilizados en las circunstancias reales en que el alumno los necesite" (M.E.C., 1991b p. 39).*

El tercer principio viene referido a los contenidos:

*"... deben presentarse con una estructuración clara de sus relaciones, planteando, siempre que se considere pertinente, la interrelación entre distintos contenidos de una misma área y entre contenidos de distintas áreas" (M.E.C., 1991b p. 39).*

Un cuarto principio que queremos reseñar es el que se refiere a la necesidad de atender a la diversidad del alumnado:

*"El profesor debe ajustar la ayuda pedagógica a las diferentes necesidades del alumnado y facilitar recursos o estrategias variadas que permitan dar respuesta a las diversas motivaciones, intereses y capacidades que presentan los alumnos de estas edades" (M.E.C., 1991b p. 39).*

Para que el profesor desarrolle esta labor se señalan tres vías: las adaptaciones curriculares, el espacio de opcionalidad y la diversificación curricular.

Un quinto principio a considerar nos habla del trabajo en equipo del profesorado:

*"La organización del currículo en áreas a cargo de profesores especialistas en esta etapa, así como el carácter abierto y flexible de la propuesta curricular, confieren gran importancia al trabajo conjunto del equipo docente" (M.E.C., 1991b p. 40).*

Otros principios metodológicos que se señalan vienen referidos a la evaluación, a la dimensión práctica de las distintas áreas y a la necesidad de desarrollar un sistema eficaz de orientación.

Especial atención debemos prestar a las **orientaciones didácticas**, tanto generales como específicas, pues es aquí donde vamos a encontrarnos con los referentes más directos en relación al tema que nos ocupa, esto es, cómo enseñar el conocimiento relacionado con la Historia.

Nos parece obligado comenzar dejando constancia de que se trata de orientaciones, y por tanto no tienen carácter prescriptivo, de hecho, no aparecen en el R.D. que establece el currículo, sino en una publicación paralela del M.E.C. y que lleva por título "Secundaria Obligatoria. Ciencias Sociales, Geografía e Historia"<sup>19</sup>.

A continuación vamos a concretar una serie de ideas que nos parecen definitivas en relación con el tema de cómo enseñar el conocimiento relacionado con la Historia.

---

<sup>19</sup> La gran mayoría de las orientaciones aparecidas en este libro ya estaban presentes en el "Diseño Curricular Base", que el M.E.C. publicó en 1.989.

En relación con la importancia concedida a los conocimientos previos, puesta de manifiesto tanto en los principios de intervención educativa, como en los principios metodológicos de etapa, podemos señalar:

- *"Es preciso tratar de hacerse una idea de lo que está ocurriendo en la mente de los alumnos, desvelando las asunciones, preconceptos y valores, opiniones, etc... de estos.*
- *Es necesario que el profesor valore las ideas y destrezas de sus alumnos,.... no tanto como defectos que hay que erradicar, sino como elementos activos y componentes esenciales del aprendizaje.*
- *Promover al máximo un aprendizaje reflexivo, planteando problemas e interrogantes, no tanto desde una perspectiva disciplinar, sino desde las propias dificultades de los alumnos y de sus asunciones inadecuadas"* (M.E.C., 92:124).

En relación con el aprendizaje funcional, las orientaciones recogidas son las siguientes:

- *"Tanto la selección de contenidos, como, sobre todo, la de las actividades didácticas, debe hacerse tratando de favorecer la conexión con la realidad.*
- *Aplicar los nuevos conceptos a casos y ejemplos próximos a la realidad que vive el alumno, bien sea porque pertenezcan a su localidad, región, etc. bien porque sean de actualidad en ese momento.*
- *Hacer comparaciones con nuestra sociedad cada vez que se estudian hechos y rasgos característicos de otras sociedades; de igual manera, es de interés realizar pequeñas investigaciones sobre el entorno próximo"* (M.E.C., 92:120).

En relación al papel a desempeñar por la memorización de conocimientos, en el contexto de un área que tradicionalmente ha dado gran importancia a la memorización de hechos y conceptos, se afirma que

*"... es crucial encontrar el equilibrio entre comprensión y memorización, ... aunque es importante que los alumnos manejen y organicen grandes cantidades de datos, hay que ayudarles a discriminar con claridad lo que son los datos informativos esenciales en cada unidad o tema, de los que son sólo de interés coyuntural. Los primeros requieren ser memorizados y recordados, mientras que los segundos pueden olvidarse después de utilizados"* (M.E.C., 1992 p. 131).

Especial relevancia adquieren las orientaciones que se formulan para el diseño y selección de las actividades y estrategias de enseñanza. Una primera consideración



se refiere a la necesidad de combinar los dos grandes tipos de estrategias -de exposición y de indagación-. Las primeras son definidas como:

*"aquellas por las que se presenta a los alumnos, oralmente o mediante textos escritos, un conocimiento ya elaborado que éstos deben asimilar"* (M.E.C., 1992 p. 125).

Estas estrategias son adecuadas a la enseñanza de hechos y conceptos, en menor medida a la enseñanza de actitudes y muy discutibles para la enseñanza de procedimientos. En síntesis:

*"parece posible afirmar que es necesaria la presentación elaborada por el profesor de conceptos y principios que el alumno difícilmente podría alcanzar sólo o con ayudas indirectas, pero que, a la vez, ésta resulta insuficiente y debe ser complementada con estrategias de indagación, sin las cuales los aprendizajes resultarían pobres y estereotipados"* (M.E.C., 1992 p. 126).

De las estrategias didácticas de indagación, se nos dice:

*"su característica principal consiste en presentar al alumno una serie de materiales "en bruto" que éste debe estructurar siguiendo para ello unas pautas de actividades más o menos precisas y abiertas que le proporciona el profesor. El empleo de estrategias de indagación parece recomendable para la enseñanza de contenidos procedimentales y para el desarrollo y adquisición de hábitos, actitudes y valores. Estas estrategias se pueden traducir en técnicas didácticas concretas, entre las que se señalan las investigaciones simplificadas, dramatizaciones, debates, visitas y excursiones de trabajo, estudio de casos, resolución de problemas simulados o reales y juegos de simulación en general"* (M.E.C., 1992 p. 126).

Para finalizar el análisis de las orientaciones generales del área, queremos reseñar una cita en relación con los materiales y recursos didácticos a utilizar:

*"Los materiales escritos seguirán teniendo un lugar predominante en la enseñanza de la Historia... No obstante, debe ser consciente el profesor de que, en el mundo en que viven los adolescentes, la imagen tiene un considerable protagonismo. También es conveniente considerar la utilidad del ordenador como vehículo para el tratamiento de la información"* (M.E.C., 1992 pp. 131-132).

Con respecto a las **orientaciones específicas**, vamos a analizar las referidas a los bloques de "Sociedades históricas" y "Sociedad y cambio en el tiempo".

Con relación al primero de ellos, se recomienda:

*"junto a los estudios en profundidad de algunas sociedades históricas, a lo largo de la etapa hubiera también la posibilidad de hacer limitadas incursiones históricas en el marco de unidades de carácter interdisciplinar"* (M.E.C., 1992 p. 146).

Se considera el planteamiento cronológico como la forma más habitual de abordar el estudio de las sociedades históricas, igualmente, se afirma:

*"un estudio diacrónico previo que facilitara al alumno una primera visión de conjunto de las grandes etapas de la evolución histórica sería un excelente marco de referencia en el que situar el estudio sincrónico de las distintas sociedades históricas"* (M.E.C., 1992 p. 147).

Otra orientación didáctica viene referida a la necesidad de guardar un equilibrio entre el estudio de los modelos interpretativos de la sociedad que se esté trabajando, por una lado, y el estudio de casos, situaciones e individuos concretos, por otro.

Sobre las estrategias y actividades didácticas a utilizar:

*"se consideran útiles las expositivas para plantear el estudio de los modelos, y diversas técnicas de indagación para el estudio de casos y hechos históricos concretos"* (M.E.C., 1992 p. 148).

Así, se pueden plantear pequeñas investigaciones utilizando fuentes primarias relacionadas con hechos concretos. Las técnicas didácticas relacionadas con la comprensión empática también se consideran adecuadas, como por ejemplo el análisis y valoración de hábitos, creencias, acciones, etc., significativas en una época, tomando en cuenta la mentalidad y punto de vista característicos de tal época; los ejercicios didácticos más apropiados son los explicativos. En este contexto también se consideran útiles los materiales biográficos.

Una última orientación es la referida a la utilización didáctica de la Historia local, de fuentes históricas cercanas y al alcance del alumno.

Con relación al bloque de "Sociedad y cambio en el tiempo", se afirma que se pretende:

*"que el alumnado pueda aproximarse al estudio de la evolución histórica de la sociedad humana a lo largo de la Historia, es decir, al estudio de los procesos de cambio y de continuidad"* (M.E.C., 1992 p. 150).

Dos son los enfoques que se plantean, uno de larga duración, tratando la evolución de un solo aspecto o variable, y otro de corta duración, pero abarcando el conjunto de la sociedad estudiada.

Especial relevancia adquieren en este bloque las orientaciones referidas al tiempo histórico:

*"no debe ser tratado independientemente del resto de contenidos conceptuales,.... el estudio de las unidades de cronología y la periodicidad histórica debe estar siempre presente en cualquier unidad didáctica sobre contenidos históricos... Uno de los principales objetivos del bloque es desarrollar y perfeccionar la comprensión por los alumnos de nociones como cambio, continuidad, desarrollo y progreso en la Historia" (M.E.C. 1992 pp. 150-151).*

Como estrategias y actividades de enseñanza y aprendizaje se señalan los debates simulados y las dramatizaciones. Especial importancia adquiere la utilización de distintos instrumentos y técnicas para la representación del tiempo, como son los ejes y cuadros cronológicos, las líneas del tiempo o el friso de la Historia:

*"con ellos se pueden expresar gráficamente la ordenación, contextualización, secuenciación y conexión causa/efecto de los hechos estudiados. El empleo habitual de estos instrumentos gráficos va familiarizando al alumno con ese insustituible elemento estructurador de la Historia que es la cronología" (M.E.C., 1992 p. 152).*

#### **- El conocimiento histórico en la evaluación.**

El cuarto y último elemento que vamos a analizar es la evaluación, que, en el currículo de la E.S.O. se concreta en una serie de criterios, formulados en términos de capacidades y que tienen un sentido terminal, es decir, que deben ser tenidas en cuenta, al final de la etapa, para valorar si el alumnado ha alcanzado los objetivos generales:

*"... los criterios de evaluación son el componente del currículo que mejor y más concretamente define los aprendizajes sobre los que han de ser evaluados los alumnos, pues la formulación de los mismos trata de definir con precisión el tipo de aprendizaje y el grado o nivel con que este ha de alcanzarse" (M.E.C., 1992 p. 168).*

En cuanto a la naturaleza de los criterios, se afirma:

*"La mayor parte de los criterios de evaluación de Ciencias Sociales, Geografía e Historia integran en su formulación contenidos conceptuales y procedimientos relacionados con la explicación multicausal; de este modo se trata de evaluar no sólo la memorización de los hechos y conceptos fundamentales del área, sino*

*también la capacidad para utilizar el conocimiento de esos hechos y conceptos en la explicación de casos y situaciones concretas" (M.E.C. 1992 p. 169).*

También nos encontramos con criterios que se ocupan específicamente de evaluar los aprendizajes de contenidos procedimentales; en relación con los contenidos actitudinales, se señala en el documento que presentan dificultades mayores para ser evaluados y aparecen con menor frecuencia y nitidez en los criterios de evaluación del área. Estos, en total, son veintinueve, de los que doce podemos considerarlos relacionados con el conocimiento histórico, son los siguientes:

*"9. Ordenar y representar gráficamente la evolución que ha sufrido algún aspecto significativo de la vida humana (rasgos de la vida cotidiana, de las condiciones materiales de vida, de la organización política, hábitos y creencias, etc.) a lo largo de diferentes épocas históricas, señalando los principales momentos de cambio en esa evolución.*

*10. Situar cronológicamente y comparar obras de arte de similares características, representativas de las principales sociedades y etapas históricas, señalando semejanzas y diferencias entre ellas.*

*11. Identificar cronológicamente las principales civilizaciones y sociedades históricas anteriores a la Edad Moderna y utilizar un conocimiento básico de las mismas para entender vestigios materiales y visuales característicos de tales sociedades (edificios, obras de arte, herramientas, etc.).*

*12. Identificar y situar cronológica y geográficamente los principales pueblos, sociedades y culturas que se desarrollaron en el territorio español antes de la Edad Moderna y analizar algunas de sus aportaciones más representativas (materiales, artísticas, lingüísticas e institucionales) a la diversidad y riqueza de nuestro patrimonio histórico.*

*13. Señalar en una determinada sociedad o cultura preindustrial, histórica o actual, ejemplos de los vínculos que existen entre algunos aspectos de su organización social, sistema de parentesco, nivel de desarrollo técnico y creencias, reconociendo el valor de muchos de sus logros.*

*14. Identificar los rasgos fundamentales de la sociedad del Antiguo Régimen y analizar en ese contexto alguno de los hechos más relevantes de la Historia de España en la época moderna (como la colonización de América, la presencia de la monarquía hispánica en Europa, los conflictos en la construcción de un Estado centralizado).*

*15. Identificar los rasgos fundamentales de las revoluciones industrial y liberal burguesas y señalar, a través de ejemplos relevantes, las grandes transformaciones que ha experimentado la sociedad humana en estos dos últimos siglos.*

16. *Describir las principales transformaciones (demográficas, económicas, sociales, políticas e ideológicas) experimentadas por la sociedad española desde la IIª República hasta hoy, señalando algunas de sus influencias mutuas.*

17. *Caracterizar y situar cronológica y geográficamente las grandes transformaciones y conflictos mundiales que han tenido lugar en el presente siglo y aplicar este conocimiento para la comprensión de algunos de los problemas internacionales más destacados de la actualidad.*

22. *Mediante un proceso de análisis, contraste e integración de distintas informaciones ofrecidas por los medios de comunicación, identificar las circunstancias políticas, económicas e ideológicas y los intereses de las grandes potencias que inciden en hechos de especial importancia en la actualidad internacional.*

25. *Obtener información relevante, explícita e implícita, a partir de varias fuentes de información de distinto tipo (documentos escritos, objetos materiales, imágenes, obras de arte, gráficos, mapas, etc.), distinguiendo en ellas los datos y opiniones que proporcionan en torno a un tema no estudiado previamente.*

27. *Realizar, con la ayuda del profesor, una sencilla investigación de carácter descriptivo sobre algún hecho o tema local, abordando tareas de indagación directa (trabajos de campo, encuestas, entrevistas, búsqueda y consulta de prensa, fuentes primarias, etc.), además de la consulta de información complementaria, y comunicar de forma inteligible los resultados del estudio.* (M.E.C., 1991b)

Otro aspecto de la evaluación que nos parece interesante contemplar aquí es el referido al ¿cómo evaluar el aprendizaje?, es decir, a las técnicas e instrumentos a utilizar. Con respecto a esta importante cuestión, el M.E.C. propone:

*"utilizar técnicas variadas de evaluación... porque no es razonable pensar que con un instrumento simple (una sola técnica) se puedan medir adecuadamente aprendizajes complejos y muy diferenciados entre sí, pero además, porque se facilita mucho el trabajo del profesor si a cada objetivo se le asigna preferentemente un tipo de instrumento de evaluación, en lugar de intentar evaluar todos los objetivos con un solo instrumento"* (M.E.C. 1992 p. 174).

Se establecen dos grandes categorías en relación con los instrumentos y técnicas de evaluación, en primer lugar, aquellas que permiten evaluar el aprendizaje al alumno a través de la actividad de aula, y en segundo lugar, las actividades o pruebas específicas de evaluación. Con respecto a las primeras se señala el importante papel de la evaluación estimativa que los profesores suelen hacer de forma intuitiva y asistemática sobre la evolución seguida por sus alumnos, también se recogen otras técnicas, como la observación en el aula, la realización de distintos trabajos de los

alumnos a lo largo del curso, bien individualmente o en equipo; en el contexto de estos trabajos adquiere relevancia la realización de proyectos de investigación. Con respecto a las pruebas de evaluación se distingue entre las objetivas, las de interpretación de datos y las exposiciones de temas.

### 1.2.3. Análisis de la presencia del conocimiento relacionado con la Historia en el currículo del Bachillerato.

En este apartado nos interesa, fundamentalmente, y siguiendo la misma línea que hemos empleado para la E.S.O., clarificar qué hay que enseñar en relación con el conocimiento histórico y cómo hay que abordar su enseñanza en el aula.

La documentación legal que hemos utilizado y que nos va a servir de referencia es, básicamente, el Real Decreto 1179/1992 de 2 de Octubre -B.O.E. del 21/10/92- por el que se establece el currículo del Bachillerato; este documento es el desarrollo del Real Decreto 1178/1992 de 2 de Octubre -B.O.E. del 21/10/92- según el cual se fijan las enseñanzas mínimas para la mencionada etapa educativa. Otro documento en el que podemos encontrar información relativa al tema que tratamos es el Real Decreto 1700/1991, de 29 de Noviembre -B.O.E. del 2/12/91- por el que se establece la estructura del Bachillerato. También es interesante la consulta del libro publicado por el M.E.C. en 1.991 "Bachillerato. Estructura y Contenidos".

Cuadro nº 10  
Documentación básica del M.E.C. para el análisis del conocimiento histórico en el Bachillerato

DOCUMENTO	NATURALEZA	DESCRIPCION	PUBLICACION
Bachillerato. Estructura y Contenidos.	Propuesta.	Estructura de las distintas modalidades del Bachillerato. Contenido de las materias a desarrollar.	M.E.C. 1.991.
R.D. 1.700/1.991	Normativa legal.	Estructura del Bachillerato.	B.O.E. 02/12/91.
R.D. 1.178/1.992	Normativa legal.	Enseñanzas mínimas del Bachillerato.	B.O.E. 21/10/92.
R.D. 1.179/1.992	Normativa legal.	Currículo del Bachillerato.	B.O.E. 21/10/92.

(Fuente: Elaboración propia)

El análisis de la presencia del conocimiento histórico en el Bachillerato creemos que está condicionado por una serie de consideraciones iniciales que es preciso hacer. En primer lugar, es necesario señalar que el Bachillerato, con sus dos cursos

académicos, constituye una etapa de enseñanza no obligatoria. En segundo lugar, hemos de considerar que la fórmula de organización del conocimiento que se ha seguido ha sido la materia, y no el área, como ocurría en la E.S.O.; así, en el artículo 7º del R.D. 1.179/1.992 se afirma la siguiente:

*"Las enseñanzas del Bachillerato se organizarán por materias, que serán de tres clases: Materias comunes, obligatorias para todos los alumnos; materias propias de cada modalidad y materias optativas". (M.E.C., 1992b).*

Esta fórmula de organización implica un tratamiento marcadamente disciplinar que no es tan perceptible en la E.S.O., donde prevalece la perspectiva interdisciplinar. En tercer lugar, también creemos importante considerar que el Bachillerato se va a estructurar en distintas modalidades, así, en el artículo 3º del R.D. 1.700 de 1.991, se señala:

*"El Bachillerato se desarrollará en las siguientes modalidades: a) Artes, b) Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, c) Humanidades, d) Tecnología" (M.E.C., 1992).*

La presencia del conocimiento histórico en el currículo del Bachillerato se va a concretar en dos materias, por una parte, "Historia", que tiene el carácter de común, es decir, obligatoria para todos los alumnos, y a desarrollar en segundo curso, según se establece en el artículo 8º del R.D. 1.179 de 1.992; por otro lado, "Historia del Mundo Contemporáneo", que es una materia propia de la modalidad del Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales, y que se desarrollará en primer curso (artículo 11º del R.D. 1.179 de 1.992). Hemos de decir que también existe una materia de "Historia del Arte", a desarrollar en el segundo curso de la modalidad del Bachillerato de Artes<sup>20</sup>.

Como ya hicimos con la E.S.O. el análisis lo vamos a efectuar a partir de los distintos elementos que constituyen el currículo:

*"A los efectos de lo dispuesto en este Real Decreto, se entiende por currículo del Bachillerato el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación que han de regular la práctica docente en dicha etapa" (artículo 6º del R.D. 1.179 de 1.992).*

Vamos a comenzar nuestro análisis por la materia común, esto es, la **Historia**.

En la introducción a la materia se hacen una serie de consideraciones en relación con dos cuestiones que consideramos interesantes para comprender el sentido de la

---

<sup>20</sup> Esta materia no vamos a considerarla, puesto que entendemos que requeriría un tratamiento específico y sería objeto de otra investigación.

misma. Por un lado, y en relación con el para qué enseñar Historia en el Bachillerato, se señala:

*"al comunicar conocimientos relevantes sobre el pasado, se responde a una curiosidad humana esencial y se contribuye a mejorar la percepción del entorno social y a comprender las realidades del presente. Además, la perspectiva temporal y el enfoque globalizador, que son específicos de la Historia, facilitan un desarrollo de las capacidades de análisis y de reflexión sobre lo social, contribuyendo a la formación de los ciudadanos"* (R.D. 1.179/1.992).

Por otro lado, se aborda el tema del qué enseñar de la Historia, en este sentido se señala que la materia tendrá a España como ámbito de referencia fundamental y el período cronológico será el comprendido por los siglos XIX y XX. Esta acotación, espacial y temporal, es justificada de la siguiente manera:

*"La restricción del marco temporal al mundo contemporáneo debe permitir que el estudio se haga con cierta profundidad y que haya ocasión para ejercitar procedimientos de análisis propios del quehacer historiográfico. La historia más próxima en el tiempo tiene además la virtualidad de contribuir, en mayor medida o de forma más obvia que la lejana, al conocimiento del presente"* (R.D. 1.179/1.992).

A continuación vamos a ir analizando los distintos componentes del currículo.

#### **- El conocimiento histórico en los objetivos.**

De entre los nueve objetivos que se establecen para el Bachillerato (artículo 5º del R.D. 1.179/1.992), consideramos que es el tercero el que tiene una relación directa con el conocimiento histórico:

*"Analizar y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo y los antecedentes y factores que influyen en él".*

Este objetivo del Bachillerato lo vamos a ver concretado y desarrollado en los objetivos generales de la materia de Historia, formulados en términos de capacidades y que van desde la contextualización espacio-temporal a la comprensión del análisis histórico como un proceso en constante reelaboración, concretamente, son cinco los que se establecen:

*"1. Explicar, situándolos adecuadamente en el tiempo y en el espacio, hechos y acontecimientos relevantes de la España contemporánea, valorando su significación histórica y sus repercusiones en el presente."*



2. *Comprender los principales procesos económicos, sociales, políticos y culturales que configuran la historia española reciente, identificando sus rasgos más significativos y analizando los factores que los han conformado.*
3. *Comprender tanto la multiplicidad interna como la dimensión internacional de la historia española, adquiriendo una visión global y solidaria de los problemas y proyectos colectivos que supere enfoques localistas y promueva actitudes democráticas y tolerantes.*
4. *Emplear con propiedad la terminología básica acuñada por la historiografía y realizar actividades de indagación y síntesis en las que se analicen, contrasten e integren informaciones diversas, valorando el papel de las fuentes y el quehacer del historiador.*
5. *Argumentar las propias ideas sobre la sociedad y revisarlas de forma crítica teniendo en cuenta nuevas informaciones, corrigiendo estereotipos y prejuicios y entendiendo el análisis histórico como un proceso en constante reelaboración"* (R.D. 1.179/1.992).

**- El conocimiento históricos en los contenidos.**

Los contenidos de la materia que estamos revisando vienen agrupados en seis grandes apartados. El primero de ellos -Fuentes y procedimientos para el conocimiento histórico- constituye una referencia explícita a cuestiones de procedimiento, que, como se señala en la introducción a la materia, deben considerarse implícitos en los restantes apartados. Estos van a presentarse en orden cronológico y agrupados a partir de criterios político-institucionales, en este sentido, se afirma:

*"cronología y aspectos políticos son, a la par que elementos historiográficos de primer orden, criterios ampliamente compartidos cuando se trata de agrupar, para facilitar su estudio, los elementos de la compleja realidad histórica"* (R.D. 1.179/1.992).

Un hecho que nos parece importante destacar es la ausencia, en las materias del Bachillerato, de la explicitación en el ámbito de los contenidos, de la diferenciación que se establece en la E.S.O. entre conceptos, procedimientos y actitudes.

En el siguiente cuadro recogemos los contenidos a desarrollar, agrupados en los distintos apartados.

Cuadro nº 11  
**Contenidos de la materia "Historia"**

APARTADOS	DESARROLLO DE LOS APARTADOS
1. Fuentes y procedimientos para el conocimiento histórico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis y utilización crítica de fuentes y material historiográfico diverso.</li> <li>- Contrasta de interpretaciones historiográficas y elaboración de síntesis integrando información de distinto tipo.</li> </ul>
2. Las raíces históricas de la España contemporánea.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La pluralidad constitutiva de España. Grandes etapas de la Historia española hasta el siglo XVIII.</li> <li>- Elementos económicos, sociales y políticos que configuran el Antiguo Régimen.</li> <li>- Proyectos y realizaciones del Reformismo ilustrado. El impacto de la Revolución Francesa.</li> <li>- España en la Europa napoleónica. Vertientes y efectos de la guerra peninsular. Las Cortes de Cádiz y la Constitución de 1.812.</li> <li>- Revolución liberal y reacción absolutista. El reinado de Fernando VII. Coyuntura internacional y colonias americanas.</li> </ul>
3. Construcción del Estado liberal e intentos democratizadores.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pleito dinástico y opciones políticas. Carlismo y guerra civil. Liberales, moderados y progresistas.</li> <li>- Desarrollo institucional y cambios políticos durante el reinado de Isabel II.</li> <li>- La crisis del moderantismo y la experiencia del sexenio democrático. La Constitución de 1.869. La Primera República.</li> <li>- Entidad de las transformaciones agrarias y del proceso de industrialización. El desarrollo del mercado interior. Estructura y cambios sociales. La España romántica y su imagen exterior.</li> </ul>
4. La España de la Restauración.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Restauración borbónica y Constitución de 1.876. Los fundamentos, el funcionamiento y las crisis del sistema político. Conservadores y liberales. Sucesión y actividad de los monarcas.</li> <li>- El republicanismo. El desarrollo del movimiento obrero; socialistas y anarquistas. Regionalismo y nacionalismo.</li> <li>- España ante la remodelación colonial: la crisis del 98; la guerra de Marruecos y sus implicaciones sociopolíticas. Las tensiones de 1.917.</li> <li>- La evolución económica y social; sus desequilibrios. El desarrollo financiero. La actividad literaria, artística y pedagógica.</li> </ul>
5. España en el mundo de entreguerras.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orígenes y acción de la Dictadura de Primo de Rivera. El desarrollo de la oposición al régimen y el hundimiento de la Monarquía.</li> <li>- La instauración de la Segunda República: bases socioculturales y fuerzas políticas. La Constitución de 1.931.</li> <li>- Condicionamientos, conflictos y etapas de la República. Realizaciones políticas, sociales y educativas. La vida cultural.</li> <li>- Sublevación y guerra civil. Desarrollo militar y evolución política. Dimensión interna e internacional del conflicto español.</li> </ul>

APARTADOS	DESARROLLO DE LOS APARTADOS
6. España durante el franquismo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Balance y huella de la guerra. Fundamentos ideológicos y sociales del régimen franquista. Autarquía y estancamiento económico. La influencia de la coyuntura internacional en los años cuarenta.</li> <li>- La estabilización y el crecimiento económicos; implicaciones político-ideológicas. Migraciones y evolución de la estructura social desde los años sesenta. Los inicios de la crisis.</li> <li>- Propaganda y represión. Fuerzas de oposición y conflictos sociopolíticos durante el franquismo. La significación del exilio. La actividad cultural.</li> </ul>
7. La recuperación democrática.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distintos proyectos políticos y transición democrática. La Constitución de 1.978: valores, derechos y deberes; instituciones representativas; organización territorial del Estado.</li> <li>- Dificultades y consolidación de la democracia. El desarrollo legislativo. La situación española desde los años ochenta: cambios socioeconómicos y culturales; la evolución política.</li> <li>- La presencia española en la construcción europea. España en el mundo actual; sus relaciones con Iberoamérica y el mundo mediterráneo. Proyección cultural y lingüística.</li> </ul>

(Fuente: Elaboración propia)

#### - El conocimiento histórico en la evaluación.

En el artículo 21º del Real Decreto 1.179/1.992 se establece que la evaluación de las enseñanzas del Bachillerato se realizará teniendo en cuenta los objetivos educativos y los criterios de evaluación. Los objetivos ya los hemos comentado, vamos a centrarnos ahora en los criterios de evaluación.

Estos, como los objetivos, están formulados en términos de capacidades, que deben ser entendidas como terminales, en el sentido que tienen que ser desarrolladas por el alumnado al finalizar los dos cursos académicos que constituyen el Bachillerato.

Los criterios de evaluación para la materia "Historia" son nueve, que encontramos explicitados y comentados en el Anexo al R.D. 1.179/1.992, y que, lógicamente, cubren los objetivos generales planteados, así como los contenidos a desarrollar. Estos criterios van desde la capacidad de reconocer y apreciar, en la Historia de España posterior al siglo XVIII y en cuestiones de la actualidad, las huellas de un pasado más lejano, hasta la de obtener, de fuentes diversas, información sobre el pasado, valorar su relevancia y detectar su relación con los conocimientos adquiridos, reconociendo la pluralidad de percepciones e interpretaciones de una misma realidad histórica, pasando por la capacidad de "analizar rasgos definitorios de distintas épocas, suficientemente diferenciadas, de la España contemporánea, estableciendo una comparación entre ellas que permita apreciar las permanencias y los cambios, o identificar las diversas causas de un hecho histórico, analizar sus interrelaciones y

valorar la importancia relativa de algunas de ellas, desde ópticas tanto coetáneas como historiográficas.

La segunda materia a considerar en relación con la enseñanza de la Historia en el Bachillerato es la denominada "**Historia del Mundo Contemporáneo**", que tiene el carácter de materia propia de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, a desarrollar en el primer curso.

Vamos a comenzar presentando una serie de consideraciones sobre la materia que aparecen en la introducción a la misma y que nos ayudarán a comprender mejor su sentido y significado. El relación con el para qué de la enseñanza de esta materia en el Bachillerato, se señala que el conocimiento del mundo contemporáneo es un requisito esencial para entender los problemas que se plantean, adoptar decisiones personales razonables y asumir compromisos para contribuir a su solución, además de proporcionar el marco adecuado para que los aprendizajes asimilados en otras disciplinas adquieran sentido y se configuren como un esquema cultural trabado y coherente; en definitiva:

*"el conocimiento histórico permite entender el presente como una fase de un proceso inacabado, que se configura a partir de elementos heredados del pasado, pero sobre los que es posible actuar para modelar el futuro. (R.D. 1.179/1.992).*

En relación con el qué enseñar, en la introducción a la materia se establecen unos límites temporales y espaciales, por lo que respecta a los primeros, se considera el siglo XX como el objeto de atención preferente, pero su tratamiento arranca de los procesos básicos del siglo XIX, a partir de cuyo análisis deben establecerse los fundamentos del siglo actual, sobre los segundos, es decir, los límites espaciales, nuestro contexto próximo ocupa un lugar privilegiado, pero teniendo en consideración que en nuestro siglo la noción mundo contemporáneo se identifica con los límites geográficos del planeta, en este sentido, se afirma:

*"El espacio europeo, e incluso el del mundo occidental, no constituyen ya, como en época anteriores, el marco casi exclusivo de lo que nos concierne. La interdependencia de los países y el carácter supranacional de los grandes problemas humanos exigen, en el empeño por conocer el pasado y entender el presente, el estudio de fenómenos que acontecen en los más diversos rincones del planeta" (R.D. 1.1.79/1.992).*

#### **- El conocimiento histórico en los objetivos.**

Vamos a entrar directamente en el comentario de los objetivos generales de la materia, por cuanto los objetivos del Bachillerato, en su relación con el conocimiento histórico, ya fueron analizados cuando consideramos la otra materia.

Para la "Historia del Mundo Contemporáneo" se establecen seis objetivos generales, expresados en términos de capacidades, y hemos de decir que están formulados en la misma línea que los de la materia de "Historia", ahora, lógicamente, contextualizados en un ámbito espacial más amplio; así, nos volvemos a encontrar con objetivos que van desde la contextualización espacio-temporal hasta la comprensión del análisis histórico como un proceso en constante reelaboración. Los seis objetivos generales establecidos son los siguientes:

*"1. Explicar, situándolos adecuadamente en el tiempo y el espacio, hechos y acontecimientos relevantes de la historia del mundo contemporáneo, valorando su significación en el proceso histórico y sus repercusiones en el presente.*

*2. Comprender los principales procesos económicos, sociales, políticos y culturales que configuran la historia reciente, identificando sus rasgos más significativos y analizando los factores que los han conformado.*

*3. Adquirir una visión global del mundo contemporáneo que, superando enfoques localistas, facilite el análisis de las situaciones y problemas del presente, considerando en ellos tanto sus antecedentes históricos como sus relaciones de interdependencia.*

*4. Emplear con propiedad la terminología básica acuñada por la historiografía y realizar de actividades de indagación y síntesis en las que se analicen, contrasten e integren informaciones diversas, valorando el papel de las fuentes y el quehacer del historiador.*

*5. Desarrollar la sensibilidad y el sentido de la responsabilidad ante los problemas sociales, en especial los que afectan a los derechos humanos y a la paz, adoptando actitudes democráticas y tolerantes y adquiriendo independencia de criterio y hábitos de rigor intelectual.*

*6. Argumentar las propias ideas sobre la sociedad y revisarlas de forma crítica, teniendo en cuenta nuevas informaciones, corrigiendo estereotipos y prejuicios y entendiendo el análisis histórico como un proceso en constante reelaboración" (Anexo al R.D. 1.1179/1992).*

**- El conocimiento histórico en los contenidos.**

Los contenidos de la materia "Historia del Mundo Contemporáneo" se presentan organizados a partir de cinco grandes apartados; el primero de ellos tiene un marcado carácter procedimental, estando centrado en las "Fuentes y procedimientos para el conocimiento histórico", los restantes constituyen un desarrollo cronológico de procesos de distinta índole, acaecidos en el mundo contemporáneo, poniendo especial atención al contexto europeo. Se parte de un análisis del siglo XIX, que debe servir como

fundamento para el estudio del presente siglo, y se concluye con un planteamiento de los problemas y perspectivas del mundo actual.

Como ya ocurría con la materia de "Historia", los contenidos no aparecen diferenciados en conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En el siguiente cuadro recogemos los contenidos a desarrollar, agrupados en los distintos apartados.

Cuadro nº 12

**Contenidos de la materia "Historia del Mundo Contemporáneo"**

APARTADOS	DESARROLLO DE LOS APARTADOS
1. Fuentes y procedimientos para el conocimiento histórico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis y utilización crítica de fuentes y material historiográfico diverso.</li> <li>- Contraste de interpretaciones historiográficas y elaboración de síntesis integrando información de distinto tipo.</li> </ul>
2. Balance del siglo XIX hasta 1.914.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La revolución industrial. Permanencias y transformaciones económicas, sociales y culturales en el siglo XIX. Las aportaciones del período 1.870-1.914.</li> <li>- El origen de los estados contemporáneos. Ideologías y sistemas políticos. La diversidad europea. La evolución de Estados Unidos y Japón.</li> <li>- Los movimientos sociales y su dimensión política. Desarrollo del movimiento obrero y del internacionalismo. Feminismo y sufragismo.</li> <li>- La expansión colonial europea en Africa y Asia: protagonistas y conflictos. La evolución de las relaciones internacionales hasta 1.914.</li> </ul>
3. Las época de los grandes conflictos mundiales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La Primera Guerra Mundial. Los tratados de paz y la Sociedad de Naciones. Los nuevos estados europeos.</li> <li>- Las revoluciones de 1.917 y su eco. Creación y desarrollo del estado soviético; de Lenin a la consolidación staliniana.</li> <li>- La depresión económica de los años treinta. Fascismo y regímenes dictatoriales. Las opciones democráticas en Europa y América.</li> <li>- La evolución de las relaciones internacionales en el período de entreguerras. El expansionismo japonés en Asia y alemán en Europa. La Segunda Guerra Mundial.</li> </ul>

APARTADOS	DESARROLLO DE LOS APARTADOS
4. El mundo desde 1.945.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Etapas de la evolución histórica desde el final de la Segunda Guerra Mundial. El inicio de nuevas fases históricas en torno a 1.968/1.973 y desde 1.989.</li> <li>- La organización de la paz. La O.N.U. Bipolarización y guerra fría. Alianzas económicas y militares. Los focos de conflicto internacional; Oriente Próximo y el Sureste asiático.</li> <li>- La evolución económica en el mundo desarrollado. Cambios políticos y nuevas instituciones en Europa occidental. La situación de Estados Unidos y Japón.</li> <li>- Los países de economía planificada. Vida económica y política de la U.R.S.S. y de los estados de Europa oriental. Revolución china y desarrollo de la República Popular.</li> <li>- Los procesos de descolonización en Asia y Africa; los casos de India y Argelia. Los nuevos estados afroasiáticos en la política internacional. La situación de iberoamérica; sus relaciones con Estados Unidos.</li> </ul>
5. Problemas, perspectivas del mundo actual.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelos de crecimiento y factores de desequilibrio económico; sus implicaciones sociales y políticas. El Tercer Mundo: orígenes históricos, ámbito geográfico y diversidad interna. El crecimiento demográfico. Los problemas medioambientales.</li> <li>- Elementos, funciones y organización territorial de los Estados. Regímenes políticos. Organizaciones y proyectos internacionales. La Comunidad Europea; orígenes, objetivos e instituciones fundamentales; sus relaciones con el resto del mundo.</li> <li>- El impacto del desarrollo científico y técnico. La evolución de las estructuras sociales. Las manifestaciones de la cultura. Tensiones étnico-culturales. Ideas políticas y derechos humanos.</li> <li>- Los acontecimientos históricos desde la última década del siglo XX. La nueva configuración geopolítica del mundo.</li> </ul>

(Fuente: Elaboración propia)

#### - El conocimiento histórico en la evaluación.

Como ya hicimos con la materia anterior, y teniendo en cuenta las mismas consideraciones que allí formulamos, se trata de ver cómo se plantea el conocimiento histórico en los criterios de evaluación.

Para la materia de "Historia del Mundo Contemporáneo" se establecen diez, que van desde que el alumnado sea capaz de identificar las transformaciones más relevantes operadas en el siglo XIX y hasta la Primera Guerra Mundial..., hasta que desarrolle la capacidad de obtener, de fuentes diversas, información sobre el pasado, valorar su relevancia y detectar su relación con los conocimientos adquiridos, reconociendo la pluralidad de percepciones e interpretaciones de una misma realidad histórica, pasando porque sepa situar cronológicamente y distinguir las características de los períodos de expansión y recesión que ha experimentado la economía mundial contemporánea.

#### 1.2.4. Conclusiones.

Queremos terminar el análisis del marco curricular de la L.O.G.S.E. estableciendo una serie de conclusiones, que pueden servirnos de síntesis de lo que hemos venido trabajando.

El marco curricular establecido por la L.O.G.S.E. tiene gran importancia en nuestra investigación, por cuanto vamos a contextualizar la misma en las nuevas etapas de Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

De una forma general, consideramos que el proceso de generación del nuevo marco curricular ha tenido un carácter participativo y abierto, y, en el contexto de las Ciencias Sociales en general y de la Historia en particular, se han producido gran cantidad de trabajo, que han contribuido a llenar un vacío existente.

La paulatina puesta en marcha de la L.O.G.S.E. está representando algo más que un simple cambio de plan de estudios, está llevando a reconsiderar temas muy importantes que afectan al qué, cómo, cuándo enseñar, y al qué, cómo y cuándo evaluar. Distintas y de variada naturaleza son las novedades que podríamos señalar en relación al nuevo marco curricular, nosotros, y en el contexto de nuestra investigación, hemos considerado como más importantes las siguientes:

- Nuevo modelo de profesor que se plantea, con un fuerte protagonismo. Este debe adoptar distintas decisiones que quedan abiertas en el currículo.
- Nueva conceptualización de los contenidos, significativamente novedosa con respecto a modelos curriculares anteriores; así, además de los contenidos tradicionalmente más trabajados -hechos y conceptos-, en el nuevo modelo curricular nos encontramos con los contenidos procedimentales y actitudinales.
- Nueva forma de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje, concretados en una opción constructivista del aprendizaje escolar.
- Organización y selección del conocimiento a partir de grandes áreas, donde se interrelacionan distintas disciplinas.

En cuanto a la presencia del conocimiento relacionado con la Historia, distintas son las conclusiones que podemos establecer:

- Por los que respecta a la E.S.O., inclusión del conocimiento histórico en un área amplia: "Ciencias Sociales, Geografía e Historia". Se adopta el área como instrumento de organización del currículo y no la disciplina, aún cuando la presencia de la Historia, junto a la Geografía, es significativamente mayoritaria. La opción por la primacía de la Historia y la Geografía y la progresiva incorporación de conceptos y métodos de otras disciplinas sociales podemos considerar-



la como una opción realista y posibilista, continuadora, en gran medida, de las prácticas actuales de la inmensa mayoría del profesorado.

- En esta etapa educativa, el conocimiento histórico, integrado en una gran área, se impartirá en la enseñanza obligatoria, y este hecho deberá tener importantes consecuencias, sobre todo en la selección de los contenidos. Así, podemos decir que se aprecia, en el nuevo currículo, una importante reducción de contenidos en relación a la Ley General de Educación, no se entra en concreciones y especificaciones precisas, se presentan distintos bloques en los que podemos hallar la Historia, junto a la Geografía y bastantes aportaciones de otras Ciencias Sociales, necesarias para educar socialmente al alumnado de enseñanza obligatoria. El R.D. de enseñanzas mínimas consideramos que permite lecturas, interpretaciones y concreciones de diferente naturaleza y aproximaciones de distinta índole a la realidad actual y al pasado.

- En lo que respecta al Bachillerato, la presencia de la Historia no está contextualizada en un área, es más nítida, concretada en materias específicas - "Historia" e "Historia del Mundo Contemporáneo"-, ambas están referidas temporalmente a lo que en historiografía se conoce como "Epoca Contemporánea".

- El conocimiento histórico se va a impartir en el contexto de lo que la administración educativa define como un currículo abierto y flexible. En este sentido, adquiere gran importancia el protagonismo del profesorado. Una característica muy importante de los bloques de contenido, que los distingue radicalmente de los programas actualmente en vigor, es que no constituyen un temario, es decir, establecen qué contenidos deben trabajarse, pero no prescriben cómo han de secuenciarse didácticamente a lo largo de los cuatro cursos de la Educación Secundaria Obligatoria.

Veamos a continuación una serie de conclusiones en relación a qué enseñar en relación al conocimiento histórico. Para comenzar, podemos decir que se parte de la consideración de la existencia de una serie de dificultades inherentes al área y muy relacionadas con el conocimiento histórico, como son la adquisición de nociones temporales, la naturaleza multicausal e intencional de la explicación de los hechos humanos y sociales, el procesamiento de informaciones divergentes y a veces contradictorias, y la superación de las diferencias a menudo existentes entre el conocimiento científico y el cotidiano sobre la realidad social.

En la E.S.O. los contenidos históricos van a estar concentrados, fundamentalmente, en dos bloques, uno, "Sociedades históricas", dedicado al análisis de las distintas sociedades, momentos históricos, con un enfoque sincrónico, y otro, "Sociedades históricas y cambio en el tiempo", con un enfoque diacrónico, dedicado a la evolución a lo largo de la Historia de aspectos significativos.

Una conclusión importante es la consideración que se hace del conocimiento histórico, no se presta sólo atención al estudio de distintas sociedades, períodos, momentos históricos, concretados en una serie de hechos y conceptos, sino que también hay una atención centrada en cómo se construye el conocimiento histórico, en aspectos metodológicos, los contenidos procedimentales adquieren en este contexto gran relevancia. El estudio de las fuentes para la reconstrucción del pasado, y, sobre todo, el estudio del tiempo histórico, considerado como eje fundamental del conocimiento de esta disciplina, adquieren gran relevancia entre los contenidos; así, el concepto de cambio histórico y las causas asociadas a los mismos ocupa un lugar destacado, conceptos tales como cronología, periodización, continuidad, corta y larga duración, ritmos, coyunturas, estructuras,... se concretan en la combinación de enfoques diacrónicos y sincrónicos a la hora de abordar el estudio de las sociedades históricas.

En el Bachillerato no se habla de "bloques temáticos", sino de "apartados", que entendemos concretan y perfilan en mayor medida los contenidos a desarrollar, estos son especificados en sub-apartados, formulados en términos de lo que podemos considerar como temas a desarrollar.

Con relación a qué Historia enseñar, seguimos apreciando, al igual que en la Ley General de Educación, un respeto al continuum cronológico, basado en una periodización a partir del Cuatripartidismo clásico. Igualmente, sigue predominando un carácter eurocéntrico, estudiándose las sociedades extraeuropeas como un apéndice de la Historia de Europa. En la E.S.O., los aspectos relacionados con la Historia de España se encuentran integrados en los distintos apartados de los bloques; mientras que en el Bachillerato existe una materia específica dedicada a la Historia de España en la época contemporánea.

Con referencia a la presencia de las distintas corrientes historiográficas, apreciamos un cierto eclecticismo, aunque nos atreveríamos a señalar distintas influencias, especialmente la Historia total de Vilar, plasmada en un estudio global de distintas sociedades, a través de una interrelación de hechos de distinta naturaleza (políticos, socioeconómicos, culturales); también podemos hablar de una clara influencia de la Escuela de los Annales, especialmente de la obra de Braudel y sus consideraciones sobre las distintas duraciones temporales, concretadas en los estudios sobre los acontecimientos, las coyunturas y las estructuras. También es apreciable la influencia de las últimas corrientes historiográficas (historia de la vida cotidiana, de la vida privada, de las mentalidades, de las mujeres). Otro hecho a destacar es la ausencia de referencias a los grandes personajes de la Historia (reyes, políticos, etc.) y la importancia de individuos anónimos, del pueblo como protagonista de la Historia. Por último, nos parece importante señalar como se incorporan componentes actitudinales en los bloques de contenido, lo cual, entendemos, puede servirnos para establecer para qué puede servir la enseñanza de los contenidos históricos.

Vamos a centrarnos ahora en una serie de conclusiones relacionadas con otro aspecto básico de nuestra investigación: cómo enseñar el conocimiento histórico.

La primera conclusión que debemos establecer, tras haber analizado el marco curricular de la L.O.G.S.E., es poner de manifiesto la presencia significativa y sustantiva de lo que podemos considerar como conocimiento psicopedagógico y didáctico. El marco curricular establece la opción constructivista, concretada en un aprendizaje significativo, como forma de abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El conocimiento psicopedagógico y didáctico lo vamos a encontrar estructurado y sistematizado de la siguiente manera:

- Principios de intervención educativa.
- Principios metodológicos de etapa.
- Orientaciones didácticas para el desarrollo de cada una de las áreas.
- Orientaciones didácticas específicas para el desarrollo de los distintos bloques de contenido.

No queremos terminar estas conclusiones sin hacer unas reflexiones finales. En primer lugar, consideramos que la puesta en marcha del nuevo marco curricular implica una serie de cambios importantes que afectan a aspectos significativos de la práctica docente, este hecho, a nuestro entender, exige el diseño de una nueva formación inicial y permanente del profesorado. En segundo lugar, y para finalizar, consideramos que para que las reformas del sistema educativo se conviertan en cambios reales, profundos, es preciso que la comunidad educativa los comprenda, vea su necesidad y sus posibilidades y se sienta parte de los mismos, protagonista mejor que sujeto pasivo.



## **Capítulo II LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. ESTADO GENERAL DE LA CUESTION**

### **2.1. La enseñanza de la Historia en algunos países de referencia.**

**2.1.1. Los Estados Unidos.**

**2.1.2. Gran Bretaña.**

**2.1.3. Francia.**

**2.1.4. Italia.**

### **2.2. La enseñanza de la Historia en nuestro país.**

**2.2.1. El debate en torno a qué Historia enseñar, qué enseñar de la Historia, y para qué enseñarla.**

**2.2.2. La metodología y los materiales para la enseñanza de la Historia.**

**2.2.3. La evaluación en la enseñanza de la Historia.**



## Capítulo II

### LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA ESTADO GENERAL DE LA CUESTION

Este segundo capítulo lo vamos a dedicar a establecer el estado general de la cuestión sobre la enseñanza de la Historia. Procuraremos situar los problemas que se plantean en relación con la misma, y que, consideramos, giran en torno a los siguientes interrogantes: ¿Qué enseñar de la Historia?, ¿para qué enseñarla?, ¿cómo enseñarla?, ¿qué, cómo y cuándo evaluarla?.

Sería muy pretencioso y ambicioso por nuestra parte proceder a una revisión exhaustiva de los distintos ámbitos que hemos señalado, además de exceder a los propósitos de la investigación que vamos a desarrollar. Sí nos interesa establecer un marco general de referencia que nos permita disponer de una visión de conjunto, actualizada, de la enseñanza de la Historia. La revisión sistemática y exhaustiva la haremos cuando establezcamos, en un capítulo posterior, el estado de la cuestión en relación con la temática concreta de nuestra investigación, esto es, el conocimiento del profesorado de Historia de secundaria.

La estructura del capítulo que comenzamos va a ser la siguiente: En primer lugar, abordaremos la situación de la enseñanza de la Historia en los países de nuestro entorno, y que, de alguna manera, ejercen influencia en el nuestro, concretamente nos centraremos en Francia, Italia, Gran Bretaña, y, además, en los Estados Unidos. En segundo lugar, y de un modo especial, nos detendremos en establecer la situación actual de la enseñanza de la Historia en nuestro país, atendiendo a los distintos campos señalados más arriba.

## 2.1. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN ALGUNOS PAISES DE REFERENCIA.

Consideramos interesante abordar este apartado en el contexto del estado de la cuestión sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, entendemos que puede servir como un marco de referencia en el que identificar problemáticas similares y líneas de actuación seguidas.

La influencia en nuestro país de distintos planes de estudio y de posicionamientos en relación con la temática que nos ocupa, creemos que es lo suficientemente significativa como para que nos detengamos algo en ello. En los últimos tiempos han ido apareciendo distintos trabajos que han abordado el tema -por ejemplo, el compendio de M. Pereyra (1982) "La Historia en el aula", o "Reflexiones sobre la enseñanza de la Geografía y la Historia en el Reino Unido y España", coordinado por el Grupo Cronos (1988), o el reciente e interesante artículo de F.J. Merchán (1994) "La didáctica de la Historia en Europa: Líneas de trabajo sobre el problema de la selección y organización de contenidos"-, se han traducido libros -"Enseñanza y aprendizaje de la Historia", de H. Pluckrose (1993)-, se han celebrado jornadas -es preciso recordar las aportaciones de especialistas de nuestro entorno en las distintas jornadas organizadas, por ejemplo, por la Asociación Universitaria de profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, o los encuentros organizados por la Universidad Complutense y coordinados por Mario Carretero- que no vienen sino a avalar las influencias que hemos señalado.

Por nuestra parte, no pretendemos dar a este apartado un tratamiento exhaustivo<sup>1</sup>, sólo, como ya hemos dicho, establecer un marco general de referencia, y para ello, vamos a centrarnos en cuatro países -Estados Unidos, Gran Bretaña, Francia e Italia-, que consideramos que son con los que se mantienen, en relación con el tema que estamos tratando, relaciones fluidas.

### 2.1.1. La enseñanza de la Historia en los Estados Unidos.

Este apartado lo vamos a abordar a partir de la revisión de un trabajo titulado "Teaching and Learning History"<sup>2</sup> -Enseñanza y aprendizaje de la Historia-, cuyos autores son M.T. Downey y L.S. Levstik. En el mismo se presenta un estado de la cuestión sobre la investigación en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia.

---

<sup>1</sup> En los últimos tiempos han aparecido tres revisiones sobre el tema, realizadas en el contexto de tesis doctorales, nos referimos a los trabajos de Guimerá (1992), de González (1993), y de Pagès (1993).

<sup>2</sup> El trabajo constituye un capítulo de la obra de J. Shaver (ed) (1991): Handbook of research on Social Studies teaching and learning, de la que no conocemos traducción al castellano.



Los autores comienzan poniendo de manifiesto que la mayor parte de la investigación sistemática que se ha desarrollado sobre la enseñanza de la Historia es de origen relativamente reciente, quedando todavía ámbitos de gran importancia sin investigar. Se afirma que sí hay algunos en los cuales se ha desarrollado una investigación sustancial e importante, así, se señalan tres:

- Percepción del tiempo que tienen los alumnos.
- Metodología de clase.
- Estado de la Historia en los centros docentes.

Cada uno de estos tres grandes bloques presenta distintos apartados. Por nuestra parte, vamos a centrarnos especialmente en el segundo de ellos, pues entendemos que es en él en el que se contemplan aspectos relacionados con nuestra investigación, así, en concreto, una de las cuestiones que se abordan es la "importancia del conocimiento del profesor", así como las distintas metodologías desarrolladas en las aulas de Historia.

El trabajo incluye también una serie de conclusiones y recomendaciones, necesidades de investigación y referencias bibliográficas.

El primer ámbito de investigación planteado lo constituye todo lo relacionado con la "**percepción del tiempo que tienen los alumnos**". Como ya señalamos antes, y aun cuando lo consideramos como muy importante, no vamos a profundizar mucho en él, por cuanto entendemos que constituye una línea de investigación distinta a la que nosotros estamos siguiendo. No obstante, si consideramos de interés plantear algunas cuestiones. En el trabajo se afirma que, por su propia naturaleza, la Historia está unida al tiempo y a la cronología, y por ello, parece evidente que los conceptos de tiempo que tienen los alumnos deben estar conectados al desarrollo de la comprensión histórica. En opinión de los autores, se sabe relativamente poco sobre esa conexión; Thornton y Vukelich (1988) señalaron que las conexiones entre las concepciones del tiempo de los estudiantes y su habilidad para pensar históricamente, se ha investigado muy poco<sup>3</sup>.

En el contexto de este ámbito de investigación se señalan distintos aspectos que han sido objeto de investigaciones, nosotros vamos a limitarnos a citarlos:

- Relaciones espacio-temporales.
- Tiempo y causación.
- Comprensión histórica y teorías del desarrollo.
- Críticas al modelo de Piaget, Peel y Hallam.
- Enfoques alternativos para la evaluación de la comprensión histórica.
- Retos al modelo piagetiano de cognición histórica.

---

<sup>3</sup> En nuestro país podemos señalar las investigaciones que sobre la comprensión del tiempo histórico por los adolescentes vienen desarrollando desde hace años M. Carretero, J.I. Pozo y M. Asensio. A ellas nos referiremos más adelante.

Un segundo ámbito de investigación contemplado en la revisión que comentamos es el denominado "**Estatus de la Historia en los centros docentes**", que consideramos de escaso interés en relación con la investigación que estamos desarrollando. En este apartado se relacionan distintas investigaciones cuyo objeto de estudio consiste en conocer la evolución de la presencia de la Historia en distintos planes de estudio de los Estados Unidos, distinguiendo entre distintos estados. También se alude a algunas investigaciones sobre el mismo tema pero referidas a otras naciones (Alemania, Francia o Gran Bretaña). Los resultados de las investigaciones ponen de manifiesto que existe una pérdida de terreno de la Historia en su conjunto, en los Estados Unidos, tanto en las escuelas elementales como en las de secundaria, pero ese declive sólo es válido para algunas materias de Historia -por ejemplo, "Historia de Europa" frente a "Historia de los Estados Unidos"-; también se establece que la relevancia de la Historia para los estudiantes es similar a la de otros países y no una condición peculiar de los Estados Unidos.

El tercer ámbito de investigación que se presenta es el referido a "**metodología de aula**", en este sí vamos a profundizar más, por cuanto entendemos que tiene una relación importante con nuestra investigación. Se comienza presentando los resultados de distintas investigaciones, señalando las limitaciones de las mismas; posteriormente se presentan tres líneas de investigación seguidas dentro de este ámbito: Importancia del conocimiento del profesor, papel del libro de texto en la enseñanza de la Historia y actitudes de los alumnos hacia la materia.

Según afirman los autores, la mayor parte de las investigaciones sobre la enseñanza de la Historia publicadas en las últimas décadas, han puesto el énfasis en los métodos que utilizan los profesores en el aula, así, se cita, como el "más extenso", el Informe de la Encuesta Nacional de 1.977 sobre la enseñanza de las Ciencias, las Matemáticas y los Estudios Sociales (Weiss, 1978); en relación con las materias de Historia Universal y de Historia de los Estados Unidos (10 - 12 años), los métodos de enseñanza que se utilizan más corrientemente fueron las discusiones de clase, exposiciones del profesor, pruebas periódicas y concursos. Estos resultados están apoyados por otras investigaciones, menos extensas, desarrolladas durante el período 1.950-1.975, revisadas por Wiley (1977); por ejemplo, en un estudio de 1.951 (Gross, 1952), se encontró que la discusión de grupo, el estudio supervisado, la exposición del profesor y los folios-guía (esquemas) hechos por el profesor, eran los métodos de enseñanza más comunmente utilizados por los profesores de Historia de América en cien centros docentes de primaria y secundaria de California. En una investigación con cuatrocientos veinte centros docentes de secundaria, Woods (1966) halló que los métodos instruccionales más comunmente utilizados eran los centrados en el profesor, por ejemplo, la exposición, las preguntas-respuestas, la discusión de clase conducida por el profesor, y la lectura. Una investigación más reciente es la desarrollada por Goodlad (1984) que indica la persistencia del modelo anterior; este autor señaló que la mayoría de las actividades que se desarrollaban en las aulas de Historia implicaban la audición, también se señalaban la lectura de libros de texto, la cumplimentación de cuadernillos y fichas de trabajo y el acertar preguntas en concursos. Otras investigacio-

nes, de forma ocasional, contienen informes de los métodos de enseñanza de la Historia seguidos en países europeos; así, Dumas y Lee (1976) hallaron que la recitación de los alumnos en respuesta a las preguntas del profesor, complementado con la realización de excursiones, esto último sobre todo en los niveles más bajos, era el método básico utilizado en escuelas alemanas.

Estas investigaciones, basadas la gran mayoría en cuestionarios en los que se les preguntaba al profesorado sobre los métodos que utilizaban con más frecuencia, tienen gran número de limitaciones. Así, contienen poca o nula información sobre cómo utilizan los profesores estos métodos; el primer estudio que comentábamos incluía la frecuencia de uso (diaria, semanal, mensual o nunca), pero no la cantidad de tiempo que el profesor utilizaba la técnica durante cada período de clase. En los cuestionarios tampoco encontramos información relativa a si las discusiones de clase, por ejemplo, eran abiertas y fluían libremente, o eran preguntas y respuestas fuertemente controladas; más aún, los métodos de los que informaban los profesores puede que no siempre se correspondieran con lo que hacían en sus aulas. Gross (1977) encontró investigaciones en las que los profesores decían estar utilizando métodos asociados con los "Nuevos Estudios Sociales", sin embargo, los mismos profesores admitían haber prestado poca atención a la enseñanza de las destrezas, que era la finalidad para la que se habían designado los métodos; estos mismos profesores también decían que apenas utilizaban los materiales producidos por los proyectos de los "Nuevos Estudios Sociales".

Hay otra serie de investigaciones sobre la metodología de aula que no están basadas en cuestionarios, sino en estudios etnográficos, desarrollados, fundamentalmente, a partir de observaciones de aula. Estos estudios, según los autores, muestran más claramente la diversidad de estilos de enseñanza y métodos, así mismo, proporcionan un cuadro mucho más claro de la dinámica de la interacción profesor-estudiante, en las aulas de Historia.

La investigación etnográfica pionera en Historia fue la desarrollada por Stake y Easley (1978), concretada en estudios de casos realizados en centros de secundaria; en ellos se describían algunos de los diversos modos en que la Historia se enseñaba en las aulas, pero los informes fueron difíciles de interpretar, puesto que a los observadores de campo se les dio una gran cantidad de autonomía y enfocaron su tarea de una forma diferente. Un estudio etnográfico más interesante sobre la enseñanza de la Historia fue el desarrollado por McNeill (1986 y 1988); durante un año académico y a través de observaciones en las aulas de cuatro centros, encontró que la manera en que se enseñaba la Historia variaba ampliamente entre los distintos centros y entre los profesores dentro de cada centro. Estas investigaciones también aportaron informaciones en relación con la dinámica interna de las aulas de Historia y cómo la interacción entre los administradores, los profesores y los estudiantes influía en la forma en que se enseñaba.

Con respecto a este tipo de investigaciones, se concluye que se necesitan más observaciones de aula, puesto que es escasa la comprensión de lo que sucede en las clases de Historia.

En relación con el apartado dedicado a la importancia del conocimiento del profesor, no vamos a tratarlo aquí, pues al constituir la línea de investigación de nuestra tesis, vamos a dedicarle especial atención más adelante.

Otra línea de investigación seguida en el ámbito de la metodología de clase es la que tiene por objeto el estudio del papel del libro de texto en la enseñanza de la Historia. Se asume, ampliamente, que los libros de texto juegan un importante papel en la enseñanza de la Historia y de los estudios sociales en general (Shaver, Davis y Helburn, 1980; Wiley, 1977; Stakey y Easley, 1978; Wineburg y Wilson, 1989). Un informe de 1977 realizado por el Instituto de Intercambio de Información de Productos Educativos, concluyó que el 90% del tiempo de clase implicaba la utilización de materiales curriculares, dos terceras partes de este tiempo con materiales producidos comercialmente, principalmente libros de texto (Faucett y Hawke, 1982). En una investigación más reciente (Ravitch y Finn, 1987), se puso de manifiesto que casi el 60% de los estudiantes de secundaria investigados utilizaban el libro de texto diariamente, otro 20% lo utilizaban dos o tres veces por semana.

Dos estudios etnográficos se cuestionan hasta qué punto el libro de texto se utiliza extensamente en la enseñanza de la Historia. F.R. Smith y Feathers (1983), en estudios de casos desarrollados en aulas de estudios sociales de secundaria, concluyeron que tenía lugar poca lectura, empleándose los libros de texto como consulta y de forma ocasional. McNeill (1986) en una investigación a la que ya hemos aludido, concluyó que la enseñanza de la Historia era dirigida por el profesor, más que por el libro de texto.

En otras investigaciones, como pone de manifiesto Wiley (1977), no se toma en consideración la frecuencia en el uso del libro de texto, sin embargo, sí se prestaba atención al análisis del contenido.

Este apartado concluye afirmando que hay todavía una necesidad de investigar cómo se utilizan los libros de texto en las aulas de Historia.

Una última línea de investigación contemplada en el contexto de la metodología de clase, es la que tiene por objeto de estudio determinar las actitudes de los estudiantes hacia la Historia. En este sentido, se parte de la hipótesis de que la Historia y los estudios sociales constituyen una de las asignaturas menos populares en los centros docentes, en parte debido al uso de distintos métodos de enseñanza y a los materiales, que motivan poco y despiertan un casi nulo interés hacia la asignatura. Goodlad (1984), por ejemplo, concluyó que a los estudiantes de escuela elemental superior les gusta menos los estudios sociales que cualquier otra asignatura, los estudiantes de secundaria

encontraban la asignatura menos interesante que Inglés o Matemáticas, pero en igualdad con la Ciencia.

Una vez comentados los tres ámbitos de investigación en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, el trabajo termina con una serie de conclusiones y recomendaciones, por una parte, y planteando unas necesidades de investigación por otra.

En cuanto a las conclusiones y recomendaciones, se establecen las siguientes:

- Ha habido, en la investigación, una falta de atención a lo que los alumnos conocen y a cómo llegan a conocerlo. La investigación en estas dos cuestiones es débil y escasa, especialmente cuando se compara con los trabajos desarrollados en áreas como la adquisición de la lengua y la lectura.

- No hay evidencias de que el retrasar la enseñanza de la Historia sea apropiado desde el punto de vista del desarrollo. La investigación realizada sugiere que los alumnos saben más sobre el tiempo, sobre la Historia, de lo que se había creído, y de que son capaces de desarrollar un pensamiento más maduro cuando poseen un conocimiento base adecuado. Estos resultados parecen argumentar la necesidad de una introducción temprana de los estudios históricos.

- Hay un conjunto limitado de investigaciones sobre la enseñanza de la Historia en las aulas. Se sabe poco acerca de cómo interacciones entre estudiantes y profesores afectan a cómo se enseña Historia y a cómo se aprende.

En lo que respecta a las necesidades de investigación, en el trabajo se señalan algunas líneas a seguir:

- Muchos profesores de Historia hacen un uso regular de la ficción histórica, las biografías, los periódicos, cartas y diarios. Se necesita que se realicen más investigaciones sobre el valor de tales formas narrativas en relación con la motivación y el interés hacia la Historia por parte del alumnado, si proporcionan marcos causales y temporales para el aprendizaje histórico, si ayudan a que los estudiantes conozcan la naturaleza interpretativa de la Historia.

- Se necesita investigar más sobre cómo los profesores presentan conceptos de tiempo histórico, y sobre si la práctica actual contribuye a facilitar las dificultades que tienen los alumnos en este área.

- Hay necesidad de más investigaciones dirigidas hacia la enseñanza real que se está desarrollando en las aulas, utilizando técnicas observacionales.

- Otro tema sobre el que se plantea la necesidad de investigar, es el impacto que sobre la comprensión histórica de los estudiantes, tiene la utilización de diferentes

géneros de literatura histórica (ficción, fuentes primarias, narrativas secundarias). Se considera importante clarificar la función de la narrativa histórica.

- En relación con el estado de la Historia en los currículos, es importante investigar en qué grado es vulnerable y por qué; en qué cursos académicos es más aceptada y por qué, y en cuáles es bien considerada y qué razones hay de ello.

### 2.1.2. La enseñanza de la Historia en Gran Brataña.

Especial importancia tiene la situación de la enseñanza de la Historia en este país, y ello por varias razones; en primer lugar, por su gran tradición educativa, en segundo lugar, por el debate desarrollado en las últimas décadas, y, en tercer lugar, por la influencia que este debate tiene en nuestro país, traducido en un cierto reflejo en los documentos ministeriales.

Como ya puso de manifiesto J. Domínguez (1987), en los últimos veinte años se ha producido una renovación de la enseñanza de la Historia, vinculada a unos cambios de paradigmas psicológicos, didácticos e historiográficos. Como factores y elementos fundamentales de esta renovación, el mencionado autor señala los siguientes: El papel de la New History como motor de renovación de la Didáctica de la Historia, el Schools Council, asociado al famoso proyecto "History 13-16", la "Historical Association" y su revista "Teaching History". Por otra parte, J. Prats y otros (1.988), señalan dos publicaciones de importante repercusión en el debate sobre la enseñanza de la Historia, el artículo de M. Price, "History in danger", publicado en 1.968 en la revista "History", en el que se denuncia el peligro de desaparición de la Historia con un nuevo plan de estudios que pretendía integrarla en las Ciencias Sociales; en segundo lugar, el libro de Elton y otros, aparecido en 1.970, "New movements in the study and teaching of history".

En la década de los ochenta el debate en torno a la enseñanza de la Historia se ha reavivado, planteándose distintos temas, entre los que podemos señalar los siguientes: Los problemas de aprendizaje y de la construcción del pensamiento histórico (Nixon, 1981; Thompson, 1984; Dichinson y Lee, 1984; Shemilt, 1980 y 1987), las actitudes de los alumnos ante la Historia, las dificultades de su estudio y la visión de la asignatura (Aldrich, 1984; Booth, 1984 y Medley, 1988).

Para aproximarnos a la situación de la enseñanza de la Historia en Gran Bretaña, consideramos interesante apoyarnos en tres ámbitos: El posicionamiento de la administración educativa y las reacciones que ha levantado, y dos proyectos, el "History 13-16" y el "Cambridge a-level History".

En 1.985, y en sucesivas reediciones, la administración educativa británica publicó una obra de resonancia, "History in the Primary and Secondary years", en la

que se definía sobre cuál debía ser el lugar de la Historia en el currículum, y que podríamos resumir así:

- Toma de conciencia de la naturaleza de las pruebas.
- Apreciación del cambio y la continuidad.
- Comprensión de las causas.
- Empatía histórica.
- Habilidad para plantear cuestiones históricas.
- Sentido de la cronología y el tiempo.

Las críticas que se hicieron a estos posicionamientos se resumen bien en la opinión de Deuchar (1987), para este autor, la decadencia de la Historia se debía al ataque a los contenidos y a la sustitución de estos por destrezas y conceptos. Es interesante el posicionamiento de Lee (1987) al respecto, que no acepta la dicotomía entre contenidos y conceptos, entre hecho histórico y comprensión, argumentando que los cambios en la enseñanza de la Historia en las dos últimas décadas, han ayudado a los alumnos a alcanzar la comprensión de las bases y del status del conocimiento histórico.

En 1.989, la Comisión de Trabajo para el Currículum Nacional publicó un informe<sup>4</sup> en el que concluye que todos los escolares deben recibir una enseñanza de la Historia de Gran Bretaña, cronológica, en sentido amplio y encajada dentro de la Historia europea y mundial. El informe detalla los hechos y los períodos históricos que deberían ser objeto de enseñanza para cada grupo de alumnos. El marco fundamental de conocimientos históricos esenciales, apoyados por temas optativos, debería enseñarse por orden cronológico, para que los estudiantes comprendieran el desarrollo de los hechos, deberían comprender que la Historia es un discurrir continuado de acontecimientos, pero teniendo en cuenta que es simultáneamente un conjunto de conocimientos y la interpretación de esos conocimientos. El estudio de la Historia nacional debe ser el centro de los programas, porque proporciona el marco de experiencia -desde el punto de vista político, social, económico y cultural. El informe insiste en que el primer objetivo de la enseñanza de la Historia debe ser formar el sentimiento e identidad nacional de los alumnos, y que sirva como medio para fomentar la comprensión y aceptación de los valores morales de la sociedad democrática y estimular la apertura de espíritu y la objetividad.

En relación con el plan de estudio de los niveles que corresponderían a lo que en nuestro país representa la E.S.O. y comienzos del Bachillerato, se señala que el alumnado de 11 años debería comprender que diferentes puntos de vista sobre el pasado no tienen por qué ser verdaderos o equivocados necesariamente y saber que figuras históricas como el rey Arturo se han convertido en legendarias y que hay diferentes versiones de sus leyendas. El período medieval y la expansión comercial e industrial

<sup>4</sup> El informe elaborado ha servido de documento base para ir concretando los distintos programas de Historia de los distintos niveles del sistema educativo británico.

de Gran Bretaña han de ser temas de estudio entre los 11 y los 14 años; los programas deberían ocuparse también de Historia europea y mundial, del imperio romano, de la expansión islámica, de la Historia de los Estados Unidos desde su independencia, de la Historia de Rusia y de la U.R.S.S. Los estudiantes entre 14 y 16 años estudiarán Historia moderna de Gran Bretaña: Política, hechos bélicos y cambios sociales; además, Historia europea y mundial, los Estados Unidos en cuanto potencia mundial, la evolución de Europa desde 1.945, la modernización de Africa y la Historia reciente de la India y China; ejemplos de temas pueden ser: Aportación de la cultura griega a la cultura moderna a través de los tiempos, o la producción de energía y sus efectos sociales y económicos. Al final de este período, el alumnado debería distinguir entre causas a largo y a corto plazo, cómo cambian los valores a lo largo del tiempo y que los prejuicios son un factor decisivo en la Historia.

El informe que estamos comentando presenta pocas referencias a los métodos de enseñanza, cuando lo hace, alude a la polémica existente entre los tradicionales y memorísticos, por un lado, y los modernos y de comprensión global, por otro; se adopta una actitud conciliadora y restando importancia a la polémica.

A continuación vamos a comentar, brevemente, dos proyectos, "History 13-16", y "Cambridge a-level History", pues son clarificadores de cómo se ha contemplado la enseñanza y el aprendizaje de la Historia.

El primero, el "**History 13-16**", tiene especial significación en nuestro país, pues ha sido tomado como modelo en distintas experiencias desarrolladas, llegándose, incluso, a publicarse una versión propia del proyecto (V.V..A.A. 1983) y a constituirse un grupo de renovación en la enseñanza de la Historia, bajo el nombre, precisamente, de "Grupo 13-16". Comienza a desarrollarse en 1.972, como respuesta a las necesidades de los adolescentes y concibiendo la materia como una aproximación al conocimiento, más que como un cuerpo de conocimiento. D. Shemilt (1980), director del proyecto, resume en cinco puntos las necesidades que la Historia podía y debía satisfacer:

- Comprender el mundo en que se vive.
- Encontrar su identidad personal, a través del estudio de gentes de diferentes tiempos y lugares.
- Comprender los procesos de cambio y continuidad en los asuntos humanos.
- Necesidad de empezar a adquirir intereses para el ocio.
- Necesidad de desarrollar la habilidad de pensar críticamente y emitir juicios sobre situaciones humanas.

El proyecto se concretaba en cinco aspectos independientes:

- ¿Qué es la Historia?.
- La Historia a nuestro alrededor.



- Investigación en profundidad (La Inglaterra isabelina, 1.558-1.603; el Oeste americano, 1.840-1.890; Gran Bretaña, 1.815-1.851, o Alemania, 1.919-1.945).
- Estudios del mundo contemporáneo (El ascenso de la China comunista, el camino hacia la unidad europea, el conflicto árabe israelí o la cuestión de Irlanda).
- Estudio en desarrollo (Historia de la medicina o la energía a través del tiempo).

En este proyecto, la selección y organización de los contenidos se realiza tomando en consideración la naturaleza y características específicas del conocimiento histórico, lo que sitúa en un lugar muy importante las cuestiones epistemológicas (Merchán, 1994).

El "**Cambridge a-level History**", nace como progresión del anterior, por lo que se presume el haber cumplido los objetivos conceptuales y de destrezas del 13-16. Los objetivos del proyecto podrían resumirse de la siguiente manera:

- 1.- Desarrollar la comprensión de cómo y por qué suceden las cosas en los asuntos humanos y, en particular, los papeles desempeñados por los individuos, grupos, instituciones y colectividades.
- 2.- Intensificar las capacidades de los estudiantes de describir juicios con imparcialidad y razonados, y de analizar críticamente las descripciones, explicaciones y conclusiones sobre asuntos pasados y presentes ofrecidas por historiadores, medios de comunicación, políticos, etc.
- 3.- Introducir a los estudiantes en la Historia como una "forma de conocimiento", como un modo de investigación y como un medio de dar sentido a la experiencia humana.
- 4.- Capacitar a los estudiantes en el desarrollo de una perspectiva histórica sobre temas y acontecimientos actuales para que puedan interpretar el presente con referencia al pasado.
- 5.- Desarrollar una serie de destrezas analíticas de datos (tanto cualitativas como cuantitativas), de toma de decisiones y de redacción de informes, adecuadas y transferibles a contextos laborales y sociales.

El proyecto está organizado a partir de cuatro elementos entrelazados, pretendiéndose asegurar una coherencia global, la historiografía va a tener gran relevancia en el mismo. Los cuatro elementos son:

- Estudio en desarrollo (La política a través del tiempo).
- Investigación en profundidad (La Revolución inglesa).
- El estudio comparativo (La Fronza).
- La metodología y la historiografía (Trabajo sobre materiales históricos usando fuentes variadas, estudios historiográficos y análisis cuantitativo).

En síntesis, y apoyándonos en Lee (1988), el estado de la cuestión de la enseñanza de la Historia en Gran Bretaña, se puede resumir en los siguientes aspectos:

- Como transmisión de conocimientos del pasado.
- Como transmisión de interpretaciones generales del pasado.
- Como transmisión de conceptos sustantivos.
- Como transmisión de conceptos estructurales de segundo orden (prueba, causa, empatía, cambio y tiempo).
- Como transmisión de destrezas, habilidades y métodos históricos.

### 2.1.3. La enseñanza de la Historia en Francia.

En nuestro vecino país, el debate en torno a la enseñanza de la Historia ha sido intenso y variado, sobre todo desde los años setenta, incrementándose en los ochenta.

En relación al tema que nos ocupa, podemos decir que la influencia del debate francés se ha dado en el terreno de las distintas corrientes historiográficas, pero menos en lo que afecta a la enseñanza de la Historia, terreno en el que, como ya hemos señalado, la influencia de Gran Bretaña ha sido mayor.

De una forma general, podemos decir que el debate en Francia se centra en torno a dos grandes preguntas: ¿qué programas?, ¿qué métodos?. Dos han sido y son las posturas ante estos interrogantes. Unos se posicionan a favor de la adquisición de conocimientos, del programa cronológico y de los métodos habituales. Otros optan por un currículum abierto, que ponga más el acento sobre el alumno que sobre los conocimientos, rechazando el programa cronológico y la Historia centrada en Europa, defienden tomar algunos hitos importantes no obligatorios.

Para aproximarnos al estado de la cuestión de la enseñanza de la Historia en Francia, vamos a tomar como referencia distintos elementos. Trataremos la Reforma Haby y los posicionamientos al respecto, el informe Girault sobre la enseñanza de la Historia y la Geografía, el Coloquio de Montpellier de 1.984, y, por último, los encuentros celebrados desde 1.985, auspiciados por el INRP.

La **Reforma Haby**, desarrollada entre 1.977 y 1.983, en opinión de Peyrot (1984), realiza un cambio que supone una disminución cuantitativa del peso específico de la Historia y un cambio cualitativo al eliminar la denominación de Historia y Geografía y englobarlas en las Ciencias Humanas o Sociales. Esta reforma levantó una fuerte polémica, para unos, el tema es la defensa de la Historia, amenazada por la Reforma, para otros es la urgente necesidad de renovar la enseñanza de una Historia que está en crisis. Dulière (1981), critica la reforma, que ha reducido la Historia en la enseñanza media; interesante nos parece la opinión manifestada por Citron (1981, 1984), según esta autora, la reforma Haby es la primera que intenta romper con la

historiografía positivista, pero la acusa de privilegiar las Ciencias Sociales a la americana, en detrimento de la Historia y de la Geografía.

Otro elemento de referencia básica para conocer la situación de la enseñanza de la Historia en Francia, es el **Informe Girault**, de 1.983, encargado por la administración educativa a este prestigioso profesor de la Universidad de Nanterre. En el mencionado informe se ponen de manifiesto una serie de problemas y errores que han llevado a la situación de crisis en la enseñanza de la Historia; así, por ejemplo, se denuncia el hecho de haber iniciado una transformación radical del plan de estudios sin haber formado al profesorado para ello. Con respecto a los programas, el problema se encuentra en el conflicto entre adquisición de un cierto conocimiento del desarrollo cronológico y de la causalidad sin dar toda la Historia como una sucesión de hechos importantes, sin caer en la Historia "événementielle" y en un recorrido cronológico que perjudica a los temas del final. El enfrentamiento entre conocimientos y métodos también está presente en el informe, aunque se pretendía asegurar por igual la adquisición de ambos, en la práctica se ha privilegiado a los segundos. Otro tema tratado en el informe es el de las consecuencias que en la enseñanza de la Historia tiene la influencia de la Escuela de los Annales, Girault opina que este tipo de Historia sólo es posible cuando se tiene una cierta base de conocimientos históricos.

El informe finaliza con una serie de propuestas para una renovación de la enseñanza de la Historia:

- Resituar la Historia y la Geografía en el sistema educativo.
- Definir la utilidad de la Historia y la Geografía, reconociendo el papel que tienen en la formación de ciudadanos cultos.
- Valorar por igual la adquisición de conocimientos y de métodos.

La propuesta termina presentando un esquema de desarrollo de la enseñanza de la Historia y de la Geografía, de "l'école al lycè", con tres finalidades esenciales:

- a) La Historia como "savoir-faire" para conocer el presente, partiendo de un pasado -no a la inversa- en su totalidad, que aporte el conocimiento necesario para saber actuar sobre el presente.
- b) La Historia como "savoir", como memoria colectiva de una nación, región o civilizaciones de ayer y de hoy, es un conocimiento que difunde una cultura a la que todos deben acceder.
- c) La Historia como un conocimiento al servicio de otras disciplinas.

El tercer referente para conocer la situación de la enseñanza de la Historia, es el "**Colloque National sur l'Histoire et son enseignement**", celebrado en Montpellier en 1.984, con la participación de numerosos y destacados representantes del mundo de la Historia. El coloquio se centró en torno a las siguientes cuestiones: ¿Es necesario enseñar Historia?, ¿qué Historia enseñar o qué enseñar de la Historia?, ¿qué papel ha de jugar la Historia nacional?, y, por último, ¿se puede prescindir de la cronología?.

Distintos son los posicionamientos adoptados con respecto a los temas mencionados. Savary (1984), ministro de educación, reconoce la necesidad de la enseñanza de la Historia, debiéndose poner fin al conflicto entre métodos, que son un medio, y contenidos, que son una finalidad; también aboga por el establecimiento de unos marcos cronológicos y cartográficos, así como de un vocabulario básico. A la Historia nacional le otorga gran importancia, basándose en tres razones: Porque es la disciplina que contribuye a crear lazos en un colectivo, porque la Historia de Francia es importante dentro de la Historia universal, y porque permite al niño un más fácil acercamiento al marco cronológico necesario para la comprensión histórica.

Perrot (1984) establece tres finalidades que justifican la enseñanza de la Historia: En primer lugar, la Historia como memoria, un ser sin memoria es más fácilmente manipulable, romper el pasado que nos ata puede conducir o acompañar al totalitarismo. En segundo lugar, la Historia como método, como instrumento de análisis, capaz de formar ciudadanos críticos, y, en tercer lugar, la Historia como un conocimiento de hitos espaciales y temporales que nos permitan conocer el pasado, comprender las diferencias y los cambios, las rupturas, los conflictos o el caos.

Sobre el importante tema de la cronología, parece haber consenso. Le Goff, en las conclusiones del coloquio, dirá que la cronología no es la Historia, pero es un instrumento necesario para la misma.

El último elemento que vamos a considerar para aproximarnos a la situación de la enseñanza de la Historia en nuestro vecino país, es la consulta de las actas de las "**Rencontres**", que el I.N.R.P. viene convocando desde 1.986. El primer encuentro estuvo dedicado a debatir y difundir las reflexiones e investigaciones sobre temas que afectan a los procesos de enseñanza y aprendizaje. En reuniones sucesivas son tratados importantes temas, como, por ejemplo, los cambios que sufren los conocimientos científicos al convertirse en conocimientos escolares, la incorporación de los nuevos conocimientos científicos, los objetivos disciplinares... la evaluación. Las últimas reuniones celebradas han estado dedicadas al tema de la formación del profesorado, de las competencias necesarias para abordar la enseñanza de la Historia, competencias que Audigier y Marbeau (1990) concretan en tres puntos: Conocimiento de la disciplina, conocimiento de la gestión de los aprendizajes (didáctica y pedagogía) y conocimiento del sistema educativo.

#### 2.1.4. La enseñanza de la Historia en Italia.

El debate desarrollado en Italia en los últimos tiempos sobre la enseñanza de la Historia ha sido intenso y en la misma línea que en los países vecinos. Desde nuestro país hemos podido asistir al mismo, parcialmente, a través de distintas revisiones que se han efectuado de las obras más significativas sobre el tema, así, podemos señalar la realizada por E. Gómez (1990).

En una reciente revisión, C. Guimerá (1992), sintetizaba los problemas fundamentales del debate: El objeto de la Historia en la enseñanza, el papel de la enseñanza de la Historia general; el estudio de la Historia de las mentalidades, el peso de la Historia contemporánea y el currículum integrado de Ciencias Sociales.

Nosotros vamos a describir la evolución del debate en torno a la enseñanza de la Historia, centrándonos en las dos últimas décadas. La década de los setenta, en opinión de Milletti Rosella (1983), se caracteriza por el triunfo de las interpretaciones marxistas y sociológicas, la defensa de la Historia reciente, el rechazo del programa oficial y de la perspectiva eurocéntrica y la lucha contra el manual como instrumento didáctico. Los años ochenta comienzan con la publicación, en 1.979, de los programas de la escuela media, que, sustituyendo a los de 1.955, defienden una renovación de la enseñanza de la Historia que pase por su innovación didáctica e historiográfica; se considera fundamental incidir en la formación del profesorado.

El debate de los años ochenta, en opinión de González (1993), se centra en los siguientes problemas: Las relaciones entre la Historia ciencia y la Historia enseñada, sobre esto, la opinión de Pontecorvo (1983) es muy interesante, para la autora, a cada historiografía le corresponde unos contenidos y un método y que si a la Historia relato le corresponde una didáctica repetitiva que se apoya en la lección y en el manual, a la Nueva Historia le corresponde una nueva didáctica que busque más la comprensión y construcción de conocimientos que la repetición. Otro de los problemas planteados es el de los objetivos y finalidades de la enseñanza de la Historia. Guarracino (1987a) distingue entre objetivos internos y externos, entendiendo por los primeros los que tienen relación con la Historia como disciplina que se enseña apoyada en una historiografía; así, un cambio historiográfico supone una modificación de objetivos internos, que se traduce, por ejemplo, en la introducción de los documentos en la enseñanza, aunque esto no suponga, automáticamente, una renovación didáctica. Matozzi (1986) señala como objetivos internos de una enseñanza renovada de la Historia: Saber usar la Historia, saber analizar la Historia y saber usar las fuentes para interpretar y construir el pasado.

Otro tema objeto de debate es el que se refiere al qué enseñar de la Historia en relación a las propuestas de integración de la Historia en un currículum de Ciencias Sociales; en este contexto, se enfrentan los defensores de la Historia a los defensores de su integración en un currículum de Ciencias Sociales, distintos son los posicionamientos. Gusso (1986), defiende un currículum basado en una enseñanza sólidamente disciplinar y enriquecido, como en el campo de la investigación, por las aportaciones de las otras disciplinas histórico-sociales. Perona (1986), representa a los que abogan por una Historia contemporánea que permita utilizar fuentes y estrategias de indagación, que permita una cierta relación con las otras Ciencias Sociales. Otros, como Restelli (1988), defienden un currículum integrado de Ciencias Sociales; Brusa (1985), destaca la utilidad de la Historia de las mentalidades para una fácil integración de la Historia en el marco de las Ciencias Sociales en la secundaria superior.

## 2.2. LA SITUACION DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN NUESTRO PAIS.

Los problemas planteados en nuestro país en torno a la enseñanza de la Historia, no difieren mucho de los que hemos visto en los países de nuestro entorno.

En los últimos años, sobre todo a partir de 1.983, coincidiendo con el proceso de reforma del sistema educativo, se ha generado una abundante literatura educativa sobre la enseñanza de la Historia <sup>5</sup>. Podemos decir que una de las aportaciones más significativas de los últimos años, puesta de manifiesto por distintos autores, ha sido el establecimiento de las bases de un nuevo tipo de investigación educativa relacionada con la enseñanza de la Historia<sup>6</sup>.

Un elemento fundamental a considerar es la enorme influencia que en toda la producción que vamos a revisar ha tenido el proceso de reforma y los distintos documentos ministeriales aparecidos, especialmente aquellos en los que se establece el currículum para la Educación Secundaria Obligatoria. Es de destacar que en la elaboración de los mencionados documentos han participado destacados especialistas de distintos ámbitos (epistemológico, psicopedagógico y didáctico) relacionados con la Historia y su enseñanza.

En síntesis, y como ha puesto de manifiesto R. Cuesta:

*"... la década de los ochenta en España representa para la didáctica de la Historia el paso del experimentalismo y espontaneísmo, dominante en los años setenta y principios de los ochenta, al terreno de la producción teórica y de la nueva investigación educativa que empiezan a cultivarse en los tramos finales de la década"* (Cuesta, 1991 p. 11).

Nosotros pretendemos presentar en este apartado un estado general de la cuestión sobre la enseñanza de la Historia, intentando responder a los interrogantes que señalamos en la introducción al capítulo: ¿Qué Historia enseñar?, ¿qué enseñar de la Historia?, ¿para qué enseñarla?, ¿cómo enseñarla?, ¿qué evaluar de la Historia enseñanza?, ¿cómo evaluarla?, ¿cuándo evaluarla?. En un intento de sistematizar lo más posible las aportaciones, vamos a tratar los distintos interrogantes por separado, aún cuando somos conscientes de que la frontera entre ellos es, en ocasiones, difusa.

---

<sup>5</sup> Una aproximación a los trabajos aparecidos se puede ver en los estudios descriptivos y valorativos aparecidos en los últimos años: Rodríguez, J. (1.985), Cuesta, R. (1.987), González, Guimerá y Quinquer (1.987), Merchán, J. (1.988), Batllorí y Pagès (1.990), Cuesta, R. (1.991), García, F. (1.991), C. Trepal (1.995) y F. Hernández (1995).

<sup>6</sup> En los últimos años estamos asistiendo a la aparición de distintas investigaciones sobre la enseñanza de la Historia, algunas de ellas concretadas en tesis doctorales. En distintos apartados de esta tesis vamos a ir aludiendo a ellas, especialmente a las que tienen relación con nuestra investigación.

### 2.2.1. El debate en torno a qué Historia enseñar, qué enseñar de la Historia y para qué enseñarla.

Como vimos al abordar el marco curricular del conocimiento histórico, la polémica sobre qué Historia enseñar y qué enseñar de la Historia, qué contenidos históricos incorporar en los distintos planes de estudio, viene de lejos. En los últimos años, el debate se ha incrementado notablemente, sobre todo en el contexto de elaboración, aplicación y desarrollo de los nuevos currícula aparecidos a partir de la L.O.G.S.E.

Nosotros vamos a abordar el tema recogiendo las principales aportaciones de distintos sectores especializados relacionados con la enseñanza de la Historia. En primer lugar, recogeremos las opiniones de historiadores de las Facultades de Historia, que se han implicado en el debate; en segundo lugar, veremos los posicionamientos de destacados didactas de las Ciencias Sociales en general, y de la Historia en particular, que se dedican, fundamentalmente, a la formación inicial, y, más esporádicamente, a la formación permanente del profesorado; terminaremos reseñando los posicionamientos de distintos profesores de enseñanza media, bien individualmente o en trabajos de equipo, que se han significado en los últimos años a partir de la realización de distintas investigaciones sobre la Historia y su enseñanza, así como presentando propuestas de trabajo, concretadas, fundamentalmente, en proyectos curriculares.

#### A) La opinión de los historiadores.

Tenemos que comenzar poniendo de manifiesto la escasa participación de la comunidad científica de historiadores en los debates planteados en torno a la enseñanza de la Historia en los niveles llamados no universitarios.

En unos momentos de reforma en los que se ha cuestionado el papel de la Historia en la enseñanza secundaria, e incluso su desaparición como asignatura independiente, han sido pocas voces las que se han oído desde la universidad, favoreciendo el ya tradicional divorcio entre la Historia como ciencia y la Historia como materia de enseñanza<sup>7</sup>. Este hecho lo consideramos grave desde el momento en que los docentes de Historia de secundaria se han formado en las universidades donde no se percibe una preocupación especial sobre la Historia como materia de enseñanza.

Afortunadamente, existen excepciones, encarnadas en historiadores de reconocido prestigio que desde hace tiempo, sobre todo coincidiendo con el proceso de elaboración de los nuevos planes de estudio, han puesto de manifiesto sus opiniones sobre el papel de la Historia en la enseñanza y sobre la naturaleza del conocimiento histórico que debe ser incorporado en los planes de estudio. Nosotros vamos a recoger

---

<sup>7</sup> Sobre las relaciones entre la Historia ciencia y la Historia materia de enseñanza, es muy interesante la lectura del artículo de J. Mainer (1991) "Historiografía y Currículum". El autor hace una descripción valorativa de la historiografía española en los últimos tiempos, poniendo de manifiesto sus limitaciones, sobre todo en lo que respecta a la traducción educativa de los distintos posicionamientos historiográficos.

en nuestra revisión distintos trabajos de J. Valdeón, J. Fontana, C. Martínez y A. Aróstegui.

En síntesis, coincidimos con J. Mainer cuando afirma:

*"no hay Didáctica de la Historia sin un posicionamiento historiográfico, aunque sea inducido, que la sustente y de sentido; ahora bien, una cosa es que haya que saber reconocer la teoría que se maneja y otra muy distinta sería creer que únicamente desde la lógica de la disciplina podemos solucionar los problemas que plantea la enseñanza de la Historia"* (Mainer, 1991 p. 35).

J. Valdeón ha sido uno de los historiadores, del ámbito universitario, que más ha participado en los debates y controversias generados en el proceso de reforma de las enseñanzas medias. Sus opiniones han ido publicándose, desde mediados de los años ochenta, en libros, artículos de revistas especializadas e incluso en suplementos de educación de diarios. De una forma general, podemos decir que sus posicionamientos pasan por una defensa de la presencia de la Historia con entidad de disciplina o asignatura, en los planes de estudio de la enseñanza no universitaria. Esta postura le ha llevado a realizar fuertes críticas a los sucesivos borradores de currículum, así como a los que ya se han establecido legalmente.

Muchos son los aspectos tratados en sus publicaciones sobre el tema, y variadas son las argumentaciones esgrimidas. Veamos sus aportaciones más interesantes.

En 1.988 aparece su obra "En defensa de la Historia", que es una recopilación de artículos y ponencias del período comprendido entre 1.976 y 1.987, las ideas más interesantes aquí recogidas son las siguientes:

- Defensa de la enseñanza de la Historia en la enseñanza media, desglosada de las Ciencias Sociales, como disciplina integradora con su metodología específica, ya que, entre otras consideraciones, la Historia contribuye a poner de relieve que los hombres del presente son parte de un proceso, mientras que en las Ciencias Sociales prevalece la contemporaneidad.
- La Historia contribuye a preservar la memoria histórica de la colectividad y a su formación ideológica y política; siendo una poderosa arma en la lucha por la racionalidad, la tolerancia y la libertad. También es un vehículo para la forja de una concepción progresista del mundo y juega un papel muy importante en la fundamentación de una conciencia nacional.
- Consideración de la cronología y de los acontecimientos como elementos consustanciales de la Historia, destacando la idea de cambio sobre la de permanencia.



- Aceptación de la necesidad de reformar el sistema educativo, sobre todo de la adaptación de los contenidos a las edades de los alumnos; pero alerta sobre los riesgos que suponen la destrucción de los cimientos de la disciplina, el desdén hacia los contenidos y el énfasis en la adquisición de destrezas, la preocupación creciente por el entorno, el intento por convertir a los alumnos en aprendices de historiador y la insistencia en la Historia contemporánea, con el consiguiente aligeramiento de los temas del pasado, que puede llegar a hacer perder a los alumnos la idea del proceso histórico.

- La formación del profesorado debe incluir una necesaria puesta al día en corrientes historiográficas.

En 1.989 aparecen dos trabajos -"El profesor, protagonista esencial", y, "Enseñar Historia o enseñar a historiar"-, en los que destaca el papel clave que debe jugar el profesor. También se recogen importantes críticas a la reforma<sup>8</sup>, destacando su posicionamiento con respecto al tema de la integración de la Historia en un gran área de Ciencias Sociales, señala que entre esta y la Historia existen importantes diferencias, que se refieren tanto a los fines como a los métodos:

*"diluir la Historia en las Ciencias Sociales significa perder el hilo conductor de aquella para privilegiar una concepción de lo social, situada fuera de la secuencia cronológica"* (Valdeón, 1.989 p. 29).

En 1.991, en un interesante artículo titulado "La Historia se defiende", manifiesta los temores ante el futuro de la enseñanza de la Historia, que concreta en dos ámbitos; en primer lugar, se aprecia una pérdida paulatina de la especificidad de la Historia en la enseñanza de los niveles no universitarios, al convertirse gradualmente en un elemento más del complejo denominado Ciencias Sociales; en segundo lugar, la preocupación por los métodos pedagógicos, en lo que a la Historia se refiere, ha terminado por:

*"relegar a los contenidos poco menos que a un objeto decorativo"* (Valdeón, 1991 p. 46).

También vuelve sobre las relaciones entre la Historia y las Ciencias Sociales:

*"... ¿por qué esos nuevos conocimientos que se juzga imprescindible que posea el alumno, tienen que ubicarse junto a la Historia cuando no a costa de ella?, ¿por qué para que los currícula de las enseñanzas no universitarias recojan esas novedades tiene que constreñirse, difuminarse o incluso desaparecer la Historia?"* (Valdeón, 1991 p. 48).

<sup>8</sup> Es preciso recordar que 1.989 es el año de la publicación, por parte del M.E.C., del Diseño Curricular Base del área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales.

En 1.993 encontramos una última aportación al debate del profesor Valdeón<sup>9</sup>; en un artículo titulado "El lugar de la Historia", defiende la especificidad de los contenidos históricos frente a la concepción que aparece en los documentos de la reforma:

*"los contenidos en la disciplina que denominamos Historia tienen un fundamento propio. No pueden reducirse, por lo tanto, a simples instrumentos válidos para la adquisición de determinadas destrezas"* (Valdeón, 1993 p. 15).

Con respecto a las relaciones entre Ciencias Sociales e Historia, nos dice:

*"Da la impresión de que finalmente se llegó a una solución ecléctica, una especie de equilibrio entre las novedades y la tradición, entre los partidarios de la integración de las Ciencias Sociales y los defensores de la especificidad de la Historia"* (Valdeón, 1993 p. 16).

Especial importancia tienen sus opiniones sobre qué Historia enseñar y para qué enseñarla:

*"... debe ofrecerse a los alumnos una visión global del proceso histórico, que, arrancando desde el más remoto pasado y desembocando en nuestros días, permita vislumbrar la sucesión de los grandes períodos"* (Valdeón, 1.993 p. 17).

En este contexto, considera a la cronología como un elemento de apoyo imprescindible:

*"... permite situar, en sus relaciones mutuas, realidades significativas. A través de la cronología se ve la sucesión y el encadenamiento de los acontecimientos, pero también se captan las permanencias y los cambios"* (Valdeón, 1.993 p. 17).

Otro aspecto sobre el que se pronuncia es el equilibrio que debe existir entre las perspectivas diacrónicas y sincrónicas. Otro tema polémico tratado por el autor es el del ámbito de la Historia a incorporar en los planes de estudio, critica los peligros de la opción local y los riesgos de la perspectiva universal, a la que relacione con el carácter eurocéntrico de los programas:

*"Luchar contra el eurocentrismo a base de dar igual peso a la Historia de Europa que a la de Africa o a la de Asia no es ninguna solución, al menos para enseñar Historia en un país europeo"* (Valdeón, 1.993 p. 17).

---

<sup>9</sup> Este artículo ha aparecido con posterioridad a la publicación en el B.O.E. del currículum para la E.S.O. y la propuesta de secuenciación del M.E.C.

Sobre el tema, Valdeón concluye:

*"la Historia de la E.S.O. debe buscar un equilibrio entre la región o nacionalidad propia, el referente inevitable de España como Estado y la proyección europea"* (Valdeón, 1.993 p. 17).

La secuenciación de los contenidos es otro tema sobre el que se pronuncia el profesor Valdeón, critica, por su confusión, la propuesta del M.E.C., y, como alternativa, nos dice:

*"Creemos que es más adecuado tener primero una visión general de la evolución histórica, basándose en aspectos sencillos (como la vivienda, la alimentación, etc...). Posteriormente se podrá efectuar un nuevo recorrido, deteniéndose más en cada período, e introduciendo aspectos más complejos de la realidad histórica, pero también poniendo énfasis en las referencias significativas y procurando al mismo tiempo que la Historia aparezca como un proceso continuado y no como retazos aislados"* (Valdeón, 1993 p. 18).

Para finalizar con el posicionamiento de Valdeón sobre el tema que estamos tratando, nos parece muy significativa la cita siguiente:

*"... es necesario insistir en la necesidad de huir de programas exhaustivos o detallistas. Lo esencial es que los alumnos adquieran una visión coherente de algunos hechos importantes, correctamente situados en el tiempo... el proceso de aprendizaje debe proporcionar al alumno un bagaje histórico que incluya, junto a determinadas referencias cronológicas básicas, algunas nociones esenciales con su correspondiente vocabulario, pero también unos rudimentarios elementos de métodos y, por supuesto, un espíritu crítico que le permita acercarse al análisis de los textos del pasado"* (Valdeón, 1993 p. 18).

En síntesis, sus propuestas en relación con la enseñanza de la Historia se concretan en los siguientes puntos:

- En las enseñanzas medias debe tener primacía "enseñar Historia" sobre "enseñar a historiar".
- Los contenidos tienen un fundamento en sí, no sólo hay que verlos como un mero instrumento para la adquisición de destrezas propias de las Ciencias Sociales.
- Frente a las presiones de otras Ciencias Sociales, es necesario mostrar los rasgos específicos del conocimiento histórico:

\* La cronología como eje del conocimiento histórico.

\* No hay Historia sin acontecimientos.

- \* En lo histórico tiene preferencia la idea de cambio.
- \* Para explicar lo histórico hay que acudir a una multiplicidad de sectores.

Otro de los historiadores que ha participado periódicamente en el debate sobre la enseñanza de la Historia, ha sido J. Fontana. Las opiniones y posicionamientos de este historiador son significativas, sobre todo en lo que respecta al interrogante de ¿para qué enseñar Historia?.

Tenemos que remontarnos a 1.973 para encontrar unas primeras opiniones al respecto, así, en su obra "La Historia", nos dice:

*"...debe mostrarnos a los hombres en toda la complejidad de sus dimensiones, desde sus trabajos hasta sus sueños... La Historia tendrá que hablar a los hombres de todos los hombres del mundo en cuanto se reúnen en sociedad y trabajan, luchan y se mejoran a sí mismos... Tendrá que ser arma para sus combates de hoy y herramienta para la construcción de su futuro" (Fontana, 1.973 p. 140).*

En 1.983, en una famosa y conocida ponencia titulada "Enseñar Historia", aborda directamente el tema educativo, concretando sus opiniones sobre la utilidad de la Historia en la enseñanza:

*"... la función educativa de la Historia -el conjunto de objetivos que debe responder al ¿para qué la enseñanza de la Historia?- no se agota en su utilidad para enseñarnos a mirar con ojos críticos el presente... Nuestra obligación consiste en tratar de descubrir los fallos y rehacer el edificio entero poco a poco, modestamente, para construir entre todos una nueva posibilidad de esperanza" (Fontana, 1.983 pp. 19-20).*

Unos años después, en 1.988, en el contexto de un congreso sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales, el profesor Fontana presentó una ponencia -"L'ensenyament de la Historia"- en la que proponía una determinada forma de entender la enseñanza y el aprendizaje de la Historia:

*"Os propongo... mirar el aprendizaje de la Historia, como una especie de juego de construcción, que para practicar con eficacia necesitamos, por una parte, poner las piezas adecuadas -es decir, un buen estado actual de los conocimientos concretos- y de un cierto entrenamiento sobre la forma en que estas piezas han estado generalmente enlazadas en secuencias interpretativas por determinadas historiadores, escuelas de pensamiento, grupos sociales o políticos caracterizados por una visión del mundo, etc..." (Fontana, 1.988 p. 28).*

En este trabajo se quejaba de la disolución de la Historia dentro de las Ciencias Sociales en los estudios correspondientes a la escuela obligatoria, y en relación con el

bachillerato percibe una pérdida de protagonismo de la materia. En relación con la enseñanza de la Historia, en general, proponía unas cuestiones relacionadas con:

- Los contenidos, a los que otorga un papel predominante, y que deben tener unos rasgos característicos:

- \* Conocimientos concretos y actualizados.
- \* Deben recoger la evolución de distintos conceptos.
- \* La Historiografía debe estar contemplada en ellos.
- \* Deben reflejar la incidencia en ellos de los grupos sociales.

En 1.989, en otro trabajo sobre el tema -"Sobre l'ensenyament de la Història encara"- sugiere unas líneas de desarrollo para la Didáctica de la Historia:

- Convergencia con la Historia que puede interesar a los jóvenes.
- Necesidad de un acuerdo, entre los enseñantes, en relación con el sentido y los contenidos de la Historia como materia de enseñanza.
- Deslindar cuál ha de ser el peso relativo de los contenidos y cuál el de las "habilidades".

En síntesis, Fontana nos propone la necesidad de seguir trabajando para proporcionar a los alumnos instrumentos que les hagan capaces de pensar autónomamente, de ser críticos, y de tomar sus propias decisiones conscientemente para defenderse del adoctrinamiento encubierto que se lanza desde los medios de comunicación.

El profesor Martínez Shaw también se ha implicado en la polémica, sus opiniones se han caracterizado por una crítica a los planteamientos de la reforma sobre la enseñanza de la Historia. Según este autor, el fracaso escolar no puede solucionarse reduciendo contenidos, conceptos y exigencias, o reduciendo la enseñanza de la Historia a unos ejes explicativos que de un modo apresurado dan la clave de una época. Critica la primacía de la historia local e inmediata y los programas de reforma, pues, parece que se prima el presentismo, el curso de la Historia en etapas discontinuas, dislocando el continuum temporal y rompen la unidad de la evolución histórica. Significativa es la opinión del profesor Martínez sobre el carácter temporal de la Historia y, por tanto, su tratamiento educativo:

*"En definitiva, la Historia pudo establecer que la dimensión temporal es necesaria para la comprensión de la realidad, que es siempre el resultado de la interacción entre pasado y presente, porque el pasado se halla de alguna forma incorporado al presente y este no se comprende sin referencia a aquel"* (Martínez Shaw, 1.988 p. 93).

Una última aportación que queremos hacer desde el campo de los historiadores, es la del profesor Aróstegui, quien relaciona la crisis de la enseñanza de la Historia con la crisis de la propia investigación histórica. Plantea una serie de características que debería tener la enseñanza de la Historia:

- Explicación del presente, mediante unas categorías específicas y por inferencia.
- En estrecha relación con otras disciplinas como Economía, Sociología, Geografía, etc.
- Superadora de la falsa dicotomía hechos/conceptos, dando respuesta a ambas cosas.

Aróstegui se ha caracterizado por su defensa de la Historia reciente, entendida como un procedimiento para historificar la coetaneidad y no como un período cronológico. Se defiende la de la acusación de presentismo, afirmando:

*"El gran peligro de la enseñanza de la Historia, es, según se sabe, que el alumno no capte precisamente el sentido de lo histórico, porque no acertemos más que a transmitirle información sobre realidades muertas... no se puede explicar el pasado sin explicar al mismo tiempo el presente"* (Aróstegui, 1989 p. 49).

#### B) La opinión de los didactas especiales.

La finalidad del presente apartado es recoger los planteamientos de distintos especialistas en relación con el tema que nos ocupa, formulados en los últimos tiempos, especialmente desde el proceso de experimentación de la reforma de las enseñanzas medias y del ciclo superior de E.G.B.

No vamos a entrar aquí a plantear el debate actual sobre la situación de las Didácticas especiales, en nuestro caso la Didáctica de las Ciencias Sociales en general y de la Historia en particular, sí nos parece conveniente comenzar este apartado haciendo unas consideraciones generales, a modo de bases de partida, y que servirán para comprender mejor las aportaciones que recogemos.

P. Benejam afirma que la Didáctica:

*"une el contenido científico y el conocimiento pedagógico en la enseñanza de un determinado tópico o problema. El hecho de enseñar algo a alguien, exige que el profesor tome una serie de decisiones (sobre el contenido, el método, las estrategias de aprendizaje, los materiales, etc. Para ello la Didáctica indaga en el estudio de la teoría y en el contexto práctico donde opera"* (Benejam, 1993 pp. 341-342).

R. Calaf (1994), en un reciente libro sobre la Didáctica de la Historia, plantea las grandes cuestiones que desde este campo de conocimiento se deben considerar, así, señala:

- Establecimiento de una conexión entre problemas epistemológicos y problemas de carácter práctico.
- Dilemas de la enseñanza de la Historia.
- Conjugación de los intereses paidocéntricos con el discurso logocéntrico.
- Preocupación por el aprendizaje y propuesta de un modelo: El constructivismo.
- Análisis de los métodos y procedimientos.
- Los materiales como conjunto de recursos y técnicas que mejorar la calidad de la enseñanza.
- Profundización en los ejemplos de desarrollos prácticos.

J. Pagès (1994) afirma:

*"la principal preocupación de la Didáctica de las Ciencias Sociales es la enseñanza y el aprendizaje de los saberes geográficos, históricos y sociales, la solución para establecer puentes entre el mundo de la teoría y el de la práctica debería venir desde los propios saberes. Los saberes son la razón de ser de las didácticas especiales y el objeto de las relaciones entre el profesorado y el alumnado"* (Pagès, 1994 pp. 47-48).

Este autor señala que la Didáctica de las Ciencias Sociales es una ciencia joven, con una importante escasez de investigaciones y con un corpus teórico y conceptual débil y en evolución.

Esta misma argumentación es defendida por F. Merchán cuando afirma:

*"No es posible hablar, todavía, de un cuerpo de conocimientos suficientemente estructurado, más bien, al igual que ocurre con otras materias, la Didáctica de la Historia no deja de ser un conocimiento emergente que apenas empieza a articularse. Digamos que la Didáctica de las Ciencias Sociales en general, y de la Historia en particular, se encuentra en la fase inicial de su posible desarrollo científico, fase que se caracteriza por la delimitación de su objeto de estudio, es decir, por la identificación de los problemas de enseñanza y aprendizaje específicos de la materia"* (Merchán, 1994 p. 24).

En relación con el tema planteado en este apartado, y desde la perspectiva de los didactas específicos, vamos a recoger la opinión de varios autores, especialistas universitarios, que, en los últimos años, han participado en el debate generado a partir del proceso de reforma de los planes de estudio.

J. Prats ha realizado importantes aportaciones a la situación actual de la enseñanza de la Historia<sup>10</sup>. Quizás una de las más importantes sea la defensa que realiza de la necesidad de fundamentar la Didáctica de la Historia en planteamientos psicopedagógicos y no sólo en posicionamientos historiográficos. Esta defensa le lleva a adoptar el siguiente principio:

*"El aprendizaje debe ir dirigido, primordialmente, hacia el desarrollo cognoscitivo, a la adquisición de actitudes, destrezas o técnicas intelectuales, que les permita acercarse con interés y comprensión al conocimiento de la Historia como un pasado común que ayuda a entender la sociedad en que viven". (Prats, 1988 p. 206).*

El autor otorga gran importancia a las necesidades educativas de los alumnos, que en el caso de la Historia serían las siguientes:

- .... desarrollar su capacidad de pensar con espíritu crítico y aprender a analizar situaciones humanas...
- ... entender su entorno, y, en general, el mundo en que viven...
- ... hallar su identidad personal, ampliando su experiencia mediante el estudio de personas, tiempos y lugares diferentes...
- ... entender el proceso de cambio y continuidad en los asuntos humanos...
- ... comenzar a adquirir intereses de tiempo libre" (Prats, 1988 pp. 158-159).

A partir de estas necesidades:

*"la enseñanza de la Historia debe fundamentarse en el conocimiento de los principios básicos del trabajo histórico e iniciar a los alumnos en la actividad de investigación sobre los hombres y los acontecimientos del pasado: las fuentes documentales y su manipulación, la formulación y verificación de hipótesis, el análisis y la crítica de fuentes, las causas y motivaciones de los hechos, etc... sin olvidar el papel que la empatía, o compenetración afectiva con el pasado, puede desempeñar en el aprendizaje" (Prats, 1988 p. 206).*

Especial importancia otorga el autor a la comprensión del tiempo histórico, este concepto es señalado como una de las principales dificultades de comprensión de la Historia, junto con la noción de causalidad e intencionalidad, los procesos de cambio y continuidad temporal, los conceptos y la existencia de diversas explicaciones para un mismo hecho.

<sup>10</sup> En la bibliografía se pueden encontrar los distintos trabajos que sobre el tema que nos ocupa, ha realizado este autor: 1.987, 1.988, 1.989a y 1.989b.



Refiriéndose a la Segunda Etapa de E.G.B.<sup>11</sup>, hace una propuesta para la estructuración del aprendizaje histórico en dos fases. En la primera habría que prestar especial atención a la adquisición de conocimientos y técnicas de trabajo (qué son fuentes históricas, distinguir y clasificar fuentes, las convenciones cronológicas, la capacidad de analizar, etc.); se trataría, según el autor, de dotar al alumnado de herramientas con las que pueda trabajar la Historia y desarrollar las capacidades generales de análisis, juicio y compenetración que necesita para su comprensión del pasado. En la segunda fase, el alumnado debe estar en condiciones de estudios históricos en desarrollo y en profundidad.

En síntesis, Prats, partiendo de la consideración de que la Historia es una disciplina que tiene una gran variedad de contenidos, opina que deben primar la adquisición de actitudes y hábitos intelectuales, más que la memorización de hechos.

P. Benejam ha sido otra didacta que ha participado activamente en el debate desarrollado en torno al área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. En 1.989 apareció un artículo titulado "Los contenidos de Ciencias Sociales", en el que presenta un estado de la cuestión de las perspectivas que, según su criterio, pueden servir para seleccionar y estructurar los contenidos en las Ciencias Sociales:

- Contenidos organizados según las exigencias de los conocimientos. Esta perspectiva pone el énfasis en cuestiones epistemológicas. Para la autora, quienes abogan por esta opción, defienden la existencia de un conocimiento general objetivo que puede ser enseñado si se adapta a las capacidades de los alumnos.

- Los conocimientos partiendo del sujeto que aprende. Esta segunda perspectiva atiende prioritariamente a los intereses y necesidades del alumno. Se basa en considerar que el conocimiento no es objetivo ni se puede separar objeto y sujeto, porque el conocimiento es una construcción subjetiva. La autora opina que los programas que siguen esta línea son adaptables a unos niños y a unos medios determinados, son cíclicos, amplían progresivamente el ámbito espacial y temporal de la experiencia, hacen estudios comparativos, se centran en problemas conocidos, reales y concretos, parten de lo que el alumno sabe, se presentan globalizaciones psicológicas en torno a un problema, pretenden que el niño aprenda para que pueda progresar por sí mismo y atienden al desarrollo de las capacidades y al uso de las técnicas.

- Los contenidos considerados como una opción ideológica. La autora señala las limitaciones de la escuela humanista y opta por la escuela radical, que parte del supuesto de que nada en la enseñanza es neutro. Los programas que se proponen desde esta perspectiva se marcan unos objetivos básicos, entre los que destacan: Que los conocimientos académicos sean significativos para el alumno y que penetren en su experiencia, que a su vez sea una experiencia consciente de los valores que transmite,

---

<sup>11</sup> Hemos de recordar que los dos últimos cursos de esta etapa han pasado a constituir el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria.

que sean experiencias socialmente significativas y relevantes, y, por último, que su objetivo sea comprender el mundo y también cambiarlo.

Para la autora, un currículum de Ciencias Sociales ha de tener un enfoque radical:

*"El contenido del currículum ha de facilitar el aprendizaje de las técnicas, recursos, habilidades y conocimientos instrumentales necesarios para que el alumno aprenda como se construye el conocimiento en Ciencias Sociales y pueda fundamentar y ampliar sus conocimientos durante toda su vida para poder dar respuesta adecuada a problemas nuevos"* (Benejam, 1989 p. 48).

Un tercer didacta sobre el que vamos a recoger sus posicionamientos es J. Pagès. Este profesor ha participado activamente en el debate planteado en torno al diseño curricular del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia<sup>12</sup>.

En 1.988, en una ponencia titulada "El disseny curricular en Ciències Socials. Estat de la qüestió", presentada a un symposium sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales, el profesor Pagès defendía una respuesta al qué enseñar en interrelación con el cómo enseñar:

*"La tendencia a la explicitación de las aportaciones que pueden hacer las disciplinas sociales a la enseñanza, ha ido en paralelo al desarrollo de las teorías de aprendizaje y de las estrategias de enseñanza. En gran medida, ha sido a causa de los problemas detectados en la enseñanza, por lo que se ha demandado a las disciplinas que identificasen del conjunto de sus saberes y de sus métodos de análisis, lo que es esencial, lo que constituye la estructura semántica -conceptos y teorías- y sintáctica -métodos y procedimientos- susceptibles de ser enseñados y aprendidos"* (Pagès, y otros 1988:45).

Como se aprecia en la cita, en los contenidos a seleccionar se distinguen dos categorías, relacionadas con la naturaleza de las disciplinas que integran las Ciencias Sociales.

Especial atención dedica el autor al tema de los procedimientos como contenido curricular. En 1.989, y en un artículo titulado "Los procedimientos en la enseñanza de las Ciencias Sociales", definía estos como:

*"... las operaciones cognitivas e intelectuales que desarrolla el alumno para aprender unos determinados conocimientos"* (Pagès, 1989 p. 10).

En relación con los que habría que integrar en Ciencias Sociales:

---

<sup>12</sup> A través de la bibliografía se pueden seguir las aportaciones de J. Pagès: 1.988, 1.989a, 1.989b, 1.989c, 1.990, 1.992, 1.993 y 1.994

*"... son aquellos que están destinados a formar el pensamiento social, geográfico e histórico del alumno, a fin de que pueda comprender, analizar e interpretar la realidad y actuar sobre ella con conocimiento de causa... emanan de la estructura sintáctica de cada una de las disciplinas que forman el área, es decir, de los métodos y procedimientos utilizados por los científicos para investigar y crear conocimiento... han de adecuarse a unos principios psicopedagógicos para hacerlos accesibles a unos alumnos de determinadas edades... han de relacionarse e interrelacionarse con hechos, conceptos y teorías previamente seleccionados, que darán lugar a unas actividades concretas de enseñanza y aprendizaje, desarrolladas a través de unos métodos y con el soporte de unos medios y unos recursos pensados para tal fin" (Pagès, 1989 p. 11).*

En relación con el conocimiento histórico, este autor señala como componente fundamental el tiempo histórico:

*"la asimilación y comprensión del tiempo histórico se ha convertido en una de las principales finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales, y más específicamente de la Historia" (Pagès, 1988b p. 11).*

Más adelante define lo que él entiende por tiempo histórico:

*"... es un tiempo plural que varía según la realidad a la que es referida y según el colectivo o grupo humano al que se aplique. Es un tiempo que actúa arrítmicamente, por movimientos internos de tipo discontinuo" (Pagès, 1988b p. 13).*

En otro trabajo aparecido en 1.989, "Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico", vuelve sobre el tema, situando a este importante componente del conocimiento histórico como un elemento vertebrador a la hora de configurar un diseño curricular.

También nos parece interesante recoger el posicionamiento de este autor en relación al currículum del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia para la Educación Secundaria Obligatoria:

*"En los diseños curriculares base del área se puede hallar toda la Historia, toda la Geografía y bastantes aportaciones de otras Ciencias Sociales que hacen falta para educar socialmente a los alumnos y alumnas de la enseñanza obligatoria... los bloques de contenido de las enseñanzas mínimas permiten lecturas, interpretaciones y concreciones de diferente naturaleza y aproximaciones de distinta índole a la realidad actual y del pasado" (Pagès, 1992 p. 72).*

Vamos a terminar con las aportaciones de este autor señalando una propuesta de secuenciación de contenidos del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia,

concretada en una serie de temas, organizados a su vez en conceptos, procedimientos y actitudes, nosotros vamos a limitarnos a señalar los distintos temas propuestos:

- Primer ciclo de la E.S.O. (12 - 14 años):

- \* Cultura y vida material: Lugares y tiempos.
- \* Los espacios naturales y el impacto humano. Situación actual y cambios en el tiempo.
- \* La población y los recursos alimentarios. La obtención y producción de alimentos a lo largo del tiempo.
- \* La industria y los recursos naturales. La evolución de la industria y del trabajo industrial. Ciencia y técnica a lo largo de la Historia.
- \* Ciudades y organización del espacio. La evolución urbana.
- \* De la cultura rural a la cultura urbana. El pluralismo cultural.

- Segundo ciclo:

- \* Los antecedentes más lejanos del mundo contemporáneo.
- \* Cambios tecnológicos, científicos, socioeconómicos y laborales desde la Revolución Industrial.
- \* Revoluciones políticas, participación ciudadana y conflictos bélicos en el mundo contemporáneo.
- \* Los cambios culturales, artísticos e ideológicos en el mundo contemporáneo. Homogeneidad y heterogeneidad.
- \* Los problemas del mundo actual (I).
- \* Los problemas del mundo actual (II) y la construcción del futuro.

Una aportación singular consideramos que es la de M<sup>a</sup> F. Guzmán (1991, 1993a, 1993b, 1993c y 1994); esta autora plantea la importancia de contemplar el conocimiento artístico, la Historia del Arte, en la enseñanza obligatoria, justifica la necesidad de esta presencia y presenta una propuesta didáctica para el desarrollo de la Historia del Arte en las aulas.

En un artículo publicado en 1991, "Orientaciones didácticas para la enseñanza-aprendizaje de la Historia del Arte en la escuela", encontramos unas reflexiones muy interesantes. Partiendo de lamentar la ausencia progresiva de conocimientos específicos de Historia del Arte en distintos planes de estudio, hace una defensa de su inclusión en los mismos, señalando distintas razones, así, en primer lugar, considera que el conocimiento de la Historia quedaría incompleto si no se contemplara una perspectiva artística:

*"Renunciar a la Historia del Arte o a la obra artística, es tener una visión parcial del propio concepto histórico, ya que estas creaciones son el producto de una sociedad concreta, en un período determinado"* (Guzmán, 1991 p. 79).

En segundo lugar, y muy relacionado con lo anterior, la Historia del Arte es una materia fundamental para la comprensión del pasado, y, en consecuencia, para una eficaz comprensión de la Historia:

*"La Historia del Arte se nos convierte en una disciplina básica para conocer nuestro pasado, es decir, es el instrumento necesario y eficaz para la comprensión y aprendizaje de la Historia. Nos permite ver la realidad, vincularnos con ella sin formulaciones abstractas, sino a través de un contacto directo y sensitivo. (Guzmán, 1991 p. 76).*

En tercer lugar, la autora considera que la obra de arte tiene un valor ejemplificador, pudiendo ser utilizada para concretar la naturaleza abstracta de los conceptos históricos, en este sentido, representa un apoyo fundamental a la explicación de las características de una época determinada:

*"... en aquellas edades en las que no es posible la captación secuencial del tiempo pasado, y los conceptos históricos difíciles de comprender, la obra de arte sustituye la explicación de un ideario político o religioso, ya que adquieren corporeidad a través de ellas" (Guzmán, 1991 p. 79).*

En definitiva, la Historia del Arte constituye una materia fundamental para el conocimiento del medio en su integridad, y posibilitará una integración del ciudadano en el mismo:

*"Pensamos que es necesaria la integración de la Historia del Arte en el ámbito escolar. Sin su inclusión, los diseños curriculares quedarían lesionados. No sería posible valorar el conjunto del patrimonio artístico sin esta base previa, como tampoco la inserción del ciudadano en su medio. A través de esta disciplina en el ámbito escolar, se puede obtener un aprendizaje que les dé las claves para la comprensión de su espacio real y cultural" (Guzmán, 1991 p. 81).*

En otras obras, la autora presenta un exhaustivo planteamiento didáctico para el desarrollo de la Historia del Arte en las aulas; así, en una de ellas, "Itinerarios históricos de Granada. Propuesta didáctica", concreta una serie de ejemplos para el desarrollo de distintos temas artísticos. Especial significación adquiere lo que podemos considerar como una "trilogía" en la que se desarrolla toda una Didáctica de la Historia del Arte, nos referimos a las obras: "Arquitectura. Percepción y conocimiento. Propuesta didáctica", "Escultura. Percepción y conocimiento. Propuesta didáctica", y, "Pintura. Percepción y conocimiento. Propuesta didáctica".

F. Hernández (1995), en un reciente trabajo, hace una defensa de la "necesidad funcional" de la presencia de la Historia y la Geografía en los planes de estudio. Después de presentar un balance, negativo, de la situación de estas materias en los

últimos tiempos, principalmente a partir de la Ley General de Educación, hace una exposición de motivos que sirven para argumentar la importancia educativa de la Historia y la Geografía.

El artículo se centra, fundamentalmente, en el para qué enseñar Historia y Geografía. Se parte de la siguiente afirmación:

*"En estos momentos, la Historia y la Geografía son una necesidad objetiva en la construcción de nuestras sociedades... Una sociedad analfabeta en Historia y Geografía puede resultar altamente inestable, manipulable y en consecuencia peligrosa"* (Hernández, 1995 p. 10).

A partir de aquí, se señalan una serie de aportaciones de estas materias, entendidas como respuestas a la coyuntura que nos ha tocado vivir:

- Contribuyen a explicar el cambio y el momento, pueden y deben colaborar a mitigar la crisis de valores de nuestra sociedad.
- Pueden y deben incidir en la formación de un capital humano de calidad capaz de responder a las necesidades del momento:

*"La Geografía y la Historia no son ortopedias culturales o eruditas, sino que son conocimientos funcionales de rentabilidad inmediata"* (Hernández, 1995 p. 10).

- La Historia y la Geografía ayudan a conocer qué es lo que pasa en nuestras sociedades o en las otras, entender qué sucede aquí y en el mundo y tener elementos de juicio para optar.

Una vez establecidas las grandes finalidades de la Historia y de la Geografía, se hace una crítica de estas materias tal y como se han contemplado en los últimos tiempos:

*"La Historia que han vendido los Estados-nación ya no sirve. Hasta ahora, esta explicaba lo referente al Estado-nación contra los otros (guerras, victorias, tratados...). Actualmente la debemos dirigir hacia aquello que nos ha unido y reflexionar críticamente acerca de lo que nos ha enfrentado"* (Hernández, 1995 p. 11).

El trabajo continúa presentando unas propuestas en relación con la presencia de la Historia y la Geografía en los planes de estudio:

- Necesidad de rehabilitar la Historia y la Geografía, propiciando el máximo protagonismo posible y argumentando su funcionalidad.

- La Historia y la Geografía pueden y deben convertirse en los ejes estructurantes que permitan la integración de las más diversas Ciencias Sociales:

*"Pretender la incorporación de otras Ciencias Sociales en pie de igualdad con la Historia y la Geografía es poco menos que utópico"* (Hernández, 1995 p. 11).

El trabajo termina pronunciándose el autor sobre el papel que deben jugar la Pedagogía y la Psicología, a su juicio hay que considerarlas con un carácter auxiliar:

*"Sería peligroso una situación a la inversa, tal y como está sucediendo a causa de una interpretación maximalista del espíritu de la Reforma. La Pedagogía y la Psicología pueden condicionar, pero nunca estructurar o subordinar el discurso de las disciplinas en los procesos de enseñanza y aprendizaje"* (Hernández, 1995 p. 11).

### C) La opinión del profesorado de Enseñanzas Medias.-

Nuestra investigación está centrada en el profesorado de Historia de enseñanzas medias, concretamente en el conocimiento que posee en relación con la enseñanza de la materia. En función de esto, resulta obvio que en esta revisión que desarrollamos, contemplemos, y de forma destacada, el posicionamiento del protagonista de nuestra investigación, esto es, el responsable último del desarrollo de la enseñanza de la Historia.

Vamos a abordar la cuestión recogiendo opiniones, por una parte, de distintos profesores que se han significado en los últimos años, bien por su participación en el debate planteado en torno a la enseñanza de la Historia, o bien por la realización de investigaciones sobre la misma, o por ambas cosas a la vez; por otra parte, revisaremos los trabajos que distintos grupos de profesores, constituidos en los últimos años -sobre todo a partir de la aparición de los nuevos diseños curriculares- están elaborando, en forma de proyectos curriculares, y que constituyen propuestas de trabajo como respuesta al planteamiento abierto y flexible del currículo establecido tras la aparición de la L.O.G.S.E.

Creemos interesante partir de un reciente trabajo de R. Calaf (1995) en el que se planteaban una serie de aspectos que parecen preocupar al profesorado de aula. Estos aspectos eran el producto de una revisión de distintos trabajos publicados en los últimos tiempos:

- La interdisciplinariedad: Esta situación metodológica es señalada como frecuente entre las opiniones del profesorado. La autora la ejemplifica en dos trabajos, uno sobre la Revolución Francesa (A.A..V.V., 1989a), en el que se plantea el estudio del tema a través de la colaboración del profesorado de Filosofía, Literatura, Filología e Historia; se pretende ofrecer un buen contexto y comprender el proceso de la

revolución. El trabajo histórico se centra en una sensibilidad respecto a la cronología, análisis de las repercusiones de la revolución y actitud crítica frente a diversas fuentes.

El segundo trabajo trata sobre el Renacimiento (A.A..V.V., 1989b) y corresponde a una experiencia en el ciclo superior de E.G.B.. Se plantea el tema a través del análisis de textos, la lectura de imágenes, así mismo, se desarrolla ampliamente la dramatización.

Después del análisis de distintos trabajos, se concluye que la interdisciplinariedad, tal y como parece entenderla el profesorado de aula, es más una cuestión formal que de fondo.

- La Objetividad-subjetividad: Ha sido otro tema que ha estado en la base de distintas experiencias de trabajo desarrolladas en los últimos años. Esta cuestión ha servido, entre otras cosas, para posibilitar que se relea críticamente la Historia, para mostrar estereotipos, desarrollar la conciencia crítica, apreciar las dificultades de cambiar los valores o comprender las ideas contradictorias. En otras ocasiones, se plantean temas, recogiendo en ellos una panorámica de diferentes versiones.

- Historia personal/Historia local: Estos son otros referentes tratados en muchas experiencias desarrolladas por el profesorado. Tres trabajos se presentan como ejemplificación, el de M. Colomer (1985) "Historia familiar", el de A.A..V.V. (1989c) "Historia personal" y el de R. López del Amo (1991) "Yo también tengo Historia"; las cuestiones planteadas en estos trabajos son, entre otras, los recursos para el descubrimiento de la Historia, la construcción de la noción de tiempo histórico, las visiones de la Historia, el papel del dogmatismo o la adquisición de conceptos de forma vivencial.

- Motivar las clases: Es la cuarta y última cuestión planteada por Calaf sobre las preocupaciones del profesorado de aula en relación con la enseñanza de la Historia. La motivación del alumnado se pretende alcanzar, por ejemplo, mediante el uso de estrategias o técnicas como la simulación, la imagen en sus distintas versiones; el ordenador, como recurso, está empezándose a introducir en las aulas de Historia.

Tras la revisión efectuada, Calaf deduce:

*"una desvalorización del tema de los contenidos por parte del profesorado de a pie de aula, encaminándose todos sus esfuerzos hacia la búsqueda de soluciones respecto al cómo enseñar"* (Calaf, 1994 p. 82).

A continuación pasamos a recoger el posicionamiento de distintos profesores de enseñanzas medias.

Consideramos obligado señalar, en primer lugar, la investigación desarrollada por C. Guimerá (1992), "Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia de Secundaria"; una revisión en profundidad de este trabajo la realizamos en el apartado



dedicado al "Conocimiento del profesor de Historia de Secundaria", ahora, sólo señalar que, entre otros muchos aspectos, adquieren especial relevancia las cuestiones relacionadas con qué Historia enseñar, qué enseñar de la Historia y para qué enseñarla.

Esta autora, junto a otras dos profesoras, publicaban en 1.987 un interesante ensayo, "La Historia, ¿necesidad o lujo?, en el que encontramos unas reflexiones interesantes en relación con el tema que nos ocupa:

*"Todo empezó a tambalearse cuando, a partir de nuestras experiencias, estudios y reflexiones, consideramos llegado el momento de cambiar la enseñanza de la Historia. Al romper la coherencia que había en la práctica tradicional y que se apoyaba, fundamentalmente, en la memoria de unos hechos pasados, que el profesor explicaba en una lección, a veces mal llamada magistral y que el alumno leía en un manual. Después se memorizaba y reproducía en un examen que sólo le exigía descubrir el pasado con nombres y fechas de sus protagonistas y las gestas más gloriosas... El problema se planteó al intentar introducir una Historia conceptual y explicativa, al pretender que nuestros alumnos comprendieran, asimilaran y relacionaran complejos procesos históricos" (González, Guimerá y Quinquer, 1987 pp. 21-22).*

Otra aportación que consideramos importante reseñar es la J. Rodríguez, que, en un trabajo titulado "Reflexiones y propuestas para la elaboración de un proyecto curricular de Historia", se pronunciaba en relación con el tema que nos ocupa<sup>13</sup>.

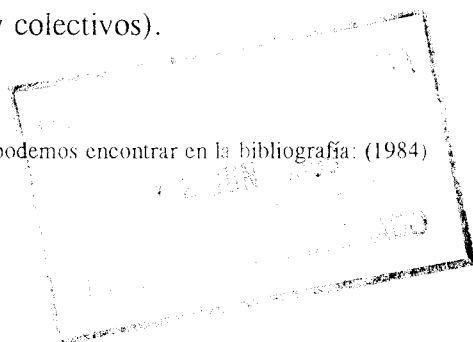
En relación con el ¿para qué enseñar Historia?, este profesor se pronuncia de la siguiente manera:

*"... pretendemos llenar de memoria a los jóvenes, recomponerla en otras ocasiones y animarles a vivir el presente armados de razones y argumentos para comprenderse mejor y comprender la sociedad y el mundo en el que tienen que vivir, y, como dice Fontana, lo acepten conscientemente o emprendan la tarea de cambiarlo. Esto, que puede ser el tópico de siempre, no debe hacernos renunciar a la posibilidad de creérselo" (Rodríguez, 1989 p. 64).*

Con respecto al ¿qué enseñar?, señala unas características que deben tener los contenidos a desarrollar, así, han de ser:

- Psicocéntricos (adaptados a los procesos psicoevolutivos).
- Capacitados (adecuados a las necesidades que el medio, en su sentido menos restringido, demande).
- Activos (que rompan con la pasividad).
- Sociales (creadores de hábitos personalizados y colectivos).

<sup>13</sup> Otras publicaciones del autor sobre la enseñanza de la Historia, las podemos encontrar en la bibliografía: (1984) y (1985).



En cuanto a la organización de los mismos, propone, preferentemente, dos tipos:

*"Cronológica y temática, descartando, por producir algunas veces un saber exclusivista, las organizaciones en líneas de desarrollo y monográficas, que sí se pueden intercalar en la organización general a modo de círculos concéntricos"* (Rodríguez, 1989 p. 70).

En síntesis, podemos decir que se decanta por una visión de la totalidad histórica, que se deriva de los siguientes aspectos básicos:

- La Historia, como disciplina independiente, se debe ayudar de otras Ciencias Sociales.
- El tiempo histórico debe aparecer en los contenidos específicos.
- Las fluctuaciones económicas deben ser interpretadas en la medida que añaden datos explicativos.
- Las transformaciones socioeconómicas deben ser vistas con una perspectiva larga y una evolución territorial desigual.

Una opinión que consideramos especialmente interesante es la de J. Domínguez; este profesor, además ser coautor del Proyecto "Historia 13-16", ha formado parte destacada del equipo que ha redactado el Diseño Curricular Base del área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales. De entre sus variadas publicaciones (1986a, 1986b, 1989a, 1989b, 1989c, 1990, 1993, 1994), vamos a centrarnos en una (1989a) en la que plantea las cuestiones que aquí estamos tratando, nos referimos al ensayo "El lugar de la Historia en el currículum 11-16. Un marco general de referencia".

En relación con el ¿para qué enseñar Historia?, Domínguez lo resume en cuatro grandes metas educativas:

- Introducir al alumnado en la comprensión de los rasgos fundamentales del mundo contemporáneo, a través del estudio de sus antecedentes, pero también de contrastes históricos, proporcionándole medios para integrarse críticamente en la comunidad en la que vive.
- Desarrollar su conocimiento y comprensión de la naturaleza social e individual del ser humano, iniciándole en la comprensión de los complejos procesos de cambio social y posibilitando el estudio de casos individuales que enriquezcan su experiencia personal.
- Desarrollar tanto su capacidad para el análisis, síntesis y evaluación de las fuentes de información, como actitudes intelectual y socialmente tolerantes.
- Fomentarle el respeto y valoración del patrimonio histórico-artístico, desarrollar su sensibilidad y su capacidad para ver el pasado a su alrededor y enseñarle a disfrutar de todo ello.

Con respecto al ¿qué enseñar?, establece tres grandes apartados: Conceptos, procedimientos explicativos y procedimientos de verificación. Sobre los conceptos, señala dos grandes tipos: Las hipótesis, o conceptos explicativos sobre las diferentes conformaciones de las sociedades humanas en el tiempo (por ejemplo, los conceptos utilizados por el Materialismo Histórico), y las generalizaciones, o conceptos imprescindibles y continuamente empleados (por ejemplo, Renacimiento, Absolutismo, Ilustración, etc.). Sobre los procedimientos explicativos, propone los siguientes: Principio globalizador, explicación causal, explicación intencional y cambio y continuidad. En último lugar señala los procedimientos de investigación y verificación, relacionados con el conocimiento y utilización de fuentes: Tipología de fuentes, razonamiento inferencial, análisis y evaluación crítica, análisis y computación estadística, elaboración y síntesis interpretativas.

Una última aportación que queremos contemplar es la de P. Maestro, que durante una serie de años ha desempeñado el puesto de asesora de Historia para la reforma educativa en la comunidad valenciana, siendo coordinadora del Proyecto Historia 12-16. Su participación en el debate sobre la enseñanza de la Historia podemos seguirla a través de su producción bibliográfica (1987, 1988, 1989, 1990, 1992 y 1993).

En relación con el ¿qué enseñar?, esta profesora parte de la siguiente consideración: El concepto de contenidos en Historia, tal y como se ha contemplado en distintos planes de estudio, necesita una profunda revisión; en este sentido, afirma:

*"La transcripción mimética, aunque reducida, de la investigación histórica, el fuerte impacto del estudio por medio de procesos, técnicas y capacidades, así como los intentos de integración de diversas ciencias, han constituido hasta hoy elementos determinantes en la elección de los contenidos, las más de las veces en pugna unos con otros"* (Maestro, 1990 p. 92).

Las fuentes a tomar en consideración a la hora de establecer criterios para seleccionar contenidos históricos, serían, principalmente, tres:

- La investigación histórica. Esta fuente se considera imprescindible, pero en relación con otras.
- El análisis de la estructura epistemológica de la Historia. Esta fuente suministraría información en relación con conceptos básicos sin los cuales el adolescente no puede comprender la Historia.
- La teoría del aprendizaje aceptada y las implicaciones metodológicas de dicha teoría. Se señala, especialmente, el estudio de los esquemas de conocimientos previos y la concepción del aprendizaje significativo.

A partir de estas fuentes, la autora establece cinco tipos de contenidos en Historia:

- Las construcciones propias del conocimiento histórico: Conceptos referidos a la estructura epistemológica de la Historia (explicación, tiempo, cambio, reconstrucción histórica, evidencias...).
- Los conceptos básicos de las diferentes sociedades históricas.
- Información histórica significativa de las distintas sociedades históricas, sirviendo de apoyo a los dos primeros tipos de contenidos.
- Los diferentes pasos que constituyen un método de aprendizaje de la Historia.
- Las actitudes necesarias para enfrentarse a las características especiales del conocimiento histórico y su aprendizaje.

En síntesis:

*"la conjunción equilibrada de estos cinco tipos de contenidos dará la coherencia interna de la asignatura, explicitada en cada momento y que permitirá la comprensión significativa de la Historia"* (Maestro, 1990 p. 92).

Para finalizar con las opiniones del profesorado de enseñanzas medias, vamos a revisar las aportaciones que, en forma de proyectos curriculares, están presentando en los últimos tiempos distintos grupos que se han ido constituyendo.

"Germanía". Este grupo constituye el de más larga tradición en relación con la enseñanza de la Historia. Ubicado en torno a Valencia, sus orígenes se remontan al curso 1.974-75, y desde entonces representan un elemento de referencia en relación con el tema que nos ocupa.

Su obra más significativa, sin lugar a duda, es "Materiales para la clase de Historia (Proyecto experimental de Didáctica de la Historia para un primer curso de B.U.P.)", publicada en 1.977 y de la que se hicieron varias ediciones.

En la actualidad, este grupo está elaborando un proyecto curricular del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, para la E.S.O. En relación con el ¿para qué enseñar Historia?, afirman:

*"Continuamos manteniendo como una de las metas prioritarias el análisis y comprensión del presente, significando con ello que es fundamental la dialéctica explicativa pasado-presente"* (Germanía, 1987).

Con posterioridad, la respuesta adquiere un carácter más funcional y operativo:

*"Nuestro objetivo es facilitar la construcción por parte de los alumnos de una red cognitiva mínima y organizada, para que se convierta en la base de sus futuros aprendizajes. Importa mucho más que los núcleos conceptuales elegidos sean realmente básicos y útiles para la organización de futuros contenidos, que no su cantidad"* (Germanía-Garbi, 1994 p. 55).

En relación con el ¿qué enseñar?, en los inicios de la elaboración del proyecto, afirmaban:

*"Ante la reanudada polémica entre técnicas de trabajo intelectual y conocimientos, continuamos asumiendo ambos términos. Es evidente que unos conocimientos exigen ciertas técnicas, mientras que estas no se dan en el vacío, sino que están en función de esos conocimientos. Defendemos, por tanto, una formación básica en los dos términos de esta falsa y aparente oposición"* (Germanía, 1987).

En la actualidad, el grupo, a la hora de abordar el tema de los contenidos, han optado por seleccionar unos esquemas conceptuales, considerados como básicos, y que van a estar presentes en distintas unidades didácticas y en diversos momentos de la etapa; a esta disgregación y secuenciación en el tratamiento de estos esquemas conceptuales se llama, en el proyecto, "transversalidad". De esta forma, se establecen seis ejes transversales, de los que tres son calificados como permanentes (sociedad, medio y recursos técnicos; poder político y territorio, e, información y comunicaciones):

*"van a impregnar con mayor fuerza la etapa, puesto que son perspectivas que, a través de la Geografía, de la Historia y de otras Ciencias Sociales, pueden ayudar a explicar aspectos problemáticos del mundo actual"* (Germanía-Garbi, 1994 pp. 58-59).

Un segundo tipo de ejes son los recurrentes (la mujer en el ámbito de lo privado y de lo público; educación para la paz/educación para el conflicto, y el ocio).

La organización de los contenidos, por lo que respecta a la Historia, se traduce, por cursos, de la siguiente manera:

- Primer curso: Historia general, con secuenciación cronológica, organizada en cinco unidades didácticas, abarcando hasta la crisis del antiguo Régimen. El tratamiento será, fundamentalmente, narrativo, combinado con otras propuestas metodológicas o de profundización de contenidos.
- Tercer curso: Atención especial a la Historia de los siglos XIX y XX. Importancia de las causas históricas.

"Historia 13-16". Este grupo, ubicado en Cataluña, viene ejerciendo una influencia significativa en la enseñanza de la Historia desde comienzos de la década de los ochenta.

La obra básica en la que se explicita la propuesta de este grupo es "Hacer Historia", publicada en 1.981 y con varias ediciones posteriores. J. Prats, uno de sus autores, en relación con el proyecto, manifestaba lo siguiente:

*"Dicho método, inglés de origen, es el resultado de una profunda reflexión pedagógica... parte de planteamientos rigurosos y coherentes en el terreno de la teoría del conocimiento y los avances en psicopedagogía" (Prats, 1989 p. 205).*

Dos son los elementos base a los que el proyecto quiere hacer frente: Por una parte, el desarrollo de las capacidades cognitivas y afectivas, y, por otra, responder a las necesidades formativas del alumnado entre los 13 y 16 años.

En relación con el primer elemento, el proyecto plantea la Historia como un medio que ayude a desarrollar hábitos intelectuales que consoliden las capacidades cognitivas propias del grado de desarrollo del alumnado. Las capacidades afectivas también ocupan un lugar destacado, prestándose atención a la actitud positiva del alumnado ante hechos del pasado y al desarrollo de la explicación intencional o empatía.

En cuanto a las necesidades formativas a las que la Historia puede responder, podemos señalar las siguientes:

- Necesidad de entender el mundo en que viven, ofreciendo la posibilidad de acceder a una misma memoria pública desde una óptica abierta que ofrezca una cierta perspectiva de los problemas actuales.
- Necesidad de hallar su identidad personal ampliando su experiencia mediante el estudio de personas y situaciones en lugares y épocas diferentes a la suya.
- Necesidad de entender el proceso de cambio y continuidad en los asuntos humanos, partiendo de elementos lo más concretos posibles y llenos de connotaciones y referencias motivadoras.
- Necesidad objetiva de pensar con un espíritu crítico y juzgar las situaciones humanas.

El proyecto se va a articular en base a una serie de unidades didácticas; las primeras, a modo de "cursillo introductorio", tienen un carácter metodológico (trabajo de detective, análisis de pruebas, crítica de fuentes, elaboración de hipótesis y detección de causas y motivos). El resto son unidades en desarrollo, unidades en profundidad, de Historia reciente, de Historia local. El proyecto termina con una serie de unidades complementarias, que tiene por objeto ofrecer contenidos de Prehistoria, Mundo Clásico y Edad Media.

"Cronos". Grupo de profesores, ubicado en torno a Salamanca, con una amplia tradición en la enseñanza de la Historia y la Geografía. Han participado activamente en los debates planteados en relación con la enseñanza de esas materias. Su producción bibliográfica es abundante (1984, 1988, 1987, 1991, 1992a, 1992b, 1993a, 1993b, 1994).

Desde comienzos de los años noventa, este grupo está implicado en la elaboración de un proyecto curricular para el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, de la E.S.O. Asumen los principios de la teoría crítica de la enseñanza:

*"Desde nuestro punto de vista, la perspectiva crítica que impregna nuestra plataforma de pensamiento constituye, pese a sus indudables limitaciones, un valioso instrumento para guiar el diseño de materiales didácticos y la práctica educativa"* (Cronos, 1992a p. 64).

En relación con el ¿para qué enseñar?, entienden que los objetivos generales del área, establecidos por el M.E.C., están formulados con suficiente generalidad como para responder a un conjunto de valores sociales que se suponen ampliamente consensuados en una sociedad democrática y desarrollada (Cronos, 1992b); no obstante, para ellos, el objetivo primordial sería promover en el alumnado el conocimiento escolar crítico de la realidad social.

En lo que se refiere al ¿qué enseñar?, consideran que el criterio más relevante en la determinación de los contenidos es la contribución de la enseñanza a la emancipación social. La hipótesis central del proyecto establece que:

*"el conocimiento y el aprendizaje de las Ciencias Sociales es susceptible de ser estructurado y organizado en torno al estudio de problemas sociales relevantes de nuestro mundo"* (Cronos, 1992b, p. 13).

En este sentido, se trataría de detectar aquellos problemas sociales relevantes que pueden ser asumidos en un proyecto didáctico que pretende una aproximación sistemática a la realidad social. En este contexto, la Historia aparece como un buen recurso que debe ser manejado en la medida en que puede contribuir a desvelar las situaciones problemáticas.

En la selección y organización de los contenidos adquieren un papel importante lo que se denominan "tareas -o facetas- sociales básicas" y "nociones sociales básicas". Las tareas sociales constituyen un medio para el análisis de la realidad social y se concretan en: Trabajar, habitar, comunicarse, tener normas, y producir ideas. Las nociones sociales constituyen conceptos claves tomados de las Ciencias Sociales en consonancia con la perspectiva teórica de la que se parte, y se concretan en: Desigualdad, conflicto-cambio, diversidad-identidad, e interdependencia.

Tal y como se establece en el proyecto:

*"el cruce de facetas y nociones sociales básicas produce, en un primer nivel de formulación, la gama de problemas sociales y postulados temáticos que rigen los contenidos fundamentales del área"* (Cronos, 1992a p. 68).

Estos van a ir especificándose a partir de tres niveles: Los mapas generales de contenidos, los grandes temas y las unidades didácticas.

"Aula Sete". Es otro grupo de profesores constituido como tal a comienzos de la década de los noventa, en torno al I.C.E. de la Universidad de Santiago de Compostela. En la actualidad están trabajando en la elaboración de un proyecto curricular para el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia para la E.S.O. Sus aportaciones las podemos seguir a través de sus publicaciones (1991, 1993a, 1993b, 1994).

En la fundamentación de su proyecto señalan que parten:

*"del pensamiento crítico y del racionalismo que desde la Ilustración europea del siglo XVIII ha venido planteando un horizonte social de progreso material, autonomía intelectual e igualdad entre las personas"* (Aula Sete, 1994 p. 183).

En relación con el ¿para qué enseñar?, establecen una serie de finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales, la Historia y la Geografía:

- Desarrollo de la conciencia de espacio humano, en tanto que solidaria con el desarrollo de las futuras generaciones a disfrutar de los recursos de la Tierra.
- Desarrollo de una conciencia social, que se fundamente en reconocer la actual división de la sociedad en clases que condicionan distintas posibilidades en la vida de las personas, y, frente a ellas, afirmar una aspiración de igualdad radical, básica, entre todas ellas.
- Desarrollo de una conciencia de identidad, que implique valorar las diferencias individuales y colectivas, y las comunidades de pertenencia desde posiciones de cierto relativismo cultural, negando cualquier superioridad de un grupo, cultura o nación sobre otros.
- Desarrollo de una conciencia de género, que desde la ética de la igualdad, reconozca y rechace la subordinación de las mujeres, o la discriminación de otros colectivos humanos.

En relación con que ¿qué enseñar?, el grupo propone que lo importante en su selección son los objetivos o fines propuestos, pero el conjunto seleccionado debe tener su propia lógica interna. Esta coherencia debe apoyarse en los resultados de la investigación que realicen los especialistas, pero sin ignorar la diferencia entre el conocimiento propio de la investigación universitaria y el conocimiento deseable en un nivel de escolarización obligatoria.

En la concreción de los contenidos establecen tres categorías: Los conceptos específicos, los conceptos metodológicos y los procedimientos para la investigación y



la verificación de hipótesis. Los primeros deben proceder de la investigación en Historia Social -ocupando un papel destacado-, pero también deben integrarse otros procedentes de la Geografía Humana, la Economía, la Sociología histórica, el Derecho político, etc. Entre los conceptos metodológicos destacan los de causa-consecuencia, cambio-continuidad y conflicto-consenso. En relación con los procedimientos para la investigación y verificación de hipótesis, se señalan la utilización crítica de fuentes de información, el razonamiento inferencial y la elaboración de síntesis interpretativas.

En síntesis, este grupo apuesta por una interdisciplinariedad en la organización del conocimiento, descartando, en la E.S.O., tanto la presencia del conocimiento en campos separados (Historia por una parte, Geografía por otra), que consideran más adecuada para una etapa de especialización posterior, como la organización de la enseñanza-aprendizaje exclusivamente a partir de problemas cotidianos relevantes que releguen a la marginalidad el conocimiento histórico o geográfico.

"Didáctica e Investigación Escolar". Grupo de profesores, afincado en Andalucía -Sevilla-, vinculado al Proyecto IRES -Investigación y renovación escolar-. Sus aportaciones al debate en relación con la enseñanza de la Historia podemos seguirlas a través de distintos trabajos (1987, 1989, 1991a, 1991b, 1992, 1993a, 1993b, 1993c, 1993d, 1994a, 1994b, 1994c).

El proyecto que elaboran se fundamenta en una triple perspectiva: Constructivista, compleja y sistémica, y crítica, apostando por una concepción de la enseñanza con una clara intención transformadora, frente a la función reproductora tradicional.

En relación con el ¿para qué la enseñanza de la Historia?, concretan una serie de finalidades:

- La Historia favorece el conocimiento de mundos distintos, poniendo al alumno en contacto con diversidad de situaciones, problemas y respuestas concernientes a la vida de hombres y mujeres en sociedad.
- La Historia tiene un gran valor formativo y puede contribuir con ello a la comprensión de la realidad social.
- La Historia aporta informaciones relevantes y necesarias para abordar el estudio de problemas de nuestro tiempo, en la medida en que el pasado es una noticia y un elemento constitutivo del mundo en que vivimos.

En lo que respecta al ¿qué enseñar?, el grupo opina que los contenidos deben seleccionarse teniendo en cuenta estas vertientes formativas y organizarse a partir de criterios de distinta procedencia; así, partiendo de los problemas sociales, consideran también las expectativas de conocimiento de los alumnos, la estructura del conocimiento histórico y la necesidad de establecer una gradación de complejidad, dado el carácter evolutivo del conocimiento. Entre los elementos de referencia concreto para

seleccionarlos, se citan: Estudio de la diversidad, procesos que permitan comprender las dinámicas de las colectividades, y el manejo de informaciones relativas al pasado próximo.

"Insula Barataria". Es el último grupo que vamos a considerar en esta revisión; de reciente constitución, desarrollan su docencia en Aragón. Actualmente, y como los anteriores, están en proceso de elaboración de un proyecto curricular para el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la E.S.O. Su aportación podemos seguirla a través de sus publicaciones (1992, 1993, 1994).

Este grupo, en línea con la Sociología de la educación de inspiración marxista, tratan, con su proyecto curricular, de materializar una convicción: Que la práctica educativa, como toda práctica social informada teóricamente, debe encaminarse a la emancipación intelectual y socioafectiva de las personas.

En relación con el ¿para qué enseñar? y en coherencia con la convicción anterior, el objetivo a lograr sería:

*"Lograr una alfabetización cultural y crítica sobre la base de valores contrahegemónicos".* (Insula Barataria, 1993 p. 28).

Para ello, se pretende instruir al alumnado en la comprensión de la realidad social, una realidad que es como un proceso conflictivo y dialéctico, en constante transformación y cambio.

En lo que respecta al ¿qué enseñar?, se parte de una serie de problemas sociales, actuales y relevantes, que se fijan con total independencia de criterios estrictamente academicistas:

- Vivir en la biosfera, sin destruirla.
- Recursos limitados, población limitada.
- Ser hombre, blanco y occidental.
- Trabajar para vivir, vivir para trabajar.
- Orden, seguridad y democracia.
- Cambiar, ¿para qué?, ¿es posible la utopía?

Estos problemas se desarrollan didácticamente a través de lo que llaman "núcleos organizadores" (por ejemplo, en relación con el problema "Cambiar, ¿para qué?", los núcleos organizadores serían: "Hemos cambiado", "El presente, producto del ayer", "Los problemas de vivir en común" y "¿Debemos transformar el mundo?") y que sirven para una aproximación a los intereses e inquietudes del alumnado, al mismo tiempo tratan de materializar, en propuestas susceptibles de ser llevadas al aula, los supuestos teóricos, científicos y de valor del proyecto.

### 2.2.2. ¿Cómo enseñar?: La metodología y los materiales en la enseñanza de la Historia.-

Parece existir un cierto consenso a la hora de concretar los elementos que integran este importante interrogante.

C. Guimerá, al efectuar una revisión al respecto, establecía la división clásica:

*"...analizar las aportaciones de la psicología instruccional, para pasar a especificar los tipos de estrategias de aprendizaje y concluir con un análisis y estado de la cuestión exhaustivo de los recursos didácticos"* (Guimerá, 1992 p. 72).

R. Calaf, en una reciente obra sobre la Didáctica de la Historia, a la que ya hemos aludido en otras ocasiones, dedica un capítulo al tema de la metodología, recogiendo una acepción "clásica" en los tratados de Didáctica en relación con el término "método", entendiéndolo por él los:

*"principios de ordenación del material, el conjunto de recursos que se utilizarán y el tipo de relación entre profesor y alumno frente al objeto que va a ser aprendido"* (Calaf, 1994 p. 129).

Nosotros vamos a respetar este consenso y efectuaremos nuestra revisión a partir de dos cuestiones fundamentales, por una parte, los métodos para la enseñanza de la Historia (en los que recogeremos las aportaciones de la Psicología), y por otra, los materiales o recursos didácticos a utilizar.

#### A) La metodología.-

La finalidad de este apartado es establecer un estado de la cuestión, concretando los distintos métodos que en los últimos tiempos se han ido planteando.

Hemos considerado conveniente, siguiendo a R. Calaf, distinguir dos grandes tipologías: Por una parte estarían los que la autora denomina "Métodos para enseñar Historia: Versión de los expertos en Didáctica", y por otra, "Métodos para aprender Historia": Versión de los psicólogos". Nosotros nos detendremos especialmente en los segundos, pues entendemos que las aportaciones de la Psicología instruccional son muy importantes a la hora de establecer distintos métodos, además, existe una amplia tradición en la Didáctica de la Historia en el sentido de enfocar la metodología en función de cómo razonan los alumnos.

\* "Métodos para enseñar Historia: Versión de los expertos en Didáctica".

Dos son los que queremos considerar:

a) Método de la línea de desarrollo. Planteado por Jeffrey (1964). Adoptando una perspectiva diacrónica en la enseñanza de la Historia, trata de presentar de una forma amplia la evolución de diferentes elementos. El eje central del método consiste en la elección de distintas líneas particulares de la evolución histórica, en lugar de una sucesión cronológica de períodos como unidades de estudio; así, se plantean grandes temas: Historia de la vivienda, Historia de los transportes, Historia de la agricultura, etc.

Es significativo señalar que un planteamiento similar aparece recogido en las orientaciones didácticas para la enseñanza del conocimiento histórico en la Educación Secundaria Obligatoria, concretamente en relación con el bloque "Sociedades y cambio en el tiempo".<sup>14</sup>

b) Reconstrucción de la Historia a través de la investigación. La idea central de este método consiste en plantear la enseñanza de la Historia recreando el proceso que plantea un investigador -historiador en nuestro caso-. Se presta especial atención al conocimiento y utilización de fuentes por parte del alumnado, así como a otra serie de cuestiones metodológicas.

Las secuencias a seguir en la enseñanza de la Historia, serían, según Valdambri- ni (1986), las siguientes:

- Orientar el problema confrontándolo en el marco de un argumento más amplio.
- Recogida de datos de base sobre el problema orientado a través del análisis de documentos, examen bibliográfico y observación directa si es posible.
- Formulación de la hipótesis de trabajo.
- Verificación de la hipótesis a través del plan proyectado y de la ayuda de los instrumentos técnicos.
- Presentación de un informe final.

Estas secuencias son similares a las planteadas en el modelo propuesto por B. Chiessa (1977) cuando define un método genérico para la investigación en la escuela.

En las orientaciones didácticas para el desarrollo del conocimiento histórico en la E.S.O. se plantea la realización de "proyectos de investigación", y, a la hora de la organización de los contenidos procedimentales, se establece un eje de "indagación e investigación".<sup>15</sup>

\* "Métodos para aprender Historia: Versión de los psicólogos".

---

<sup>14</sup> Este tema está tratado detenidamente en el apartado "Análisis de la presencia de la enseñanza de la Historia en el currículo de la E.S.O.

<sup>15</sup> Ver nota anterior.

En el ámbito de la Didáctica de la Historia también se han desarrollado una serie de métodos preocupados por los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje de la Historia y las estrategias didácticas más adecuadas para impulsar dicho aprendizaje, nos estamos refiriendo a los que R. Calaf (1994) llama "Métodos para aprender Historia: Versión de los psicólogos", o a los que Pozo, Asensio y Carretero (1989) han denominado "Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia".

Este enfoque metodológico en función de cómo razonan los alumnos nos lleva a plantearnos las relaciones entre la Psicología y la Didáctica desde la perspectiva de la enseñanza de la Historia<sup>16</sup>. En este sentido, I. González (1993) señalaba tres momentos clave, ejemplificados en nuestro país: El conductismo y el desarrollo de las taxonomías, de las que Bloom es el representante más conocido en nuestro campo; la Psicología genético/evolutiva de Piaget y su traducción didáctica realizada por Aebli con la enseñanza por descubrimiento, y la Psicología educativa/cognitiva de Ausubel, Novak y Hanesian y sus implicaciones didácticas, con la revalorización de la enseñanza/aprendizaje por transmisión/recepción. Los dos primeros han sido referentes claros de la renovación de la Didáctica de la Historia en los últimos veinte años, así, grupos como Germania-75, Historia 13-16 o Cronos se apoyaron en los planteamientos de Bloom o Piaget a la hora de concretar proyectos y/o materiales. En relación con Ausubel y su Psicología educativa, es bien sabida la influencia que ha tenido en los diseños curriculares que desarrollan la L.O.G.S.E.<sup>17</sup>

Nosotros vamos a abordar este enfoque metodológico apoyándonos, por una parte, en los "Modelos didácticos en Historia" planteados por Pozo, Asensio y Carretero (1989), y por otra, planteando necesidades específicas de instrucción en relación con una serie de aspectos de la Historia y su enseñanza, que, en distintas investigaciones desarrolladas se han evidenciado como de gran dificultad de aprendizaje, nos referimos a: Explicaciones causales e intencionales en Historia, el tiempo histórico, el pensamiento relativista en Historia y la comprensión de conceptos históricos.

#### - Modelos didácticos en Historia:

Tres son los que se establecen: Enseñanza tradicional-aprendizaje memorístico, enseñanza por descubrimiento-aprendizaje constructivo y enseñanza por exposición-aprendizaje reconstructivo. Cada uno de los modelos podemos entenderlo como una superación del anterior, así, la enseñanza tradicional es absorbida por la enseñanza por descubrimiento y por la expositiva. Esta última versión metodológica revaloriza ciertos aspectos del método tradicional -como la propia exposición o la memoria- y también la enseñanza por descubrimiento, en el sentido de que son los propios alumnos lo que reelaboran el conocimiento.

<sup>16</sup> En 1.992 se celebró un Congreso en Barcelona sobre este tema. Las ponencias sobre el área de Ciencias Sociales fueron encargadas a M. Carretero (1993) y J. Pagés (1993).

<sup>17</sup> Basta leer los "Principios de intervención educativa" planteados por el M.E.C., en los que se explicita la "concepción constructivista del aprendizaje escolar".

Pozo, Carretero y Asensio (1989) creen conveniente distinguir entre los "procesos de aprendizaje" y las "estrategias de enseñanza". Los primeros hacen referencia a la forma en que el alumnado procesa la información que tiene que estudiar; las segundas serían el conjunto de decisiones programadas con el fin de que los alumnos adquieran determinados conocimientos, esas decisiones afectarían tanto al tipo de materiales que deben presentarse para ser aprendidos como a su organización y a las actividades que deben desarrollarse con los mismos.

a) Enseñanza tradicional-aprendizaje memorístico.

La palabra clave en este modelo es "memorizar". En un primer momento, el objeto de estudio a memorizar consistía en listados de acontecimientos, fechas y nombres (reyes, batallas, tratados...); posteriormente, se abandona la Historia narrativa o factual y es sustituida por otra explicativa y conceptual, los acontecimientos son sustituidos por conceptos y los nombres por instituciones.

Como señalan los autores:

*"La teoría del aprendizaje que subyacía era un asociacionismo ingenuo, según el cual nuestro saber consistía en un gran almacén de datos, ideas y trozos de la realidad, que se apilaban unos junto a otros sin establecer especiales relaciones entre ellos... la estrategia de enseñanza resultaba por fuerza igualmente simple: Presentarle al alumno los materiales de aprendizaje debidamente ordenados de acuerdo con la lógica de la disciplina e inducir y reforzar una actividad de repaso verbal de esos materiales hasta su correcta reproducción" (Pozo, Asensio y Carretero, 1989 p. 215).*

La forma de organizar los contenidos era, básicamente, cronológica y temática, respetando y resaltando la lógica interna de la Historia, pero este modelo didáctico olvidaba por completo la realidad psicológica del alumnado.

b) Enseñanza por descubrimiento-aprendizaje constructivo.

Este modelo se planteó como alternativa a la enseñanza tradicional, es decir, a la concepción de la enseñanza de la Historia como la mera transmisión de cuerpos de información organizados para que el alumno los reproduzca.

En sus comienzos, y bajo la influencia de la psicología genética piagetiana, se desarrolló la llamada "enseñanza activa", que se traduciría en una proliferación desmesurada de actividades reales, manipulativas, por parte del alumnado. En relación con este tema, los autores señalan:

*"Lo que es y debe ser activo es el proceso de aprendizaje, los procesos psicológicos desplegados por los alumnos, pero no necesariamente ha de ser activa también la estrategia de enseñanza utilizada para poner en funcionamien-*

*to dichos procesos. En lógica consecuencia, ninguna actividad o situación didáctica puede considerarse activa o pasiva en sí misma, ya que ese calificativo dependerá más bien de los procesos psicológicos que se pongan en marcha"* (Pozo, Asensio y Carretero, 1989 p. 219).

En coherencia con lo anterior, consideran más adecuado hablar de "enseñanza por descubrimiento", considerando por tal:

*"... no que el alumno descubra algo que no conocía previamente, sino que él encuentre, por su propia acción mental, una nueva organización o estructura en los materiales de aprendizaje que se no se halla explícita en los mismos"* (Pozo, Asensio y Carretero, 1989 p. 219).

En nuestro país, señalan al Proyecto "Historia 13-16" (basado en el británico "History 13-16", ambos ya comentados), como ejemplo de esta enseñanza por descubrimiento, de la que terminan por concluir lo siguiente:

*"Los partidarios de la enseñanza por descubrimiento centran sus esfuerzos en que el alumno domine el método del historiador, dando por supuesto que la simple aplicación de ese método permitirá acceder a concepciones científicas más avanzadas"* (Pozo, Asensio y Carretero, 1989 p. 227).

### c) Enseñanza por exposición-aprendizaje reconstructivo.

Es el tercer modelo que presentan, y pretende superar a los dos anteriores, que habían caído en reduccionismos de signo distinto; así, la enseñanza tradicional basaba sus decisiones curriculares en la propia estructura disciplinar de la Historia, olvidando al alumno al que iba dirigida, la enseñanza por descubrimiento, sometía esas mismas decisiones a procesos de índole psicológica, olvidando en buena medida la estructura de la disciplina.

Este tercer modelo intenta superar los dos reduccionismos anteriores, planteando una enseñanza de la Historia que se apoye tanto en la estructura disciplinar de la materia como en los procesos psicológicos que pone en funcionamiento el alumnado para su aprendizaje. Se trataría de considerar simultáneamente tanto lo que ocurre fuera como lo que ocurre dentro del alumno.

El aprendizaje significativo de Ausubel se considera como la base de este modelo, y en esencia consistiría en que el alumnado debe asimilar la estructura lógica de la disciplina en su propia estructura psicológica, constituida por las ideas que tiene con respecto a ese área académica.

Según establecen los mismos autores, este modelo presentaría dos dificultades evidentes: En primer lugar, el que la Historia es una disciplina pluriparadigmática, en

la que conviven concepciones distintas e incluso enfrentadas, y, en segundo lugar, que el establecimiento de un currículum basado en los núcleos conceptuales de la Historia se encuentra con la limitación de la demanda que tal tipo de enseñanza tendría para los alumnos.

Pozo, Asensio y Carretero (1989), terminan proponiendo un "integración de las estrategias de enseñanza". No excluyen aspectos de las citadas en los tres modelos anteriores, y plantean un diseño vertical estructurado en tres fases: La primera dedicada al conjunto de habilidades metódicas e instrumentos de análisis e inferencia propios de la Historia; la segunda daría paso al estudio de los grandes núcleos conceptuales de la Historia, y la tercera tendría una organización cronológico-temática, que permitiría realizar un análisis diacrónico.

- Dificultades de aprendizaje-enseñanza de la Historia.

En los últimos años, bajo la influencia de Piaget y la Psicología cognitiva, se han desarrollado una serie de investigaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza de la Historia que han puesto de manifiesto distintas dificultades que plantea el tratamiento didáctico de la materia.

Estas investigaciones parten de una concepción de la asignatura que va más allá del estudio de una Historia política y diplomática en la que los acontecimientos, las fechas, los nombres y su memorización, ocupaban un lugar central; se concibe la Historia como el estudio de los cambios económicos, sociales e ideológicos a través del tiempo.

Nosotros vamos a revisar los trabajos que consideramos más interesantes y que han aportado conclusiones que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje; han estado centrados en los siguientes aspectos:

- Explicación causal e intencional.
- Tiempo histórico.
- Pensamiento relativista.
- Comprensión de conceptos históricos.

a) Explicación causal e intencional: Este tema ha sido investigado por Pozo, Asensio y Carretero (1986)<sup>18</sup>. Estos autores diferencian entre explicación causal e intencional en base al tipo de pregunta que se formule, así, en la explicación causal la pregunta es ¿por qué?, mientras que en la intencional es ¿para qué?. Al analizar distintos libros de texto, encontraron planteamiento de explicaciones de ambos tipos, pero sin encontrarse diferenciadas, ni desde el punto de vista conceptual ni didáctico.

---

<sup>18</sup> En Carretero, Pozo y Asensio (1989) puede encontrarse un resumen de sus investigaciones sobre la causalidad histórica.



En relación con las explicaciones causales, sus investigaciones han aportado suficientes datos sobre el tipo de relación causal que los adolescentes son capaces de establecer y comprender, así, señalan la dificultad de aprender este tipo de explicaciones y el riesgo de que repitan memorísticamente un listado de causas.

En cuanto a los procesos psicológicos que intervienen en la explicación causal señalan como necesarios, y que interesan a la enseñanza, los siguientes:

. Los principios o leyes generales de la causalidad (constante, asimétrica, condicional y productiva), que se dominan desde edades muy tempranas, aunque no se sea consciente de ello.

. Las ideas o teorías. En Ciencias Sociales pueden utilizarse diversas teorías para explicar un mismo acontecimiento histórico. Uno de los objetivos de la enseñanza de la Historia debe ser el de dotar a los alumnos de marcos conceptuales útiles para entender la realidad social e histórica.

. Las reglas de inferencia, instrumentales o metódicas, que permiten decidir qué explicaciones son las más adecuadas en cada momento a partir de las pruebas o indicios disponibles; esta cuestión presenta grandes dificultades en el aprendizaje de la Historia, en distintos trabajos han puesto de manifiesto que este pensamiento hipotético-deductivo no lo usan ni la mitad de los sujetos investigados de 17-18 años.

También han puesto de manifiesto dos problemas característicos de la causalidad: El intervalo temporal entre causa y efecto, que dificulta la comprensión, y la complejidad de las relaciones causales en Historia.

En la investigación desarrollada (en la que intervinieron alumnos desde 6º de E.G.B. hasta C.O.U.) pretendieron comprobar los factores explicativos preferentes en distintas edades y los tipos de relación causal; esperaban que a los 15-16 años la mayoría de los sujetos alcanzasen un nivel mínimo de explicación. En las conclusiones establecen que pocos sujetos llegan a un nivel de comprensión lo suficientemente elaborado como para entender y utilizar con éxito las explicaciones habituales en las Ciencias Sociales. No obstante, mantienen que habría que insistir primero en los conceptos fundamentales de la disciplina, pasando después a los modelos explicativos.

El otro tipo de explicación es la intencional, que adquiere importancia en una Historia concebida como estudio de las ideas y de las mentalidades a través del tiempo. Esta explicación requiere la atribución de motivos a las acciones de personas o colectividades, y esto es considerado de especial dificultad en la adolescencia, porque se tiende a juzgar todo desde una perspectiva temporal y porque, como señala Luc (1979), las tendencias egocéntricas y finalistas les impiden situar los documentos en su momento histórico.

La explicación intencional se encuentra estrechamente relacionada con las investigaciones sobre la "empatía", introducida en la enseñanza a partir de los postulados de la New History y de la experiencia del Proyecto inglés "History 13-16"<sup>19</sup>. En nuestro país, J. Domínguez (1986) realizó una investigación en este sentido, centrándola en un tipo concreto de ejercicio, "la toma de decisión". Los resultados de esta investigación ofrecen las siguientes conclusiones:

- La interacción entre instrucción conceptual y ejercicios de empatía mejora la comprensión histórica.
- La instrucción conceptual mejora la comprensión de la situación y de las diferentes fuerzas en conflicto, mejorando la comprensión empática y elevando el nivel de explicación histórica.
- La comprensión empática mejora la comprensión conceptual, evitando asimilaciones simplistas de los conceptos y facilitando la explicitación de las ideas previas de los alumnos y que son usadas en sus explicaciones.

b) Tiempo histórico: Constituye otra de las dificultades de aprendizaje y enseñanza de la Historia, y adquiere gran relevancia por cuanto podemos considerarlo como la columna vertebral de la Historia, como disciplina científica y como materia de enseñanza<sup>20</sup>.

La comprensión del tiempo histórico ha sido objeto de distintas investigaciones, un referente básico sería el trabajo de Jahoda (1963). En nuestro país, M. Carretero y su equipo han desarrollado distintos trabajos en este sentido<sup>21</sup>; en un principio pusieron de manifiesto que uno de los problemas del estudio del tiempo histórico es que bajo esa denominación se han estudiado aspectos muy diversos, así en 1983, al analizar los posibles enfoques de un diseño curricular de Historia para la segunda etapa de E.G.B., consideran poco adecuado el enfoque cronológico, pero defienden la cronología y la construcción de nociones como "tiempo" y "duración" (Pozo, Carretero y Asensio, 1983). El tema vuelve a ser analizado por Pozo y Carretero (1984), en este caso destacan los distintos aspectos a tener en cuenta al referirse al tiempo histórico: Nociones de duración, simultaneidad y sucesión, la cronología, los problemas de la confusión entre el tiempo medido y el instrumento para medirlo, los problemas de causalidad y cambio social. Pozo (1985) establece un cuadro sobre las nociones necesarias para dominar el tiempo histórico, en él aparecen como cuestiones básicas la cronología, la sucesión causal y la continuidad temporal. Carretero y Pozo (1987) se plantean el tema desde la construcción de mapas cognitivos temporales, haciendo una revisión de los componentes que intervienen en la construcción de mapas cognitivos

<sup>19</sup> Distintos trabajos contemplan el tema de la "empatía": Shemilt (1984), Portal (1987), May y Williams (1987), Asbhy y Lee (1987).

<sup>20</sup> Recientemente hemos publicado un artículo sobre el tema, (Galindo, 1994), contemplando un análisis curricular y una reflexión epistemológica.

<sup>21</sup> En Carretero, Pozo y Asensio (1989), podemos encontrar un resumen de sus investigaciones sobre el tema.

(marcas, rutas y configuraciones) y suponen que algo parecido puede darse en los mapas temporales.

c) Pensamiento relativista en Historia: La utilización de informaciones divergentes, y en ocasiones contradictorias, en relación con la Historia, ha sido otra de las dificultades puestas de manifiesto por distintas investigaciones.

Asensio, Carretero y Pozo (1986) investigaron la capacidad de los adolescentes para contrastar dos informaciones contradictorias sobre un mismo hecho. Trabajaron con 100 alumnos, desde 8º de E.G.B. hasta C.O.U., dando a cada uno de ellos datos generales sobre dos países en conflicto armado, un texto de un historiador nacional de cada país sobre la última guerra y se les pedía una síntesis de lo ocurrido, también se formularon una serie de preguntas puntuales.

En lo que se refiere a la información utilizada por los alumnos señalan tres tipos: La información común a ambos relatos, la información complementaria y la información contradictoria, además, podían utilizar información externa.

De entre sus conclusiones, podemos destacar:

. Los sujetos mayores utilizan más información que los pequeños, aunque todos utilizan un volumen de información muy escaso.

. Del conjunto de relatos de los alumnos, el 40% era información común, el 30% complementaria, y el 10% externa.

. El 10% restante son "metaenunciados", entendidos como un enunciado sobre otro enunciado, sobre uno de los relatos o sobre ambos o cualquier juicio de valor sobre los enunciados.

d) Comprensión de conceptos históricos en la adolescencia. Las dificultades de comprensión de conceptos sociohistóricos se ha convertido en un tema clásico de la investigación en Ciencias Sociales<sup>22</sup>.

En nuestro país, Carretero y su equipo inician sus investigaciones a principios de los años ochenta<sup>23</sup>. Sus trabajos demuestran una comprensión más bien pobre de los conceptos sociales básicos y dudan de la utilidad que pueda tener el ofrecer explicaciones muy elaboradas y acabadas de los hechos sociales.

En relación con la comprensión de conceptos históricos, afirman:

---

<sup>22</sup> En Carretero, Pozo y Asensio (1983) puede encontrarse una revisión de distintos trabajos que abordan esta cuestión -Coltham (1980), Connell (1970), Milburn (1972), Scott (1978), Luc (1979), Armento (1977). Con posterioridad se han desarrollado otros trabajos -Beaty (1987) y Booth (1987).

<sup>23</sup> En Carretero, Pozo y Asensio (1989) podemos encontrar un resumen de sus investigaciones sobre conceptos sociales.

*"Las investigaciones realizadas al respecto muestran una conclusión unánime: los adolescentes evidencian una comprensión de los conceptos históricos mucho más limitada de lo que podría suponerse, ya que en un buen número de casos los entienden de manera errónea o incompleta"* (Carretero, Pozo y Asensio, 1983 p. 59).

Trabajaron con alumnos de 6º, 7º y 8º de E.G.B., seleccionaron conceptos de libros de texto y pasaron una prueba. De los resultados de la investigación extrajeron una serie de conclusiones:

- Globalmente se observa un desfase entre los conceptos que se enseñan y el desarrollo cognitivo de los alumnos.
- Los conceptos más difíciles para los alumnos son los relativos al tiempo histórico.
- La mejora con la edad parece afectar claramente a los conceptos sociopolíticos, pero no a los cronológicos.

Antes de finalizar con este apartado dedicado a la metodología, queremos hacer una alusión, aunque breve, a una cuestión que consideramos íntimamente relacionada con ella, nos referimos al papel desempeñado por la motivación. A. Liceras (1991 y 1995) ha puesto de manifiesto la importancia que este componente didáctico desempeña en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. En uno de sus trabajos, "Motivación, currículum y enseñanza de las Ciencias Sociales", después de presentar una serie de reflexiones sobre el tema, plantea unas propuestas para desarrollar la motivación en el aula, y que podemos concretar de la siguiente manera:

- Abandonar el carácter memorístico y repetitivo en la enseñanza-aprendizaje del área.
- Desarrollar en el aula las posibilidades educativas que ofrecen el tratamiento y desarrollo de la gran diversidad de procedimientos propios de la construcción científica de la Geografía, la Historia y las demás Ciencias Sociales.
- Utilizar los instrumentos básicos para la formación del conocimiento en Ciencias Sociales, como son la observación, el análisis y el método investigativo.
- Desarrollar itinerarios didácticos y trabajos de campo.
- Plantear debates en clase como medio para fomentar el conflicto cognitivo en el alumnado.
- En definitiva, mostrar, como profesores, preocupación y compromiso por las cuestiones y conflictos sociales de actualidad.

## B) Los materiales.-

Un aspecto que nos parece interesante contemplar en relación con el ¿cómo enseñar? es el de los materiales y recursos didácticos utilizados en la enseñanza de la Historia.

Abordar el tema nos parece una tarea compleja, por cuanto en la revisión efectuada hemos apreciado que existe una cierta polémica en cuestiones tales como el propio concepto de material y/o recurso didáctico, o las distintas propuestas de clasificación que se proponen. Nosotros vamos a abordar estas cuestiones desde la perspectiva de la Didáctica de la Historia, así mismo, consideramos conveniente señalar las funciones que los materiales y recursos didácticos pueden desempeñar en la enseñanza de la materia que estamos considerando<sup>24</sup>.

## Problemática en torno al concepto.-

C. Guimerá (1992), en su tesis doctoral, y en el capítulo dedicado a "La enseñanza de la Historia: ¿Cómo enseñar?", aborda la cuestión refiriéndose a los "recursos didácticos", planteándose dos consideraciones sobre los mismos: En primer lugar, plantea la dificultad de delimitar los que son estrategias de aprendizaje de lo que son recursos didácticos.

En segundo lugar, señala que el desarrollo de alguna actividad por parte del alumno puede considerarse por los especialistas como recurso o como contenido, y señala el caso de la "empatía histórica".

R. Calaf (1994), en su libro sobre la Didáctica de la Historia, dedica un capítulo a "Los Materiales", entrando directamente en los criterios a utilizar para clasificarlos, pero sin cuestionarse el problema terminológico. Sí alude a la complejidad que tiene el tema de la clasificación, al que volveremos más adelante.

A. L. García plantea en distintos trabajos la cuestión que nos ocupa; así, en 1.985, hablaba de "material didáctico" a la hora de establecer una clasificación de aquellos que pueden utilizarse en la enseñanza de la Historia. En 1.993 sí plantea la complejidad a la hora de abordar "el concepto de recursos"; señala que la dificultad es doble: "por un lado nos encontramos con la polisemia del término, según épocas y autores, y, por otro, nos encontramos con otros términos (medios, tecnología, materiales, etc...) que tienen significados idénticos o parecidos" (García, 1993 pp. 98-99). Después de revisar literatura sobre el tema (Novo, 1985; Blázquez, 1986; Colom

<sup>24</sup> En la recogida de datos que hemos efectuado hemos tenido en cuenta este importante tema de los materiales y recursos didácticos, pero sin plantearlo en términos de polémica. En las entrevistas en profundidad, interrogamos al profesorado sobre los materiales que utiliza normalmente y sobre en qué emplea el tiempo de clase (no hemos creído conveniente plantearle el uso de materiales y/o recursos didácticos concretos, sino que fueran ellos quienes los explicitaran. En la segunda fase de la recogida de datos, tendente a establecer "el conocimiento en la acción" del profesorado, y a través de entrevistas de agenda, de notas de campo, grabaciones de aula y entrevistas de reflexión, también ha ocupado un lugar destacado el tema de los materiales y recursos didácticos.

y otros, 1988; Rosales, 1988; Zabalza, 1989; Ossanna, 1990; Sarramona, 1990; Gimeno, 1991), cree conveniente tomar en consideración dos conceptos, materiales y recursos:

*"que, aunque con significados muy parecidos, no debemos confundir; los materiales -didácticos, curriculares o con cualquier otra denominación- constituyen un concepto más restringido que el de recursos, y se refieren siempre a medios concretos, tangibles, aunque muy variados y difíciles de delimitar; los recursos, sin embargo, poseen una significación más amplia, es decir, que designan o se refieren a todo aquello que puede contribuir a un mejor aprendizaje de los alumnos, ya sea en aspectos materiales, como en aspectos formales"* (García, 1995 p. 3).

El autor termina ofreciendo una definición que no se refiere específicamente a Historia pero sí a las Ciencias Sociales:

*"Los recursos didácticos de las Ciencias Sociales están constituidos por un variado conjunto de medios, instrumentos, materiales y estrategias especiales de enseñanza-aprendizaje, que, empleados y desarrollados adecuadamente, dentro y fuera del aula, contribuyen a elevar la motivación y mejorar el ambiente y las situaciones de aprendizaje, constituyendo tanto un medio, como un objetivo y proporcionando unas experiencias y un contacto directo o mediatizado con el Medio o con las Ciencias Sociales, todo ello con el fin de hacer más comprensible el mundo que nos rodea y las disciplinas sociales que lo estudian"* (García, 1995 p. 4).

Clasificación de materiales y recursos didácticos para la enseñanza de la Historia.-

Este es un segundo aspecto que consideramos importante y que queremos contemplar. No existe acuerdo entre distintos especialistas, y en la revisión efectuada hemos encontrado distintas propuestas de clasificación.

C. Guimerá (1992), al referirse al tema, hace una serie de consideraciones: En primer lugar, afirma:

*"diferentes son los tipos de clasificaciones que pueden llevarse a cabo sobre los recursos didácticos aplicables a la enseñanza de la Historia, así como puede llegar a hacerse un inmenso listado de estos recursos"* (Guimerá, 1992 p. 72).

En segundo lugar, señala:

*"lo que queda claro es que, con las nuevas concepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, es posible una utilización correcta de todos y cada uno de los recursos que durante un tiempo han sido criticados y/o desechados (el discurso oral o la memoria, por ejemplo)"* (C. Guimerá, 1992 p. 72).

Para terminar, afirma:

*"tanto las estrategias como los recursos didácticos cambian completamente de perspectiva desde las nuevas visiones del aprendizaje"* (C. Guimerá, 1992 p. 72).

En la investigación que ha desarrollado, los recursos didácticos que contempla son los siguientes<sup>25</sup>: Explicación del profesor, guiones, dossiers, libro de texto, mapas, gráficos, comentarios de textos, fuentes primarias y secundarias, medios audiovisuales (diapositivas, vídeos), salidas e itinerarios, arqueología industrial, historia oral, historia local, entorno, discusión y debates, diarios y revistas, lecturas, trabajos individuales y/o en grupo, laboratorio de Historia, empatía, simulación y ordenador.

R. Calaf (1994) propone una clasificación de los materiales partiendo de una serie de criterios:

Desde la perspectiva de la Sociología de la Educación, establece una doble distinción: Por un lado, los materiales como respuestas para conservar un modelo transmisivo, citando como ejemplos el libro de texto, las fichas de trabajo, los cuadernos de trabajo o los cuestionarios recurrentes. Por otro lado, los materiales como elementos que ayudan al pensamiento crítico, citando como ejemplos todos los materiales que proporcionan pistas sobre cómo trabajar la evidencia desde sus distintas posibilidades o los que orientan los debates y juicios, juegos de simulación y dramatización.

Desde la perspectiva de la Didáctica de la Historia establece otra doble distinción: Por una lado, materiales para trabajar procedimientos, que a su vez, clasifica en tres tipos, los que permiten interpretar/representar, los que son para obtener y analizar información, y los que son para la comprensión y aplicación. Por otro lado señala los materiales para trabajar los contenidos, pero sin aclarar en qué consistirían estos.

Desde la perspectiva del destinatario: Distingue entre los que son materiales para los alumnos y los que son materiales para el profesorado. Entre los primeros establece la diferencia entre aquellos que se plantean para un trabajo individualizado y los utilizados en un trabajo en grupo. De los destinados al profesor, y apoyándose en Carbonell (1991), diferencia los genéricos (trabajos sobre crítica del currículum o sobre acción del profesor) y los específicos de la reforma (documentos confeccionados por el M.E.C., materiales de divulgación y ensayo o artículos de revistas educativas).

Desde la perspectiva de accesibilidad y uso sobre los materiales de Historia: Es el último criterio que señala para clasificar los materiales. Establece una doble

---

<sup>25</sup> En el apartado de nuestra tesis dedicado al "Conocimiento del profesor de Historia de Secundaria", contemplamos los resultados obtenidos en la investigación que comentamos, incluyendo la utilización de recursos didácticos.

distinción, por un lado, los que denomina de fácil accesibilidad y amplio uso (libros de texto, prensa, comentarios de textos, mapas, gráficos, imágenes fotográficas, dibujos y grabados), por otro lado, los de accesibilidad restringida y uso esporádico (ordenadores, vídeos, materiales para visitas a ruinas, museos, monumentos, etc., y los juegos de simulación).

A.L. García (1985, 1993, 1995) también aborda el tema de la clasificación de los recursos didácticos, señalando:

*"Hacer una clasificación de los materiales y recursos para la enseñanza de la Historia, resulta complejo, sobre todo en su delimitación, habida cuenta de que cualquier resto del tipo que sea que nos de alguna información sobre el pasado lejano o próximo, lo podemos considerar recurso didáctico"* (García, 1995 p. 5).

El autor, en principio, cree conveniente distinguir entre los materiales específicamente elaborados y destinados al uso escolar, y todo aquello, existente en el medio, que nos pueda ayudar a conocer mejor cualquier hecho o época dada. A partir de esta consideración establece una clasificación que recoge la diferenciación anterior, y que tipifica a los recursos en función de sus características específicas; en ella establece tres grandes grupos, el primero referido a los materiales, que van desde los bibliográficos a los numismáticos, el segundo se refiere a los trabajos de campo, donde incluye distintos tipos de salidas escolares, así como las distintas técnicas del método de indagación, y el tercer grupo es el que denomina de animación a la Historia, en el que incluye una serie de recursos de diversa índole, que contribuyen al conocimiento histórico.

En el siguiente cuadro concretamos la propuesta de clasificación que hace este autor.

**CUADRO N° 13**  
**Recursos para la enseñanza de la Historia**

MATERIALES CURRICULARES	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bibliográfico (libros de texto, libros auxiliares, libros de consulta, libros de lectura).</li> <li>- Cartográfico.</li> <li>- Estadístico-Informático.</li> <li>- Audiovisual.</li> <li>- Documental.</li> <li>- Arqueológico.</li> <li>- Artístico-monumental.</li> <li>- Antropológico.</li> <li>- Numismático.</li> <li>- Sigilográfico.</li> </ul>
-------------------------	--



TRABAJOS DE CAMPO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visitas de estudio.</li> <li>- Itinerarios didácticos.</li> <li>- Excursiones de prácticas.</li> <li>- Identificación y catalogación de fuentes.</li> <li>- Técnicas de recogida y elaboración de datos.</li> <li>- Métodos de análisis y obtención de resultados.</li> </ul>
ANIMACION A LA HISTORIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dinámica de grupos.</li> <li>- Juegos y simulaciones.</li> <li>- Representaciones escénicas.</li> <li>- Asistencia a conferencias, debates, mesas redondas, etc.</li> <li>- Concurrencia a conciertos, funciones, festivales, etc.</li> <li>- Participación en festejos, celebraciones, aniversarios, etc.</li> </ul>

(Fuente: A.L. García (1993, 1995))

#### Funciones de los materiales y recursos didácticos en la enseñanza de la Historia.-

Como han puesto de manifiesto distintos especialistas (Blázquez, 1986; Rosales, 1988, Colom y otros, 1988; Sarramona, 1990; Gimeno, 1989, 1991, 1992), los materiales y recursos didácticos han desempeñado siempre un papel fundamental en la enseñanza en general, este papel adquiriría una especial relevancia en el caso de las Ciencias Sociales en general, y en el de la Historia y la Geografía en particular (García, 1994).

También es importante considerar que sus funciones dependerán de la concepción que tengamos de la enseñanza y del modelo educativo que queramos imponer (García, 1993). En el contexto de la actual reforma del sistema educativo, y tomando como marco de referencia la concepción constructivista del aprendizaje escolar (Coll, 1987), entendemos que los materiales y recursos didácticos adquieren una gran importancia, al ser concebidos:

*"no sólo como soporte o medio para la instrucción, sino también, y fundamentalmente, como un modo de concebir el desarrollo del currículum y el trabajo de los profesores y los estudiantes. El material codifica la cultura seleccionada en el currículum y le da forma pedagógica"* (Martínez Bonafé, 1992 p. 8).

Partiendo de estas reflexiones y siguiendo a García (1995), podemos concretar las funciones de los materiales y recursos didácticos en la enseñanza de la Historia, de la siguiente manera:

- Despiertan mayor atractivo e interés por parte del alumno hacia la materia.
- Facilitan la participación del alumno en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Ponen al alumnado en contacto con las fuentes históricas -primarias o secundarias-, sobre las que tiene que reflexionar y desarrollar su capacidad interpretativa y crítica.

- Fomenta la adquisición de unos conceptos básicos y una terminología específica.
- Desarrollan una serie de técnicas, destrezas, habilidades y capacidades propias de la Historia (identificación de problemas, localización de fuentes, recogida de datos, interpretación de textos, clasificación de materiales...).
- Ayudan a potenciar actitudes y valores históricos formativos (rigor científico, objetividad, tolerancia, solidaridad, relativismo...).
- Contribuyen al desarrollo de procedimientos de indagación e investigación.

En síntesis:

*"nos facilitan la comprensión de los hechos y las realidades históricas de cualquier orden (económicas, sociales, políticas, culturales, artísticas, etc. y en consecuencia nos ayudan a conocer con mayor rigor la ciencia histórica"* (García, 1995 p. 5).

### 2.2.3. La evaluación en la enseñanza de la Historia.-

El último apartado que vamos a considerar en relación con la enseñanza de la Historia es el de la evaluación. Vamos a partir de unas consideraciones previas sobre el tema:

En primer lugar, hemos echado en falta trabajos que aborden el tema que nos ocupa, esto es, la evaluación del conocimiento histórico. En este sentido, asumimos la reflexión de López Facal al respecto:

*"Resulta ya un lugar común afirmar que la evaluación es un componente -y muy importante- del proceso de aprendizaje, pero esta afirmación no se corresponde con un volumen apreciable de investigación específica"* (López Facal, 1992 p. 183).

Las últimas obras sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en general y de la Historia en particular, dedican muy poca atención, por no decir ninguna, al tema de la evaluación; igualmente, las últimas tesis sobre Didáctica de la Historia tampoco contemplan este tema.

En segundo lugar, en la revisión que hemos efectuado, hemos apreciado una aplicación de lo que podríamos considerar como una teoría genérica de la evaluación a la enseñanza de la Historia, especialmente en lo que respecta al cómo y cuándo evaluar.

En tercer lugar, señalar que en nuestra exposición vamos a centrarnos en la evaluación del alumnado, no entrando en otros ámbitos como serían la evaluación de

los procesos educativos, entendidos en sentido amplio, es decir, integrando la intervención docente, los materiales utilizados, las actividades de enseñanza y aprendizaje, etc.

En cuarto lugar, señalar que hemos considerado conveniente estructurar este apartado a partir de tres interrogantes: ¿Qué evaluar?, ¿cómo evaluar? y ¿cuándo evaluar?.

En quinto y último lugar, recordar que en otro apartado de esta tesis hemos establecido cómo se contempla la evaluación del conocimiento histórico en el modelo curricular actual, es decir, el puesto en marcha con la aplicación de la L.O.G.S.E.

En nuestra revisión nos hemos centrado en trabajos referidos a la evaluación en las Ciencias Sociales en general y en la Historia en particular.

#### A) ¿Qué evaluar?.-

Es el primer interrogante a abordar en relación con la evaluación.

López Facal (1993), en un interesante trabajo sobre la evaluación en el área de Ciencias Sociales, al plantearse el interrogante, contesta en una triple perspectiva. En primer lugar, señala que hay que evaluar el conocimiento social, en segundo lugar las capacidades cognitivas, y en tercer lugar, las destrezas. Veamos como concreta el autor cada uno de estos campos, objetos de evaluación:

- Evaluación del conocimiento social. En relación con este primer campo, señala la necesidad de establecer categorías:

*"La enorme diversidad de conocimientos sociales que pueden integrar el currículum escolar, adquieren sentido y funcionalidad si se estructuran en categorías, estas ayudan a graduar la complejidad de las tareas, permiten dar cierta unidad al conjunto de problemas objeto de estudio y facilitan su evaluación"* (López Facal, 1992 p. 186).

Las categorías que establece para la evaluación del conocimiento social son las siguientes:

- \* Conocimiento de acontecimientos, hechos, datos, personajes, etc.
- \* Conocimiento de las fuentes de los saberes sociales (evidencias o indicios).
- \* Conocimiento de las relaciones (motivos y causas).
- \* Conocimiento de los procesos sociales.

- Evaluación de capacidades cognitivas. En relación con este ámbito de la evaluación, López Facal, apoyándose en la clasificación de capacidades formuladas por Kempa (1986) para la evaluación en la enseñanza de las Ciencias Experimentales, establece las siguientes:

- \* Recordar.
- \* Interpretar.
- \* Aplicar.
- \* Establecer nuevos significados.

En relación con las citadas capacidades, López Facal señala:

*"no se pueden entender mecánicamente como una sucesión... se trata de procesos en gran medida simultáneos... lo único que indican estos niveles es el grado de dificultad"* (López Facal, 1993 p. 192).

- La evaluación de destrezas. El autor parte de una interesante reflexión sobre este tipo de conocimiento:

*"Suele aceptarse de forma generalizada que la enseñanza-aprendizaje de los saberes sociales no puede limitarse a los contenidos conceptuales. El desarrollo de capacidades cognitivas va unido a la adquisición de determinadas destrezas intelectuales. Estas a su vez no tienen sentido aisladamente de aquellas"* (López Facal, 1993 p. 195).

Asumiendo la clasificación propuesta por el Diseño Curricular Base del M.E.C. (1989), concreta las destrezas a evaluar en las siguientes:

- \* Utilizar fuentes de información.
- \* Elaborar explicaciones causales complejas.
- \* Realizar procesos de indagación e investigación.

Una vez delimitados estos tres ámbitos de la evaluación, López Facal propone dos tipos de matrices que permiten relacionar, por un lado, las capacidades con los conocimientos, y por otro, las capacidades con las destrezas.

Cuadro nº 14  
¿Qué evaluar?: Propuesta de López Facal

<u>CONOCIMIENTO SOCIAL</u>
1.- Acontecimientos... 2.- Fuentes. 3.- Relaciones. 4.- Procesos sociales.
<u>CAPACIDADES COGNITIVAS</u>
1.- Recordar. 2.- Interpretar. 3.- Aplicar. 4.- Reformular.

### DESTREZAS

1.- Utilizar fuentes de información. 2.- Explicaciones causales. 3.- Indagación e investigación.

(Fuente: Elaborado a partir de López Facal, 1993)

Aun cuando no lo contempla en la respuesta al qué evaluar, López Facal (1993) se plantea el problema de evaluar valores y actitudes. Después de hacer una serie de reflexiones sobre su presencia en el currículo y el tratamiento educativo que deben recibir, plantea el tema de la evaluación, afirmando:

*"aunque no podamos medir en nuestros estudiantes la práctica de determinadas actitudes, siempre se pueden establecer mecanismos para su valoración. El alumnado debe saber que tenemos en cuenta el grado de participación en el grupo o la participación ordenada en un debate, o la formulación de preguntas en clase y que lo hacemos como manifestación de su solidaridad, su tolerancia y respeto o su capacidad crítica"* (López Facal, 1993 p. 199).

J. Domínguez (1994), reconociendo la influencia del trabajo anterior, aborda el tema del ¿qué evaluar? estableciendo lo que denomina un marco de categorías y niveles para la evaluación, que va a concretar en categorías de contenido o de conocimiento, y en niveles de aprendizaje.

En relación con las categorías, señala que recogen los tipos de conocimiento que tratamos de enseñar a los alumnos, las establece a partir de la tipología de contenidos recogida en el modelo curricular de la L.O.G.S.E., y las concreta en las siguientes:

- Contenidos conceptuales: Hechos, acontecimientos y datos; conceptos, hipótesis explicativas y teorías.
- Contenidos procedimentales: Tratamiento de la información; indagación, explicación y resolución de problemas.
- Contenidos actitudinales: Actitudes específicas del área; actitudes transversales.

En relación con las categorías, concluye:

*"Esas categorías delimitan y subrayan los aprendizajes más importantes que deben trabajarse en el aula... y quieren expresar la necesidad de guardar un equilibrio entre los diferentes aprendizajes que ha de facilitar la escuela"* (Domínguez, 1994 p. 238).

Con respeto a los niveles de aprendizaje, el autor los considera necesarios:

*"el currículum no sólo establece unos contenidos de enseñanza, también estipula -a través de los objetivos y de los criterios de evaluación- unas capacidades... por consiguiente, necesitamos disponer también de una escala básica de niveles de aprendizaje para medir el grado de complejidad con que pueden adquirirse los conocimientos incluidos dentro de las seis categorías anteriores"* (Domínguez, 1994 p. 238).

Tomando como referencia las taxonomías establecidas por B. Bloom (1971) correspondientes a los dominios cognitivo y afectivo, y seleccionándolas y adaptándolas a la naturaleza del conocimiento histórico, establece los siguientes niveles de aprendizaje:

- Identificar.
- Comprender.
- Aplicar.

Sobre estos tres niveles, presenta una matización en relación con su utilización:

*"Los niveles de aprendizaje varían bastante según sea la categoría de contenido a la que se apliquen... estas diferencias adquieren especial relieve en el caso de las actitudes"* (Domínguez, 1994 p. 241), para ellas, los niveles de aprendizaje que se establecen son:

- Admitir.
- Responder.
- Valorar.

Cuadro nº 15  
¿Qué evaluar?. Propuesta de J. Domínguez (1994)

CATEGORIAS DE CONTENIDO		
CONT. CONCEPTUALES	C. PROCEDIMENTALES	C. ACTITUDINALES
1.- Hechos, acontecimientos y datos.	3.- Tratamiento de la información.	5.- Actitudes específicas del área.
2.- Conceptos, hipótesis explicativas y teorías.	4.- Indagación, explicación y resolución de problemas.	6.- Actitudes transversales.
Identificar - Comprender - Aplicar // Admitir-Responder-Valorar		
NIVELES DE APRENDIZAJE		

(Fuente: Elaborado a partir de J. Domínguez, 1994)

Una tercera reflexión que queremos considerar en esta revisión sobre ¿qué evaluar? es la de G. Rodríguez y J. Gil (1995), que desde hace unos años vienen desarrollando un proyecto de investigación en relación con la evaluación del conocimiento histórico (García Jiménez y otros, 1993). Estos autores, después de presentar una aproximación a la idea de evaluación educativa, abordan el interrogante que nos ocupa; bajo el epígrafe "aprendizaje histórico como objeto de evaluación" y tras establecer unos marcos globales, proponen efectuar un análisis estructural de capacidades, entendiendo que estas constituyen un referente fundamental en relación con el qué evaluar.

Como marcos globales, los autores consideran adecuados los establecidos en los trabajos de López Facal (1993) y Domínguez (1994), pero creen conveniente efectuar una mayor concreción de las capacidades, y es por ello que proponen un análisis de las mismas, que concretan en una serie de pasos:

- En primer lugar, consideran necesario efectuar un análisis de los objetivos generales del área, a fin de determinar la naturaleza de los mismos y tener una idea global de cuáles son las intenciones educativas. Esta acción permitirá establecer una primera clasificación en torno a tres tipos básicos de objetivos, atendiendo al carácter de cada uno de ellos: Conceptual, procedimental y actitudinal.

- En segundo lugar, plantean efectuar un análisis de los criterios de evaluación:

*"se trata de analizar los criterios de evaluación que hacen referencia al objetivo general seleccionado, a fin de comprobar las concreciones sobre las que se valorará el nivel de desarrollo de las capacidades"* (Rodríguez y Gil, 1995 p. 20).

- En tercer lugar, y una vez analizados objetivos generales y criterios de evaluación, habría que establecer una relación entre estos y los contenidos del área:

*"el desarrollo de las capacidades propuestas en los objetivos generales han de realizarse sobre la base de unos contenidos específicos, en nuestro caso los del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia"* (Rodríguez y Gil, 1995 p. 17).

- En cuarto y último lugar plantean desarrollar la estructura de la capacidad seleccionada, analizando y describiendo los distintos componentes que la integran:

*"a fin de poder disponer de un marco de referencia para las etapas posteriores (diseño de facetas y elaboración de ítems)"* (Rodríguez y Gil, 1995 p. 18).

Los autores proponen considerar distintos niveles funcionales de desarrollo, basándose en el trabajo desarrollado por Michaelis y Nelson (1980), establecen tres niveles diferentes, atendiendo a la complejidad de las capacidades que se relacionan con el pensamiento social:

- Primer nivel: Interpretación, comparación y clasificación.
- Segundo nivel: Generalización e inferencia.
- Tercer nivel: Análisis, síntesis, hipótesis, predicción y evaluación.

## B) ¿Cómo evaluar?

Constituye el segundo interrogante que queremos tomar en consideración en la revisión que estamos efectuando. Como ya señalamos en las consideraciones previas, hemos apreciado una escasez de estudios sobre el tema; en este sentido, estamos de acuerdo con el equipo de asesores del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia cuando afirman:

*"La investigación e innovación didáctica en España ha prestado poca atención a desarrollar y enriquecer los instrumentos de evaluación, de manera que las técnicas habituales de evaluación se han visto poco renovadas"* (M.E.C., 1995 p. 174).

López Facal (1993) aborda el tema presentando unas reflexiones en torno a distintos instrumentos de evaluación, señala que estos están estrechamente relacionados con la concepción que se tiene de la evaluación y con lo que se pretende evaluar.

A la hora de seleccionar y concretar instrumentos, manifiesta la influencia de distintos trabajos desarrollados en el área de Ciencias Experimentales (Kempa, 1986; Gutiérrez y otros, 1990 y Rodríguez Barreiro, 1991).

El primer instrumento que propone es el "examen" o "prueba", del que afirma que no tiene por qué ser sinónimo de memorización mecánica o azar. Apoyándose en un trabajo de Kempa (1986) señala unas orientaciones para aumentar la fiabilidad del examen o prueba:

- Evitar pruebas aceleradas, dando tiempo suficiente.
- Asegurarse que los items de la prueba son suficientes para medir lo que se pretende.
- Evitar pruebas heterogéneas, presentando las cuestiones con cierta uniformidad.
- Reducir o evitar la elección de cuestiones.
- Evitar la ambigüedad en la formulación de tareas.
- Emplear una tabla de especificación al calificar.

Un segundo instrumento al que alude es el "mapa conceptual" (Novak y Gowin, 1988), que además de su utilidad para la evaluación, es un instrumento eficaz en el proceso de enseñanza y aprendizaje.



Un tercer medio para desarrollar la evaluación es el seguimiento de las tareas escolares a través de los cuadernos de clase; los aspectos a considerar en la evaluación serían:

- Presentación.
- Ausencia de errores.
- Exposición separada de las ideas propias, de las del grupo de trabajo y de las resultantes de la puesta en común.
- Desarrollo de todos los pasos de las actividades propuestas.
- Exposición razonada de conclusiones.

En relación con estos aspectos:

*"el alumnado debe conocer el porcentaje exacto de la calificación que corresponde a cada aspecto"* (López Facal, 1993 p. 203).

Un cuarto instrumento señalado es la hoja de observación individualizada del trabajo de clase, en la que se propone tomar en consideración cinco apartados:

- Realización de los trabajos propuestos.
- Respuestas a preguntas abiertas.
- Formulación de preguntas relevantes.
- Discusión y participación en el grupo.
- Utilización correcta de recursos y materiales variados.

El último medio señalado para el desarrollo de la evaluación es el constituido por los trabajos realizados fuera del aula; los aspectos a considerar serían:

- Presentación.
- Calidad de lo realizado.
- Explicación del trabajo en el aula.

A modo de síntesis, para este autor:

*"la calificación del alumno/a en un determinado período (la evaluación sumativa) estará pues integrada por el promedio de cuatro tipos de observaciones: la media de las calificaciones obtenidas en los exámenes desde el principio del curso hasta el momento de la evaluación, la calificación del cuaderno durante la etapa que se evalúe, la media de la observación del trabajo en el aula (individual y de grupo), y la media de los trabajos realizados fuera de clase"* (López Facal, 1995 p. 205).

J. Domínguez (1994), en relación con el ¿cómo evaluar?, propone una clasificación de actividades para la evaluación de acuerdo con el marco de categorías

y niveles<sup>26</sup>. Para cada uno de los niveles sugeridos (identificar/admitir, comprender/responder y aplicar/valorar), agrupa las actividades de acuerdo con los tres grandes tipos de contenidos del currículum (conceptos, procedimientos y actitudes), que a su vez integran las seis categorías de conocimiento.

En el siguiente cuadro recogemos algunos ejemplos de las actividades propuestas.

---

<sup>26</sup> Ver apartado correspondiente a ¿qué evaluar?.

CUADRO nº 16  
Modelos de actividades para el desarrollo de la evaluación

NIVEL 1: Identificar/Admitir		
CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recordar términos, nombres de personas, características de un período histórico, etc.</li> <li>- Elegir entre varias definiciones de un término, la más correcta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer la simbología básica de un mapa.</li> <li>- Distinguir los elementos o rasgos básicos en una obra de arte, identificando el estilo al que pertenece.</li> <li>- Obtener información elemental sobre el pasado a partir de distintas fuentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Admitir, o sea, aceptar, un hábito o norma de conducta (por ejemplo, respetar las opiniones ajenas, ser ordenado y riguroso en el trabajo, etc.).</li> </ul>
NIVEL 2: Comprender/Responder		
CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicar en palabras propias el significado de un concepto.</li> <li>- Indicar los elementos que entran en juego en un conflicto internacional, problema socio-económico, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferenciar entre opinión y dato objetivo en una fuente de información.</li> <li>- Elaborar un gráfico, mapa temático, eje cronológico... a partir de una tabla de datos.</li> </ul>	<p>Este nivel lo reflejarían la frecuencia y el carácter habitual de ciertos comportamientos en el alumno, por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Su tolerancia habitual ante las opiniones distintas y contrarias a la suya.</li> <li>- El que colabore sin problemas en la realización de tareas con otros compañeros.</li> </ul>
NIVEL 3: Aplicar/Valorar		
CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aludir adecuadamente a ciertos hechos históricos como antecedentes que ayuden a explicar algunos acontecimientos de la actualidad.</li> <li>- Explicar con argumentos razonados la atribución a un determinado estilo o corriente artística, de una obra de arte no estudiada en clase previamente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar un eje o cuadro cronológico, situar en él hechos de corta y larga duración, relativos a dos o más variables (p. ej. dos países), representando adecuadamente los solapamientos y diferencias de duración entre ellos.</li> <li>- Comparar la validez y relevancia de las informaciones que dan sobre un mismo asunto dos o más fuentes históricas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mostrar interés por informarse bien, descubrir, dar soluciones, etc.</li> <li>- Someter a crítica racional sus propios valores, creencias, etc.</li> </ul>

(Fuente: Elaboración propia a partir de Domínguez, 1994)

G. Rodríguez y J. Gil (1995), al plantear el tema de los instrumentos para la evaluación del conocimiento histórico señalan que "será preciso considerar las características de los contenidos objeto de evaluación, a fin de elegir las técnicas e instrumentos más adecuados" (Rodríguez y Gil, 1995 p. 28). Los autores asumen los tres tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) presentes en el modelo curricular de la L.O.G.S.E.

Después de presentar una clasificación de las técnicas e instrumentos para la recogida de información sobre el aprendizaje de los alumnos (ver cuadro nº17), plantean unas reflexiones sobre la evaluación de los distintos tipos de contenidos.

Cuadro nº 17

**Técnicas e instrumentos para la recogida de información**

TECNICAS	INSTRUMENTOS
OBSERVACION	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grabación (audio/vídeo).</li> <li>- Escalas de observación.</li> <li>- Listas de control.</li> <li>- Registros anecdóticos.</li> <li>- Diario de clase.</li> </ul>
ANALISIS DE PRODUCCIONES	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Composición escrita.</li> <li>- Resolución de problemas.</li> <li>- Trabajos monográficos.</li> <li>- Investigaciones.</li> <li>- Comentario de textos.</li> <li>- Mapas conceptuales.</li> </ul>
INTERROGACION ORAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevista.</li> <li>- Debates.</li> <li>- Asambleas.</li> </ul>
INTERROGACION ESCRITA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuestionarios.</li> <li>- Escalas de valoración.</li> <li>- Inventarios.</li> <li>- Diferencial semántico.</li> </ul>
PRUEBAS OBJETIVAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verdadero/falso.</li> <li>- Elección múltiple.</li> <li>- Verdadero/ falso múltiple.</li> <li>- Respuestas combinadas.</li> <li>- Emparejamiento.</li> <li>- Clasificación.</li> <li>- Respuesta doble.</li> <li>- Respuesta limitada.</li> <li>- Problemas.</li> </ul>

TECNICAS	INSTRUMENTOS
PRUEBAS SUMATIVAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exámenes escritos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>. Pruebas de ensayo o redacción.</li> <li>. Situación problemática.</li> <li>. Cuestiones breves y variadas.</li> <li>. Bosquejo esquemático de un tema amplio.</li> </ul> </li>   <li>- Examen oral:               <ul style="list-style-type: none"> <li>. Exposición autónoma de un tema.</li> <li>. Selección del tema por el alumno.</li> <li>. Debate.</li> <li>. Entrevista profesor-alumno.</li> </ul> </li> </ul>

(Fuente: G. Rodríguez y J. Gil 1995)

a) Evaluar el aprendizaje de los contenidos conceptuales. Comienza presentando unas consideraciones sobre el tema:

- El contexto de la evaluación de los contenidos conceptuales debe ser lo más parecido posible al contexto de aprendizaje.
- La recuperación de la información se verá facilitada en la medida en que se proporcionen ciertos indicios.
- Los contenidos conceptuales tienen una escasa resistencia al olvido; en este sentido, el rendimiento se verá afectado si se deja transcurrir un tiempo excesivo entre el aprendizaje y su evaluación.

Tras estas consideraciones, se presentan distintas formas en que puede procederse a la evaluación de los contenidos conceptuales:

Definición intensiva: De una forma general se llega a considerar que si un sujeto es capaz de definir un concepto de forma correcta, posee una comprensión del mismo; no obstante:

*"debemos considerar los falsos errores y los falsos aciertos. Un falso error se produce cuando al ofrecernos una definición esta puede hacernos creer que el alumno no comprende el concepto, aunque en realidad si ha comprendido. El falso acierto se produce cuando se nos ofrece una definición que podemos aceptar como una respuesta válida aquellas que no reflejan ningún tipo de comprensión. Este último caso suele ser el de las definiciones que se ofrecen tras un aprendizaje memorístico sin que medie comprensión alguna"* (Rodríguez y Gil, 1995 p. 30).

Identificación de un concepto correcto entre varias posibilidades. Esta forma:

*"nos permite una valoración más rápida, a la vez que nos posibilita la identificación de los errores más comunes, como la indiferenciación entre conceptos similares. Por contra, la dificultad que plantea es la de la elaboración de las distintas opciones, ya que se trata de elaborar alternativas que ofrezcan información sobre las dificultades de comprensión y no distractores cuya función es la de despistar"* (Rodríguez y Gil, 1995 p. 30).

Categorización conceptual. Esta forma consistiría en:

*"comprobar la comprensión de conceptos solicitando la identificación de ejemplos o situaciones relacionadas con uno o varios conceptos discriminando entre los mismos"* (Rodríguez y Gil, 1995 p. 30).

Aplicación del concepto. Esta se puede desarrollar de dos formas: A través de composiciones y/o exposiciones (orales o escritas), bien sobre un tema genérico (la cultura en la Edad Media), o sobre la relación entre dos temas (diferencias culturales entre la Edad Media y el Renacimiento). La segunda forma de desarrollar la aplicación de conceptos consistiría en la solución de problemas, los trabajos de investigación o la realización de mapas conceptuales.

b) Evaluar el aprendizaje de contenidos procedimentales. En este campo, los autores asumen los planteamientos de Coll y Valls (1992), en el sentido de que el objetivo fundamental de la evaluación del aprendizaje de los procedimientos es comprobar hasta qué grado el sujeto es capaz de utilizar el procedimiento en otras situaciones, y según las características y las exigencias de la nueva tarea, es decir, la funcionalidad y la flexibilidad.

Coll y Valls (1992) señalan una serie de dimensiones en el momento de evaluar el aprendizaje de procedimientos:

- El grado de conocimiento sobre el procedimiento. La evaluación podemos desarrollarla pidiendo al alumnado que explicita el proceso a seguir con el procedimiento (eje cronológico, mapa histórico, lectura de imagen...).
- La aplicación del procedimiento a situaciones particulares. La evaluación se puede desarrollar a través de la observación sobre el grado de eficacia y aprovechamiento de la actuación del sujeto.
- La corrección y precisión de las acciones que componen el procedimiento. La evaluación se puede desarrollar a través de la observación del repertorio completo de acciones que componen el procedimiento objeto de evaluación.

- El grado de automatización del procedimiento. Se puede evaluar observando la cantidad de gasto atencional con que se acompaña la ejecución del procedimiento, o la rapidez y seguridad con que se aplica.
- La generalización del procedimiento en otros contextos. La evaluación se puede desarrollar a través de la observación de cómo el alumnado aplica un procedimiento en un contexto distinto al que lo ha aprendido.
- El grado de acierto en la elección de procedimientos para solucionar una tarea. La evaluación puede consistir en valorar si el alumnado ha elegido el procedimiento pertinente en función de la tarea a desarrollar.

Rodríguez y Gil (1995) terminan aludiendo a la necesidad de prestar especial atención, en la evaluación de los procedimientos, al proceso a seguir en la utilización de los mismos:

*"Nos referimos a la necesidad de establecer en el proceso de enseñanza y en la realización de pruebas (orales o escritas) que los alumnos expresen el proceso seguido en la ejecución de un determinado procedimiento; no debe bastar el producto último, sino que es preciso contar con una explicación del proceso seguido, pudiendo, de esta forma, plantear una evaluación de carácter más formativo ya que ello nos permitiría conocer dónde está el error, en que momento se falla" (Rodríguez y Gil, 1995 p. 31).*

c) Evaluar el aprendizaje de contenidos actitudinales. Se parte de la dificultad que plantea la evaluación de este tipo de contenidos:

*"las actitudes no son observables de forma directa, y sólo podremos inferir qué actitud se tiene ante un objeto, hecho, situación o persona, a partir de las respuestas verbales o comportamientos manifiestos ante cada uno de ellos" (Rodríguez y Gil, 1995 p. 32).*

En el siguiente cuadro se presentan una serie de técnicas e instrumentos utilizables en la evaluación de las actitudes:

Cuadro n° 18  
Técnicas e instrumentos para la evaluación de las actitudes

TECNICAS	INSTRUMENTOS
OBSERVACION	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grabación (audio/vídeo).</li> <li>- Escalas de valoración.</li> <li>- Listas de control.</li> <li>- Registros anecdóticos.</li> <li>- Diario de clase.</li> </ul>
ANALISIS DE PRODUCCIONES	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis de contenido.</li> </ul>
INTERROGACION ORAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevista.</li> <li>- Debates.</li> <li>- Asambleas.</li> </ul>
INTERROGACION ESCRITA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuestionarios.</li> <li>- Escalas de valoración.</li> <li>- Inventarios.</li> <li>- Diferencial semántico.</li> </ul>

(Fuente: G. Rodríguez y J. Gil, 1995)

Los autores recomiendan, por su mayor grado de disponibilidad y eficacia, los cuestionarios, las escalas de valoración, los inventarios y el diferencial semántico.

Los cuestionarios pueden utilizarse para plantear preguntas sobre un tópico, objeto, hecho, situación o persona; las preguntas pueden ser abiertas (permitiendo las respuestas libres del sujeto), o cerradas (elección entre posibles respuestas).

En las escalas de valoración el alumno formula un juicio sistemático sobre el grado, la frecuencia o la intensidad hasta la que llega un comportamiento o característica. En los inventarios, los alumnos muestran el grado de acuerdo o rechazo ante determinadas aseveraciones que se les presentan.

El diferencial semántico permite medir las reacciones de las personas a palabras y conceptos de estímulo, en términos de estimaciones sobre escalas bipolares definidas por adjetivos antónimos.

Para finalizar con este apartado del cómo evaluar, queremos citar la aportación de J. Plata (1993). Este autor, aunque en el contexto del estudio del medio, plantea una propuesta en relación con instrumentos de evaluación, así, contempla distintos tipos de pruebas, como las de respuesta libre y las objetivas, presenta una serie de orientaciones para la preparación de un examen, y finaliza proponiendo un modelo de evaluación formativa.



## C) ¿Cuándo evaluar?

López Facal (1993), al plantearse este tema, apoyándose en el trabajo de Rodríguez Barreiro y otros (1990), afirma:

*"la evaluación ha de estar integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por ende, debe servir para modificar aspectos relacionados con el mismo. Queda ya lejos la idea de que primero se enseña y luego se comprueba lo que se ha aprendido. La evaluación no ha de centrarse, exclusivamente, en los resultados finales, sino que ha de proporcionar información, tanto al profesor como a los alumnos, sobre qué iniciativas podrán tomar ambos para modificar su trabajo y mejorar su práctica"* (López Facal, 1993 pp. 199-200).

A la hora de concretar los momentos de la evaluación, asume la clasificación de Coll (1989): Evaluación inicial o diagnóstica, evaluación formativa o de proceso, y evaluación sumativa o final.

a) Evaluación inicial o diagnóstica. La importancia de este tipo de evaluación radica en posibilitar que el alumnado sea consciente, exprese y formalice sus opiniones, para que sepa en todo momento cual es su punto de partida, y consecuentemente los progresos que está realizando, en definitiva:

*"la evaluación inicial es útil porque permite reflexionar a los alumnos sobre su propio aprendizaje"* (López Facal, 1993 p. 200).

En cuanto a los instrumentos a utilizar para la evaluación inicial, señala los siguientes: Debates, elaboración de mapas de conceptos, comentario colectivo de alguna imagen o información, cuestionarios (completados con una puesta en común de los resultados); también se cita la prueba escrita, aunque:

*"si su formato es demasiado similar a los exámenes tradicionales pueden hacerlas inconvenientes"* (López Facal, 1993 p. 200).

Por último, se señala la importancia de que el alumnado conozca y tome nota de las opiniones individuales y colectivas.

b) Evaluación formativa o de proceso. Constituye un elemento fundamental dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. La finalidad de la misma es orientar el aprendizaje, detectar dificultades, determinar la eficacia de la metodología y los materiales propuestos, y en definitiva, reformular y adaptar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Este tipo de evaluación debe adquirir un carácter sistemático, utilizando, entre otros instrumentos, hojas de seguimiento y tablas de observación.

c) Evaluación sumativa o final. Este tipo de evaluación tiene por objeto determinar lo que ha aprendido el alumnado al finalizar un período. Los instrumentos que se utilicen deben permitir demostrar al alumnado lo que sabe hacer y ser representativas del trabajo realizado (Otero, 1991).

Un problema asociado a este tipo de evaluación es el del establecimiento de niveles; el alumnado tiene que conocerlos, pues sólo de esta manera podrá realizar una autoevaluación. En este sentido, hay que evitar la evaluación normativa, consistente en determinar el nivel medio (aprobado) a partir del rendimiento escolar del grupo; por el contrario, hay que tender hacia una evaluación basada en criterios que permitan valorar el trabajo de cada alumno independientemente de lo realizado por los demás.

## **Capítulo III EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESORADO**

### **3.1. El conocimiento del profesorado. Una revisión sobre las líneas de investigación y los tipos establecidos.**

**3.1.1. ¿Qué conocimiento tenemos sobre la enseñanza efectiva?**

**3.1.2. ¿Qué conocen los profesores?**

**3.1.3. ¿Qué conocimiento es básico/esencial para la enseñanza?**

**3.1.4. ¿Quién produce conocimiento sobre la enseñanza?**

### **3.2. El Conocimiento Didáctico del Contenido.**

**3.2.1. Concepto y características.**

**3.2.2. Componentes.**

**3.2.3. Relaciones entre el Conocimiento Didáctico del Contenido y otros tipos de conocimiento.**

**3.2.4. Investigaciones desarrolladas sobre el Conocimiento Didáctico del Contenido.**

**3.2.5. Conexión entre el Conocimiento Didáctico del Contenido y las fases de la enseñanza.**

**3.2.6. Limitaciones de esta línea de investigación.**



### Capítulo III

## EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESORADO

El presente apartado lo vamos a dedicar a desarrollar el tema del conocimiento profesional del profesorado como línea de investigación educativa.

Como quiera que el objeto de nuestro estudio es **describir y explicar el conocimiento que el profesorado de Historia de enseñanzas medias tiene de la materia que enseña y cómo lo transforma y traslada en representaciones escolares comprensibles**, vamos, en primer lugar, a establecer cuál es la **situación actual** en relación con la **investigación sobre el conocimiento del profesor**, señalando las distintas líneas seguidas, apoyándonos en las últimas revisiones que se han efectuado; prestaremos especial atención a los distintos **tipos de conocimiento** que se han establecido a partir de las investigaciones desarrolladas.

En segundo lugar, y relacionado directamente con el objeto de estudio de nuestra investigación, vamos a revisar y analizar en profundidad lo que consideramos una de las líneas de investigación más prometedoras en el contexto del conocimiento del profesor, nos referimos a lo que se ha venido en llamar "**Conocimiento Didáctico del Contenido**".

### 3.1. EL CONOCIMIENTO DEL PROFESOR: UNA REVISIÓN SOBRE LAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN Y LOS TIPOS ESTABLECIDOS.

Como han puesto de manifiesto distintos autores del campo (por ejemplo Grossman, Wilson y Shulman, 1989), el conocimiento del profesor como tema de investigación no es una novedad actual. Estos autores nos recuerdan que las primeras investigaciones sobre el mencionado objeto de estudio hay que encuadrarlas en el paradigma proceso-producto; efectivamente, y como señala De Vicente (1994), desde este paradigma "se intentaba buscar relación entre el conocimiento de los profesores y los resultados que se obtenían en los estudiantes, midiéndose el saber del profesor sobre la base de determinados indicadores, como el número de clases recibidas por el profesor en la materia, la puntuación media alcanzada por el profesor o la puntuación obtenida en un test estandarizado" (De Vicente, 94: 13-14). Como señala Marcelo (1992), estas investigaciones definieron el conocimiento del profesor de forma limitada y los investigadores podían llegar a conocer cuánto conocían los investigadores, pero no cómo estaba organizado, justificado o validado ese conocimiento. Las mencionadas investigaciones han recibido críticas, poniendo de manifiesto que la mayoría de los estudios realizados no dieron relación significativa entre lo que los profesores sabían y el logro de los estudiantes; el fallo en esta relación puede ser debido, como señala De Vicente (1994), a múltiples razones, entre otras, que no existiera tal relación. Por otra parte, el conocimiento de la materia por el profesor es algo más que los resultados obtenidos en una prueba estandar, como es también más que lo que se mide a través de test estandarizados, el conocimiento de los alumnos (De Vicente, 1994). Como han puesto de manifiesto Grossman, Wilson y Shulman (1989), pese a las cautelas necesarias al considerar los resultados de investigaciones en este paradigma, sí se puede poner de manifiesto que el conocimiento que los profesores tienen de la materia de enseñanza es algo muy complejo y que la medición de fenómenos complejos entraña una gran dificultad.

Con posterioridad a estas investigaciones, el paradigma catalogado en sus orígenes como de "Pensamiento del Profesor", ha abordado desde una perspectiva cognitiva (Marcelo, 1987; Peterson, 1988), es estudio de los procesos de razonamiento, juicio, toma de decisiones que contribuyen al desarrollo de la conducta docente. En el contexto de esta línea de investigación se ha planteado explorar la naturaleza, forma, organización y contenido del conocimiento de los profesores, pero, como señala Shulman (1987), el tipo de investigación que generalmente se ha llevado a cabo se ha centrado más en los aspectos cognitivos, que trascienden las particularidades de las materias o asignaturas concretas.

En los últimos tiempos, y como señala Marcelo (1992), se está produciendo un cambio en la investigación sobre el "Pensamiento del Profesor", en el sentido de desarrollar una investigación más comprometida con los contenidos que enseñan los profesores.

En el momento actual contamos con un importante e interesante repertorio de revisiones acerca del conocimiento del profesor, así, podemos destacar la de Carter (1990) o la más reciente de Grossman (1994). En nuestro contexto, Montero (1992), siguiendo de cerca a Carter, ha revisado cómo los profesores aprenden a construir un conocimiento profesional.

Nosotros, en este apartado, vamos a apoyarnos, fundamentalmente, en la revisión efectuada por Fenstermacher (1994), que consideramos bastante completa y clarificadora de la situación, no obstante, aludiremos a otras anteriores. La finalidad, como ya señalamos anteriormente, es establecer el estado actual de las investigaciones sobre el conocimiento del profesor, prestando especial atención a los distintos tipos que se han derivado de las mismas.

Según establece Fenstermacher (1994), cuatro grandes cuestiones pueden servir para analizar en la actualidad los programas de investigación sobre el conocimiento del profesor:

- 1.- ¿Qué conocimiento tenemos sobre la enseñanza efectiva?.
- 2.- ¿Qué conocen los profesores?.
- 3.- ¿Qué conocimiento es básico para la enseñanza?.
- 4.- ¿Quién produce conocimiento sobre la enseñanza?.

Vamos a comentar a continuación cada una de las cuestiones anteriores, haciendo hincapié en las distintas líneas de investigación seguidas, los autores representativos y los tipos o categorías de conocimiento que han establecido.

### 3.1.1. ¿Qué conocimiento tenemos sobre la enseñanza efectiva?.-

Como ya señalamos anteriormente, las primeras investigaciones sobre el conocimiento del profesor pretendían investigar qué procedimientos consiguen una mejora de los resultados de los alumnos (Good y Brophy, 1986):

*"El interés de este tipo de investigación provenía de que una vez determinados por la investigación sobre la enseñanza efectiva qué tipo de conductas, procedimientos y competencias producen mejores rendimientos a los alumnos, se podría desarrollar una << competency-based teacher education >>, en que se enseñaba a los profesores aquellas competencias necesarias para ser efectivos" (De Vicente y Bolívar, 94: 7).*

Esta tradición estaría integrada en lo que Fenstermacher (1994) ha llamado "conocimiento formal del profesor", es decir, el conocimiento de la enseñanza que se produce por personas especializadas en la investigación sobre la enseñanza.

Desde esta perspectiva, la investigación en la década de los setenta, dentro del paradigma proceso-producto, se concentró en conceptualizar y medir la mejora instructiva en función de los resultados de los alumnos por test estandarizados; en este sentido fueron desarrolladas distintas investigaciones, mostrando, como señalan Rosenhine y Stevens:

*"que hay procedimientos docentes específicos que los enseñantes pueden aprender a aplicar y que pueden producir una mayor dedicación de los alumnos en sus clases"* (Rosenhine y Stevens, 1986 p. 588).

La finalidad era formar a los docentes en aquellas competencias específicas que han mostrado una correlación positiva con los rendimientos de los alumnos.

Esta línea de investigación ha recibido fuertes críticas, De Vicente y Bolívar las han sintetizado de la siguiente manera:

*"... resultaron infructuosas para dar cuenta del carácter singular, complejo e incierto de cada clase, donde no cabe prescribir un listado de las funciones docentes más eficaces, mediciones generalizables o competencias genéricas. Este tipo de investigación, por su propósito de intentar generar leyes que pudieran predecir resultados para todo contexto, no ha servido para generar un conocimiento capaz de mejorar la práctica"* De Vicente y Bolívar, 1994 p. 8).

En la revisión de Fenstermacher, además de estas investigaciones en el contexto del paradigma proceso-producto, también se inscriben en este tipo de investigación una parte significativa del "pensamiento del profesor", así como un conjunto de iniciativas sobre programas de aprender a enseñar.

En nuestro contexto, Montero (1990) realiza, desde una perspectiva actual, una reinterpretación de la utilidad de los hallazgos del paradigma proceso-producto para, en lugar de pensar que nos pueda proporcionar un retrato robot de un profesor eficaz, extrapolable a otros profesores futuros y en ejercicio, con un cierto carácter prescriptivo, proponer que los hallazgos puedan ser reconocidos y reinterpretados por otros profesores en el contexto de sus aulas, promoviendo así una enseñanza basada en el conocimiento científico disponible. Esta reformulación:

*"supone, por una parte, una nueva concepción y papel del profesor (profesional reflexivo), que justamente estaba ausente en la propia investigación proceso-producto, y por otra, capacitar a los profesores para el acceso, uso y comprensión de la investigación externa, como investigador que reflexiona sobre su práctica"; tenemos que recordar que el papel del profesor en el desarrollo curricular, para el paradigma proceso-producto, es "el de un técnico que posee medios para solucionar problemas"* (Montero, 1990 p. 270).



Para finalizar con esta primera cuestión, tenemos que decir, siguiendo a Fenstermacher, que en esta línea no se habla con propiedad de "conocimiento del profesor", sino de producir un conocimiento para la enseñanza empleando los procedimientos y diseños convencionales de las ciencias para determinar la buena enseñanza.

### 3.1.2. ¿Qué conocen los profesores?.

Esta segunda cuestión planteada por Fenstermacher en su revisión, nos lleva a considerar el conocimiento como aquello que los profesores conocen y generan como resultado de su experiencia docente.

A este tipo de conocimiento se le ha llamado "conocimiento práctico", aunque ha recibido también otros variados nombres, recogidos por Hayon (1990): Conocimiento práctico personal, conocimiento situado, local, relacional, tácito, conocimiento del oficio.

En opinión de Fenstermacher, esta línea de investigación se define justo por oposición a la anterior (conocimiento sobre la enseñanza eficaz), a la que critica por estar sustentada en una racionalidad técnica que no da cuenta del conocimiento de los profesores. En este sentido, Clandinin (1986) ha diferenciado entre aquellas investigaciones centradas en el conocimiento sobre los profesores, y aquellas, como la suya, focalizadas en lo que los profesores conocen.

Fue Elbaz (1981, 1983) una de las primeras autoras en referirse a este conocimiento práctico. Para ella, los profesores poseen una amplia gama de conocimientos que les sirven de guía para su práctica: Conocimiento de la materia, de la organización de la clase, de las técnicas instructivas, de la estructuración de las experiencias de aprendizaje, del contenido del currículum, de las necesidades, habilidades e intereses de los alumnos, del marco social de la escuela y la comunidad circundante y de sus propias fuerzas y defectos como docentes. Los profesores tienen y usan ese conocimiento de una forma especial que les distingue de otros; ese tener y usar el conocimiento lo marca Elbaz como conocimiento práctico. Este hecho:

*"permite ver al profesor como un agente autónomo en el proceso del currículum, con un conocimiento que es dinámico, es decir, que lo posee en una relación activa con la práctica y que lo utiliza para dar forma a esa práctica"* (De Vicente, 1994 p. 14).

Carter (1990), en una interesante revisión sobre la investigación acerca del conocimiento del profesor, se refiere al conocimiento práctico con una de las tres líneas de investigación dentro del conocimiento del profesor (las otras dos serían el estudio sobre el procesamiento de la información y la comparación expertos-principiantes, y las investigaciones sobre el conocimiento didáctico del contenido). Ahora nos interesa

centrarnos en el grupo que Carter intercala entre los dos citados entre paréntesis, es decir, el conocimiento práctico. Carter ha definido este tipo de conocimiento de la siguiente manera:

*"el conocimiento que tienen los profesores sobre las situaciones de clase y los dilemas prácticos que se les plantean para llevar a término los propósitos educativos en estas situaciones"* (Carter, 1990 p. 299).

En la revisión de Carter se recogen los diferentes términos que se han utilizado para referirse al conocimiento del profesor: Conocimiento práctico (1983); conocimiento profesional y reflexión en la acción (Schön, 1983); conocimiento del oficio (Brown y McIntyre, 1986); conocimiento práctico personal (Clandinin, 1985); paradigmas funcionales de los profesores (Crocket, 1983); teorías implícitas de los profesores (Hunt, 1985).

Siguiendo a Fenstermacher (1994) y teniendo en consideración el fundamento teórico y metodológico, podemos establecer dos grandes orientaciones o líneas dentro de este enfoque del conocimiento práctico. Por un lado, tendríamos la línea de la escuela canadiense de Elbaz por una parte y Connelly y Clandinin, por otra; por otro lado, nos encontraríamos -siempre según Fenstermacher- con la línea iniciada por Schön de la reflexión en la acción (1983).

Con respecto a la primera línea, Fenstermacher distingue los trabajos de Elbaz (1981, 1983), de los de Clandinin y Connelly (1986, 1988). Elbaz establece una dimensión del conocimiento práctico, distinguiendo entre contenido, orientaciones y estructura; con respecto al contenido, la autora establece cinco áreas: Conocimiento de sí mismo, del medio, de la materia, del currículum y de la enseñanza. Las orientaciones serían los modos como el conocimiento es adquirido y usado, sirviendo para orientar al profesor en los diferentes contextos de la enseñanza. La estructura del conocimiento práctico se refiere a sus relaciones con la práctica, con la experiencia del profesor y con la dimensión personal.

Connelly y Clandinin (1986, 1988) representan, en la revisión de Fenstermacher, una línea paralela a la de Elbaz, con sus descripciones narrativas del "conocimiento práctico personal", como el conocimiento que los profesores poseen, no siempre explícito, como resultado de su experiencia práctica:

*"... en muchos aspectos es privado, pero no necesita permanecer así, es un conocimiento que puede ser descubierto en las acciones de la persona y bajo algunas circunstancias, por el discurso o la conversación"* (Connelly y Clandinin, 1988 p. 148).

Para estos autores, los elementos del conocimiento práctico, expresados en formas narrativas y biográficas, son las imágenes, reglas, principios de la práctica, teoría personal y metáforas; las imágenes, como modos de organizar la experiencia y

como conocimiento práctico incorporado a la experiencia, encuentran su expresión en la práctica y se convierten en la perspectiva desde la que se sitúan las experiencias. Clandinin ha definido este conocimiento como:

*"un conocimiento experiencial, cargado de valor, positivo y orientado a la práctica. El conocimiento práctico personal es concebido como algo tentativo, sujeto al cambio, en lugar de algo fijo, objetivo e inmutable"* (Clandinin, 1986 p. 20).

La segunda orientación o línea de investigación señalada por Fenstermacher en el contexto del conocimiento práctico, es la representada por Schön (1983, 1992). Partiendo de una serie de estudios de casos para apoyar su argumento, este autor determina que hay una forma de conocimiento, que denomina "Knowing-in-action" que es:

*"el modo característico del conocimiento práctico ordinario"* (Schön, 1983 p. 54).

Este conocimiento es tácito, en el sentido en que normalmente los docentes somos incapaces de describir el conocimiento que nuestras acciones revelan, pero que puede ser reconocido mediante la reflexión en la acción de los profesionales; y la reflexión en la acción es el modo propio de la actividad profesional, que permite analizar las características específicas de una situación que se presenta como singular, incierta y cargada conflictivamente de valores.

Grimmet (1989) sostiene que la perspectiva de Schön es conveniente distinguirla tanto de aquellas que ven la reflexión como un proceso de "reconstrucción del conocimiento personal" (p.e. Connelly, Clandinin, Elbaz o Ben-Peretz), como de aquellas que la emplean con fines críticos emancipatorios de las condiciones político-sociales que la limitan o distorsionan, es decir, como una "reconstrucción social de la realidad" (p.e. Carr o Kemmis, 1988; Liston y Zeichner, 1993).

Una línea de investigación que no aparece en la revisión de Fenstermacher (1994) y que sí es contemplada en otros trabajos (Carter y Doyle, 1987), Carter (1990) o Montero (1992), es el conocimiento que el profesor tiene de la clase. El propósito de esta línea de investigación es hacer explícito el conocimiento que los profesores usan para responder a las demandas (orden social y gestión del trabajo académico) de la clase. En este sentido y como pone de manifiesto Montero (1992), viene a compensar las insuficiencias del conocimiento práctico personal al inscribirlo en lo que los profesores conocen de la ecología del aula. Para Carter (1990), la construcción de este conocimiento tiene un doble marco: En primer lugar, una perspectiva ecológica, que se centra en las demandas del entorno y en el impacto de estas demandas en la acción y pensamientos de los participantes; en segundo lugar, un esquema teórico sobre la organización del conocimiento y comprensión de los procesos en que este conocimiento está conectado con los acontecimientos del aula.

En opinión de Vicente y Bolívar (1994), este programa da lugar a la confluencia entre estructura de las situaciones y estructura del conocimiento que los profesores tienen de estas situaciones. Por ello, este conocimiento del aula no es un corpus de prescripciones derivadas de disciplinas externas, es un conocimiento situado, fundamentado en las experiencias del aula.

### 3.1.3. ¿Qué conocimiento es básico/esencial para la enseñanza?

En la revisión de Fenstermacher (1994) que estamos siguiendo, esta tercera cuestión se dirige a programas de investigación, que como el de Shulman y colegas, se centran en delimitar qué conocimiento es necesario para la enseñanza.

*"El conocimiento base en la enseñanza es el cuerpo de comprensiones, conocimientos, habilidades y disposiciones que un profesor necesita para enseñar efectivamente en una situación dada"* (Wilson, Shulman y Richert, 1987 p. 107).

Nosotros vamos a prestar especial atención a los trabajos de Shulman y su equipo, en primer lugar porque es algo reconocido en la investigación sobre el conocimiento del profesor que la clasificación establecida por ellos a partir del famoso proyecto "Knowledge Growth in Teaching" -Desarrollo del Conocimiento en la Enseñanza- ha dado lugar a numerosos desarrollos posteriores, y, en segundo lugar, como ya hemos señalado en otras ocasiones anteriores, pretendemos centrar nuestra investigación en una de las líneas de trabajo establecidas por Shulman, concretamente la que denominó "Pedagogical Content Knowledge" y que en nuestro ámbito ha sido traducido por "Conocimiento Didáctico del Contenido" (Marcelo, 1992a; Bolívar, 1993; De Vicente, 1994). En este apartado en que estamos, y siguiendo la revisión de Fenstermacher, vamos a desarrollar el Programa de Shulman, con las distintas tipologías que ha establecido en el conocimiento necesario para la enseñanza; no obstante, vamos a dedicar un apartado -que desarrollaremos posteriormente- al ya mencionado "Conocimiento Didáctico del Contenido".

Wilson, Shulman y Richert (1987), al situar su programa dentro de la investigación sobre el conocimiento del profesor, distinguen entre:

- Conocimiento del profesor y rendimiento de los alumnos.
- Investigaciones sobre el pensamiento del profesor.
- Nueva investigación sobre conocimiento del profesor (en la que sitúan su propio programa).

Al primero le critican, a parte de no haber encontrado relaciones consistentes entre lo que los profesores conocen y lo que los alumnos aprenden, de querer operacionalizar el conocimiento del profesor y el aprendizaje de los alumnos en un conjunto de conductas discretas, medidos en test estandarizados. Con respecto al

programa de pensamientos del profesor, es ya conocida la crítica de Shulman (1986) de haberse limitado a procesos genéricos, olvidando el contenido de la enseñanza, no se ha analizado la comprensión cognitiva de la enseñanza por parte de los profesores ni las relaciones de esta comprensión y la enseñanza que los profesores proporcionan a los alumnos. Los programas sobre conocimiento práctico:

*"se focalizan en el aspecto práctico e idiosincrásico del conocimiento, por lo que presentan una conceptualización truncada del conocimiento, cuando debían recoger también el lado del conocimiento del contenido"* (Wilson, Shulman y Richert, 1987 p. 108).

Estos autores propugnan la recuperación del "paradigma olvidado" en la investigación didáctica, y relacionan sus trabajos con investigaciones paralelas (Schwab, 1964; Leinhardt y Smith, 1985; Leinhardt, 1988; Carter y Doyle, 1987) sobre la estructura de la lección, de la materia y de las tareas, o sobre la transformación del contenido curricular (Ben-Peretz, 1990).

En la conocida revisión de Carter (1990) a la que ya hemos aludido, los estudios de Shulman aparecen integrados en las investigaciones sobre el Conocimiento Práctico, así, se habla de las categorías de conocimiento del profesor establecidas a partir del programa "The Knowledge Growth in Teaching" dirigido en la Universidad de Stanford por Shulman. En esta misma revisión, y en un grupo distinto al del conocimiento práctico, se habla de "investigaciones sobre Conocimiento Didáctico del Contenido", refiriéndose a aquellos estudios en los que se analiza específicamente el conocimiento que los profesores poseen respecto al contenido que enseñan, así como la forma en que los profesores trasladan ese conocimiento a un tipo de enseñanza que produzca comprensión en los alumnos.

Volviendo a la revisión de Fenstermacher, la investigación sobre conocimiento del profesor se sitúa aquí en una dirección particular; frente a la orientación descriptiva anterior, nos encontramos con una orientación normativa (Grossman, 1994) de lo que los profesores deben conocer y hacer, y qué categorías de conocimiento se requieren para ser competente. Desde esta perspectiva, el programa de Shulman se inscribe más en un conocimiento formal que práctico (Fenstermacher, 1994). Es discutido (Grimmet y MacKinnon, 1992; Liston y Zeichner, 1993) entonces si el programa de Shulman se sitúa en el primer grupo que hemos señalado (la enseñanza como ciencia aplicada) o en el segundo (conocimiento práctico); en cualquier caso, parece que tiene ambos componentes (como muestra el concepto "Pedagogical Content Knowledge"), y esto es lo que le hace ser una propuesta propia.

Para De Viente y Bolívar (1994), la perspectiva de Shulman es reivindicar la enseñanza como una profesión en que los profesores tengan, como tales profesionales, un cuerpo de conocimientos diversos necesarios para la enseñanza; estos conocimientos, según se establecieron en su programa y en el "Modelo de Razonamiento y Acción Pedagógica", están organizados en siete categorías: Conocimiento de la materia,

pedagógico general, curricular, de los alumnos, de los contextos educativos, fines y valores educativos, y conocimiento didáctico del contenido.

Como desarrollo del programa de Shulman, una de las investigadoras (Grossman, 1990), ha presentado un modelo del conocimiento de los profesores que nos va a servir para comentar las distintas categorías.

Cuadro n° 19  
Modelo de conocimiento del profesor (Grossman, 1990)

CONOCIMIENTO DE LA MATERIA			CONOCIMIENTO PEDAGOGICO GENERAL			
Estructuras Sintácticas	Contenido	Estructuras Sustantivas	Aprendices Aprendizaje	Gestión de clase	Currículum Instrucción	Otro

CONOCIMIENTO DIDACTICO DEL CONTENIDO		
. . . . Concepciones de los propósitos para la enseñanza de la materia		
Conocimiento de la comprensión de los estudiantes	Conocimiento curricular	Conocimiento de las estrategias instructivas

CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO		
Estudiantes		
Comunidad	Distrito	Escuela

Como podemos apreciar en el cuadro, son cuatro los componentes fundamentales del conocimiento profesional de los profesores, aunque cada uno de ellos está integrado, a su vez, por lo que podemos llamar sub-categorías; las categorías establecidas en el programa de Shulman están presentes en el modelo presentado por Grossman.

Vamos a comentar a continuación tres de los cuatro componentes fundamentales reflejados en el cuadro. El Conocimiento Didáctico del Contenido no lo comentamos ahora, pues vamos a dedicarle, como ya dijimos, un tratamiento especial en un próximo apartado.

**\* El Conocimiento Pedagógico General.**

Grossman y Richert lo han definido de la siguiente manera:

*"Incluye conocimiento de las teorías del aprendizaje y principios generales de la instrucción, una comprensión de las diversas filosofías de la educación, conocimiento general sobre los alumnos y conocimiento de los principios y técnicas de organización de la clase"* (Grossman y Richert, 1988 p. 54).

Reynolds (1990), al presentar el fondo y la forma de los dominios del conocimiento del profesor, señala, en primer lugar, "el conocimiento de la pedagogía", en el que integra una serie de componentes clave: Teorías de la enseñanza, las técnicas instructivas, las habilidades de ejecución (Gideonse, 1989), la estructura de la lección (Leinhardt y Greeno, 1986), la planificación de la lección, las estrategias instructivas interactivas, las técnicas de evaluación (Merwin, 1989) y las técnicas de gestión de la clase (Evertson, 1989).

En opinión de Marcelo (1992b), este es el tipo de conocimiento que generalmente se ha catalogado como "conocimiento profesional" y seguramente es al que se refiere la LOGSE al establecer la necesidad de que los aspirantes a profesores de secundaria obtengan un título de cualificación pedagógica. También es el conocimiento general pedagógico que se viene impartiendo en las Escuelas Universitarias de Magisterio por áreas de conocimiento de Didáctica y Organización Escolar, Teoría e Historia de la Educación o Psicología Evolutiva y de la Educación.

**\* El Conocimiento de la materia.**

Constituye otra de las categorías fundamentales en el conocimiento de los profesores, la práctica totalidad de los autores del campo así lo ponen de manifiesto, aunque adoptando diferentes posiciones.

Buchmann afirma:

*"conocer algo nos permite enseñarlo; y conocer un contenido con profundidad significa estar mentalmente organizado y bien preparado para enseñarlo de una forma general"* (Buchmann, 84: 37).

En opinión de Marcelo (1992b), cuando el profesor no posee conocimientos adecuados de la disciplina que está enseñando, su enseñanza puede representar erróneamente el contenido a sus alumnos; así mismo, el mismo autor nos dice que el conocimiento que los profesores poseen del contenido a enseñar también influye en el qué y el cómo enseñar. Carlsen (1987) ha puesto de manifiesto cómo la falta de conocimientos del profesor puede afectar al nivel del discurso en clase, así como al tipo de preguntas que los profesores formulan. Hashweh (1987) añade que la falta de

conocimientos también puede afectar a la forma en que los profesores critican y utilizan los libros de texto.

Grossman y Richert han definido el conocimiento de la materia de la siguiente manera:

*"Incluye conocimiento del contenido del área, especialmente los principales conceptos del campo y las relaciones entre ellos. Sumado al conocimiento del contenido, abarca una comprensión de las distintas formas en que una disciplina puede ser organizada o comprendida, así como el conocimiento de las formas en que una disciplina evalúa y acepta nuevo contenido"* (Grossman y Richert, 88: 54).

Reynolds (1990) nos dice que el conocimiento de la materia se refiere a lo que los profesores conocen acerca de la materia de enseñanza y cómo lo conocen. Consta de ocho dimensiones: Sistemas y paradigmas usados para dirigir la indagación e interpretar los datos; hechos, términos y conceptos de la disciplina y las relaciones entre los mismos; metodologías usadas para investigar en la disciplina; las relaciones entre conceptos y teorías a través de las diferentes áreas; cómo juzgar la corrección del contenido; cómo aplicar los conceptos y las metodologías a los problemas; la naturaleza de la disciplina como un área de investigación a través de la Historia; y el rol de la disciplina en la cultura y en la sociedad.

De lo que llevamos dicho hasta ahora, podemos deducir que el conocimiento de la materia incluye diferentes componentes, dos de ellos son los más representativos: Conocimiento sustantivo y conocimiento sintáctico. El primero

*"incluye los marcos conceptuales de explicación o paradigmas que se emplean tanto para orientar la indagación en una disciplina como para dar sentido a los datos"* (Grossman, Wilson y Shulman, 1989 p. 29).

Como señalan Ball y McDiarmid (1989), incluye la información, ideas y tópicos a conocer, es decir, el cuerpo de conocimientos generales en una materia, los conceptos específicos, definiciones, convenciones y procedimientos. Para Marcelo (1992a), este conocimiento es importante en la medida en que determina lo que los profesores van a enseñar y desde qué perspectiva, el autor pone un ejemplo relacionado con la materia que nosotros tratamos en nuestra investigación: En el caso de la Historia, el marco de análisis cultural, político o ideológico que se escoja puede determinar el qué se enseña y el cómo se enseña.

El conocimiento sintáctico tiene que ver con el dominio por parte del profesor de:

*"los criterios aceptados, y que se utilizan por los miembros de la comunidad científica, para orientar la investigación en dicho campo. Son los medios por los*



*cuales se introduce y acepta por la comunidad un nuevo conocimiento"* (Grossman, 1990 p. 29).

En opinión de Marcelo (1992b), este tipo de conocimiento completaría al anterior y tiene que ver con el dominio por parte del profesor de los paradigmas de investigación en cada disciplina, el conocimiento en relación a cuestiones como la validez, tendencias, perspectivas, en el campo de la especialidad. Siguiendo con el ejemplo de la Historia, incluiría las diferentes perspectivas de interpretación de un mismo fenómeno.

Además del conocimiento sustantivo y el sintáctico, Grossman, Wilson y Shulman (1989), señalan las creencias sobre la materia como otro componente importante de este tipo de conocimiento, afirmando que las mismas influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. No obstante, estos mismos autores distinguen creencia de conocimiento; para ellos, las creencias son algo más subjetivo y afectivo, algo más personal que el conocimiento, además de que son más discutibles.

Orton (1989), al tratar este tema, ha dicho que el conocimiento es una creencia que está justificada. De Vicente (1994) señala que las creencias acerca de la enseñanza, de los estudiantes, de las escuelas y de la materia y de su influencia sobre la práctica, ha sido estudiada, y los resultados indican que están relacionadas con su pensamiento sobre la enseñanza, con su forma de aprender de la experiencia y con su forma de conducirse en la clase.

Como ya señalamos cuando comenzamos a comentar este apartado sobre el conocimiento de la materia, parece que hay acuerdo generalizado respecto a la necesidad que los profesores posean un conocimiento adecuado del contenido que han de enseñar, pero no ocurre lo mismo en relación a qué tipo de conocimiento disciplinar deben poseer los profesores, llegando a plantearse un debate (Kennedy, 1990). Así, se adoptan distintas posiciones: Por una parte, se argumenta que los profesores necesitan conocer menos acerca del contenido que otros especialistas en la misma materia, concretamente, necesitan conocer lo que el currículum y los libros de texto requieren. Por otra parte, se señala, por el contrario, que los profesores necesitan conocer más que otros sobre su materia, sobre todo cuestiones referidas a normas sociales (que utilidad social tiene el conocimiento, que valores se desarrollan) y utilidad y relevancia para la vida cotidiana. Por último, se argumenta que el conocimiento de los profesores ha de ser diferente, puesto que debe ser explícito, autoconsciente; se trataría de un conocimiento para ser enseñado, lo que provoca que deban organizarse no sólo en función de la propia estructura disciplinar, sino pensando en los alumnos a los que va dirigido. Este último argumento tendría relación con lo que se ha venido en llamar "Conocimiento Didáctico del Contenido", puesto que se trataría de formar a los profesores para que posean un conocimiento didáctico del contenido a enseñar; sobre este aspecto profundizaremos posteriormente.

\* **Conocimiento del Contexto.**

Como hemos visto en el cuadro, constituye otra de las categorías en el modelo de conocimiento del profesor presentado por Grossman; esta autora, junto con Richert (1988) lo definen de la siguiente manera:

*"Abarca el conocimiento de objetivos y requerimientos de su departamento y distrito, y conocimiento de las demandas estructurales e intereses educativos de sus escuelas"* (Grossman y Richert, 1988 p. 54).

En este sentido, Leinhardt (1992), señala que los profesores han de adaptar su conocimiento general de la materia a las condiciones particulares de la escuela y de los alumnos que a ella asisten. Yinger (1991) ha planteado la dimensión ecológica del conocimiento, entendiendo que este no existe en los individuos sino en las relaciones que se producen entre estos y el ambiente en que se desarrollan, la vida del aula:

*"está constituida por los sistemas culturales, físicos, sociales, históricos y personales, que existen tanto dentro como fuera de la clase. La responsabilidad del profesor en la clase consiste en comprender las conversaciones que están ocurriendo dentro y entre todos los sistemas y reconocer cuáles son apropiados para la actividad de la clase. El profesor actúa como guía y sujeto que traslada la estructura, la acción y la información incluida en cada sistema"* (Yinger, 1991 p. 31).

En opinión de Marcelo (1994), se hace necesario que los profesores estén sensibilizados para conocer las características socioeconómicas y culturales del barrio, las oportunidades que ofrece para ser integrado en el currículum, las expectativas de los alumnos, etc. Este tipo de conocimiento también incluye el conocimiento de la escuela, de su cultura, del profesorado y de las normas de funcionamiento. Por último, los profesores han de poseer conocimiento de los alumnos, de su procedencia, de los niveles de rendimiento en cursos anteriores y de su implicación en la escuela.

#### **3.1.4. ¿Quién produce conocimiento sobre la enseñanza?**

Este interrogante constituye la cuarta y última cuestión que plantea Fenstermacher (1994) en su revisión sobre la investigación acerca del conocimiento del profesor.

Podemos decir que esta cuestión se sitúa a un nivel diferente, permitiendo diferenciar entre el conocimiento producido por investigadores universitarios y su posible uso por profesores de aula, y el generado por estos mismos docentes. Nosotros vamos a tratar brevemente esta cuestión, por cuanto consideramos que tiene poca relación con el objeto de estudio de nuestra investigación.

Fenstermacher (1994) alude a la obra de Cochram-Smith y S. Lytle (1993) como significativa de esta dirección. La cuestión fundamental ahora es si el conocimiento para la enseñanza debe ser producido fuera (universidad, expertos, investigadores

externos...) para ser aplicado en las aulas, o -rompiendo con la tradicional hegemonía del conocimiento externo académico- el propio proceso de desarrollo curricular debe ser concebido como una investigación del profesorado (Cochram-Smith y Lytle, 1993), formativo para los propios profesores, en un contexto organizativo de los centros que lo favorezca y sin excluir el apoyo de algún agente externo.

Las autoras mencionadas diferencian en su libro entre investigación del profesor y el profesor como investigador. Paralela a la conocida distinción de Elliot entre investigación educativa e investigación sobre la educación, es mucho más radical en cuanto se centra en quién es el agente investigador.

Como señalan De Vicente y Bolívar (1994), el concepto investigación del profesor o el profesor como investigador es un lema ambiguo, reuniendo, al menos, cuatro líneas:

- La enseñanza como investigación.
- El profesor como profesional reflexivo.
- La investigación-acción.
- El profesor como investigador educativo formal.

En esta cuarta línea se situaría el planteamiento de Cochram-Smith y Lytle. Según Fenstermacher, no se trata sólo de situar la investigación del profesor dentro de la investigación práctica, sino de reivindicar la consideración de investigación científica formal para la investigación practicada por el profesorado. En el trabajo de las autoras señaladas, se concibe la investigación del profesor como una indagación sistemática e intencional acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la escuela, llevada a cabo por profesores en sus propias aulas y clases:

*"La investigación del profesor es un modo poderoso por el que los profesores comprenden cómo ellos y sus alumnos construyen y reconstruyen el currículum"* (Cochram-Smith y Lytle, 1993 p. 51).

Esta investigación es realizada por medio de diarios, indagación oral, estudios de clase o ensayos.

Este posicionamiento rompe con la tradición cartesiana en teoría del conocimiento que privilegia la representación externa y objetiva del mundo, y entiende el conocimiento como una entidad independiente del pensamiento y acción humanas, con lo que la escuela se convierte en un campo de aplicación de cualquier conocimiento base producido externamente. Frente a esta tradición, dominante durante largo tiempo en la práctica docente, ha surgido con fuerza y desde diferentes ángulos, una concepción del conocimiento de la enseñanza como algo personal y contextualizado (dependiente de los valores de la persona que trabaja y del contexto en que lo hace). Esta posición implica:

*"redefinir la noción de conocimiento para la enseñanza y alterar el lugar del conocimiento base, con una epistemología diferente que vea la investigación por los profesores en sí misma como un modo de conocer importante y distintivo para la enseñanza"* (Cochram-Smith y Lytle, 1993 pp. 43-44).

Otra implicación que se deriva de este posicionamiento que representa otorgar un nuevo lugar a la instancia práctica local en la generación y uso del conocimiento, como modo de conocer distintivo y propio de la enseñanza, sería:

*"que las aulas y escuelas deben ser vistas como lugares de investigación y fuentes de conocimiento que puede ser más efectivamente accesible cuando los profesores discuten colegiadamente y enriquecen sus teorías de la práctica"* (Cochram-Smith y Lytle, 1993 p. 63).

### 3.2. EL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO.

Como hemos señalado anteriormente, vamos a dedicar especial atención a lo que en el contexto de la investigación sobre el conocimiento del profesor se ha llamado "Conocimiento Didáctico del Contenido".

El objeto de estudio de nuestro trabajo es describir y explicar el conocimiento que los profesores de Historia de enseñanzas medias tienen de la materia que enseñan y cómo lo trasladan y transforman en representaciones escolares comprensibles para el alumnado. En este sentido, pretendemos desarrollar la idea central del programa de Shulman. La línea de investigación desarrollada en torno al conocimiento didáctico del contenido, al centrarse en los problemas didácticos de cada materia, conecta con las preocupaciones e intereses de todo profesor, especialmente en aquellos niveles donde el componente de contenido disciplinar tiene un mayor peso, como es el caso del profesorado de secundaria, en este sentido, podemos señalar que:

*"la transformación del conocimiento de la materia en formas y procesos que sean comprensibles para los alumnos, es el principal problema de la enseñanza a nivel secundario"* (Bolívar, 1993 p. 582).

Recientemente, Grossman y Stodolsky (1994) han revisado distintas investigaciones sobre los contenidos como organizador primario de la vida profesional de los profesores de secundaria, mostrando, entre otras cosas, cómo la práctica profesional de estos profesores y sus perspectivas sobre la enseñanza y el currículum están enmarcadas dentro de la materia particular que enseñan. Además, aspectos de la vida departamental que afectan directamente a la práctica docente, incluyendo las deliberaciones curriculares, las normas departamentales, el desarrollo profesional y curricular, también son reflejo del carácter específico de la materia. La importancia de la materia como contexto para la enseñanza puede ayudar a explicar porqué los profesores de

matemáticas (según señalan los autores reseñados) que enseñan en diferentes escuelas comparten perspectivas comunes sobre la enseñanza, distintas de los profesores de inglés que enseñan en el mismo centro.

En el apartado anterior, cuando hemos señalado, siguiendo a Fenstermacher (1994), las distintas líneas de investigación en relación al conocimiento del profesor, hemos contextualizado la referida al conocimiento didáctico del contenido. Ahora, pretendemos revisar esta línea, analizándola en profundidad, atendiendo a aspectos tales como el concepto, características, componentes, relaciones con otros tipos de conocimiento -especialmente con el conocimiento de la materia-, investigaciones desarrolladas y limitaciones y críticas que presenta esta línea.

### 3.2.1. Concepto y características.

Vamos a comenzar estableciendo el **concepto** y **características** de lo que se ha venido en llamar Conocimiento Didáctico del Contenido. En la literatura de investigación especializada en conocimiento del profesor son múltiples las referencias que encontramos a este tipo de conocimiento, vamos a intentar sintetizar las ideas fundamentales planteadas.

Shulman, creador e impulsor de esta línea de investigación, definía el Conocimiento Didáctico del Contenido como:

*"una especie de amalgama de contenido y pedagogía"* (Shulman, 1987 p. 8).

Concretando más la idea:

*"la intersección entre conocimiento de la materia per se, y los principios didácticos generales mostrados como válidos para una enseñanza efectiva"* (Shulman, 1993 p. 56).

Este mismo autor, junto con Wilson y Richert (1987) señalan, al referirse al Conocimiento Didáctico del Contenido, la importancia de disponer de un repertorio de múltiples representaciones de una materia, pero además, este tipo de conocimiento está caracterizado por modos de pensar que faciliten la generación de estas transformaciones, sería el desarrollo del razonamiento pedagógico, que daría, a este tipo de conocimiento, un carácter específico.

En un reciente congreso celebrado en nuestro país (Santiago de Compostela, 1992) sobre las Didácticas Específicas en la formación del profesorado, Shulman, en una ponencia sobre el tema, señalaba que los profesores construyen puentes entre el significado del contenido curricular y la construcción de ese significado por parte de los alumnos:

*"Los profesores llevan a cabo esta hazaña de honestidad intelectual mediante una comprensión profunda, flexible y abierta del contenido, comprendiendo las dificultades más probables que tendrán los alumnos con estas ideas... comprendiendo las variaciones de los métodos y modelos de enseñanza para ayudar a los alumnos en su construcción del conocimiento, y estando abiertos a revisar sus objetivos, planes y procedimientos en la medida en que se desarrolla la acción con los estudiantes"* (Shulman, 1992 p. 12).

Una idea parecida a la anterior había expresado Cornbleth (1989), que se refiere al Conocimiento Didáctico del Contenido utilizando la metáfora de "puentes de contenido", según el autor, este conocimiento sirve para transformar el conocimiento original en otro que pueda ser incorporado por los estudiantes teniendo en cuenta sus conocimientos previos, así como sus posibles errores conceptuales.

Gudmundsdottir (1990) abunda en lo dicho hasta ahora, señalando que el Conocimiento Didáctico del Contenido implica una comprensión de lo que significa la enseñanza de un tópico particular, así como de los principios, formas y modos didácticos de representación. Parece que este conocimiento se construye con y sobre el conocimiento de la materia, conocimiento pedagógico general y conocimiento de los alumnos; en definitiva, en palabras de la autora:

*"es la parte más importante del conocimiento base de la enseñanza y distingue al profesor veterano del novel y al buen profesor del erudito"* (Gudmundsdottir, 1990 p. 3).

Esta misma autora (1991) explica que el contenido de orientación disciplinar ha de ser reorganizado y transformado teniendo en cuenta a los alumnos, el contexto y el currículum. Una parte importante de esta reestructuración consiste en encontrar relaciones y posibilidades nuevas entre el contenido y su representación, fruto de un largo proceso en los profesores veteranos que disponen a menudo de modelos altamente elaborados para enseñar su materia, incluyendo una comprensión de lo que significa la enseñanza de un tópico particular y de los principios, técnicas y modos de representar y formular la materia didácticamente.

Ben Peretz (1990) señala que el Conocimiento Didáctico del Contenido se manifiesta en enseñar de diferentes modos los tópicos o contenidos de una materia, sacando múltiples posibilidades al potencial curricular.

Stengel (1992) se pronunciaba en un sentido similar en relación con el tipo de conocimiento que nos ocupa:

*"El profesor inevitablemente transforma el contenido en algo, un contenido enseñable que tiene su propia lógica y estructura y tiene sentido para los alumnos. El conocimiento que ayuda a que se produzca esta transformación del conocimiento incluido en el currículum escolar, en algo que tenga sentido para*

*los alumnos, es a lo que denominamos Conocimiento Didáctico del Contenido".* (Stengel, 1992 p. 7).

Como vimos en el apartado anterior, el Conocimiento Didáctico del Contenido aparece en el modelo de Grossman (1990) como un elemento central del conocimiento del profesor, representando una combinación adecuada entre el conocimiento de la materia a enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico referido a cómo enseñarla.

En definitiva, de lo dicho hasta ahora, podemos concluir que el Conocimiento Didáctico del Contenido pretende describir cómo el profesorado comprende la materia que enseña y la transforma en algo enseñable, o, dicho de otra manera, estudiar el conocimiento que los profesores tienen de la materia que enseñan y cómo lo trasladan y transforman en representaciones escolares comprensibles. Como señalan De Vicente y Bolívar (1994), este tipo de conocimiento es similar al que, en el ámbito francés, se ha llamado "transposición didáctica", del "savoir savant" al "savoir enseigné" (Chevallard, 1991):

*"El concepto de transposición didáctica se refiere al paso del saber académico al saber enseñado, pues por la eventual y obligatoria distancia que los separa, muestra este cuestionamiento necesario y su utilidad. Para el didacta es un útil que permite desprenderse de la engañosa familiaridad de su objeto de estudio. Es uno de los instrumentos de la ruptura que la didáctica debe operar para constituirse en campo propio" (Chevallard, 1991 p. 15).*

### 3.2.2. Componentes del Conocimiento Didáctico del Contenido.

Otro aspecto que nos parece interesante contemplar en esta revisión es el de los **componentes** que integran el Conocimiento Didáctico del Contenido. Shulman (1986), refiriéndose a ello, señala:

*"... incluye los tópicos que más regularmente se enseñan en un área, las formas más útiles de representación de las ideas, las analogías más poderosas, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones, y, en una palabra, la forma de representar y formular la materia para hacerla comprensible a otros... El Conocimiento Didáctico del Contenido también incluye un conocimiento de lo que facilita o dificulta el aprendizaje de temas concretos, las concepciones y preconcepciones que los estudiantes de diferentes edades y procedencia traen consigo cuando aprenden los temas y lecciones más frecuentemente enseñadas" (Shulman, 1986 pp. 9-10).*

En un desarrollo posterior del programa de Shulman, al que ya hemos aludido en varias ocasiones, Grossman (1990) o Marks (1990), han ido concretando los

componentes del Conocimiento Didáctico del Contenido, así, hablan de cuatro elementos fundamentales:

- Conocimiento de la comprensión de los alumnos: Modos como los alumnos comprenden un tópico disciplinar, sus posibles malentendidos y grado de dificultad.
- Conocimiento de los materiales curriculares y medios de enseñanza en relación con los contenidos de la materia en cuestión.
- Conocimiento de las estrategias didácticas y procesos instructivos, de las representaciones para la enseñanza de tópicos particulares y posibles actividades/tareas.
- Conocimiento de los propósitos o fines de la enseñanza de la materia: Concepciones de lo que significa enseñar un determinado tema (ideas relevantes, prerequisites, justificación, etc.).

Paralelamente a los trabajos anteriores, Gudmundsdottir (1990) y Mc Diarmid y otros (1989) han señalado como uno de los componentes clave del Conocimiento Didáctico del Contenido, las concepciones, valores y creencias de lo que significa enseñar una determinada materia en un determinado nivel y contexto. En este sentido, Grossman (1990) señala que las creencias, valores y concepciones, estarían en la base de la toma de decisiones curriculares sobre los materiales y medios, objetivos perseguidos en las clases, tareas apropiadas a realizar y criterios y formas que emplean los profesores para evaluar el aprendizaje. Esta autora concluye que cada profesor con experiencia, frente a los novatos, tiene determinadas orientaciones valorativas en su enfoque didáctico de los contenidos, que explican la orientación de su enseñanza.

Sobre el tema de los valores, Shulman (1990) reconoce el papel que tienen en el contenido de la enseñanza, calificándolos como "el aspecto olvidado en el paradigma ausente".

### **3.2.3. Relaciones entre el Conocimiento Didáctico del Contenido y otros tipos de conocimiento.**

Otro aspecto a considerar en relación con este tipo de conocimiento es el de las **relaciones que se establecen entre el mismo y otros tipos de conocimiento, especialmente el Conocimiento de la Materia.**

Una de las fundamentales aportaciones del programa de Shulman con su caracterización del Conocimiento Didáctico del Contenido es que rompe con el tradicional dualismo de dos tipos de conocimiento, propios de cada campo disciplinar



(contenidos/materia y su didáctica), para establecer un nuevo dualismo (Conocimiento de la Materia - Conocimiento Didáctico del Contenido), pero en el interior del mismo campo (Conocimiento del Contenido). Este autor y sus colegas reivindican la importancia del contenido en la enseñanza, aunque repensado desde la didáctica (Grossman, 1992). Así, el programa de Shulman no establece separación entre contenidos de una disciplina y métodos que deben usarse, entre la estructura sintáctica y la semántica; de hecho, el contenido es un componente necesario de la investigación didáctica. Doyle (1992) afirma que el contenido y el método se funden en los eventos que alumnos y profesores construyen en los contextos escolares. Stodolsky (1991) afirma:

*"el contenido influye en la enseñanza, tanto en el diseño como en la práctica de las actividades escolares... aquello que se enseña determina profundamente la actividad docente. De ello resultaría tipos distintos de enseñanza para cada uno de los contenidos de nuestro estudio"* (Stodolsky, 1991 pp. 13-20).

De esta insoluble relación entre Conocimiento de la Materia y Conocimiento Didáctico del Contenido extrae Shulman y su equipo su tesis general, según la cual, el último tipo señalado sería una adaptación o transformación del primero, realizada por fines didácticos.

De Vicente (1994) se refiere a la relación existente entre el Conocimiento de la Materia per se y el Conocimiento de la Materia para la enseñanza; la diferenciación entre estas dos perspectivas procede, según recogen Grossman, Wilson y Shulman (1989), de Dewey:

*"Cada estudio o materia tiene de esta manera dos aspectos, uno para el científico como científico, el otro para el profesor como profesor. Estos dos aspectos no son en ningún sentido opuestos o conflictivos, pero tampoco son directamente idénticos"* (Grossman, Wilson y Shulman, 1989 pp. 285-286).

Calderhead y Miler (1985) han planteado que en los profesores se produce una mezcla de su conocimiento previo de las materias con el conocimiento de otras realidades de la clase, dando como resultado lo que ellos llaman un conocimiento de acción permanente. De Vicente (1994), apoyándose en los trabajos mencionados, afirma:

*"la enseñanza implica la transformación del conocimiento de la materia per se en conocimiento de la materia para la enseñanza"* (De Vicente, 1994 p. 20).

El autor señala que los profesores integran la materia con su conocimiento de otras cuestiones relevantes a la enseñanza, como pueden ser los intereses de los alumnos, la clase de comunidad de la que proceden, los recursos disponibles en la escuela, etc., adaptando así su conocimiento del contenido al contexto en el que están enseñando.

Marks (1990), en una revisión del programa de Shulman, expone un modelo inverso a la tesis primera establecida en aquel sobre la relación entre Conocimiento Didáctico del Contenido y Conocimiento de la Materia, según este autor, el primer tipo de conocimiento señalado sería la aplicación de los principios pedagógicos generales al contexto de una materia específica.

Según Marks (1990), podemos relacionar Conocimiento de la Materia y Conocimiento Didáctico del Contenido, con tres posibles tipos de derivaciones:

- Considerar que algunos aspectos pedagógicos del contenido estarían ya arraigados en el Conocimiento de la Materia (por ejemplo, secuenciar primero los tópicos de enseñanza y a continuación adoptar representaciones didácticas del contenido). Esta derivación implicaría un proceso de interpretación, dado que el contenido es examinado en su estructura y significado para transformarlo de modo que sea comprensible a un grupo de alumnos.

- Otros aspectos derivarían de conocimientos pedagógicos generales: Emplear, por ejemplo, determinadas estrategias didácticas generales. Este proceso sería de especificación (aplicar determinados principios pedagógicos en la enseñanza de un determinado tópico).

- Otros derivarían, indistintamente, del Conocimiento de la Materia, de los principios pedagógicos o de otras construcciones previas del Conocimiento Didáctico del Contenido. El conocimiento involucrado en este proceso sería una síntesis de los tres aspectos.

#### **3.2.4. Investigaciones desarrolladas sobre el Conocimiento Didáctico del Contenido.**

Otro aspecto a considerar en la revisión que estamos efectuando es el de las **investigaciones desarrolladas en el contexto del Conocimiento Didáctico del Contenido.**

En opinión de Marcelo (1994), el Conocimiento Didáctico del Contenido, como línea de investigación, representa la confluencia de esfuerzos de investigadores didácticos con investigadores de materias específicas preocupados por la formación del profesorado. En la actualidad se está configurando como una de las contribuciones más interesantes de la investigación didáctica para la formación del profesorado.

En los últimos años se ha venido trabajando en diferentes contextos educativos en esta línea de investigación. De lo que llevamos dicho acerca del Conocimiento Didáctico del Contenido, parece evidenciarse que los profesores, consciente o inconscientemente, reconstruyen, reestructuran o simplifican el contenido para hacerlo

comprensible a los alumnos (De Vicente y Bolívar, 1994), pero, cabría preguntarse: ¿Cómo se produce este proceso?, ¿en qué medida afecta el nivel de comprensión que un profesor tenga de una disciplina a la calidad de esta transformación?, ¿en qué medida la formación inicial del profesorado contribuye a facilitar el desarrollo de estos procesos de transformación?, ¿qué diferencias existen en estos procesos según las diferentes disciplinas y niveles educativos? (Marcelo, 1994). Algunas de estas cuestiones están empezando a tener respuesta gracias a la investigación que se ha venido desarrollando en los últimos años.

Antes de revisar las investigaciones más significativas que se han desarrollado, vamos a referirnos a las metodologías que se han utilizado. Una característica común a las investigaciones sobre Conocimiento Didáctico del Contenido es que se investiga mediante la combinación de diferentes tareas e instrumentos, para posteriormente triangular y ofrecer un perfil general de la orientación concreta de cada profesor en relación a la materia objeto de investigación. Se ha venido investigando al profesor individualmente, desconociéndose trabajos de investigación en los que los sujetos hayan sido grupos de profesores trabajando en común para realizar un proyecto curricular de ciclo, departamento o centro (Marcelo, 1993).

El cuestionario ha sido una de las técnicas más utilizadas. Carpenter, Fennema, Peterson y Carey (1987) elaboraron uno para detectar el conocimiento que los profesores tienen acerca de las estrategias que utilizan los alumnos para resolver problemas de sumas y restas.

La observación y grabación de clase también ha sido utilizada, así, Grant (1991) o Gudmundsdottir (1991) las utilizaron para estudiar en profundidad la enseñanza de profesores con el fin de comprobar las relaciones existentes entre las concepciones de la materia expuestas a través de entrevistas y la enseñanza de clase.

Otro medio de investigación utilizado ha sido la realización de tareas por parte de los profesores. Hewson y Hewson (1989) utilizaron una tarea experimental, consistente en una entrevista sobre "viñetas" para revelar las orientaciones de los profesores hacia las ciencias. Peterson, Fennema, Carpenter y Loef (1989) llevaron a cabo unas tareas experimentales y un cuestionario para examinar el Conocimiento Didáctico del Contenido acerca de la suma y la resta. El inventario incluía cuatro dimensiones: Cómo aprenden los niños las Matemáticas, relaciones entre las destrezas matemáticas y la comprensión y resolución de problemas, los criterios a tener en cuenta para secuenciar temas para enseñar y cómo se debería enseñar a sumar y restar.

Otra técnica utilizada para estudiar el Conocimiento Didáctico del Contenido han sido los "árboles ordenados", esta técnica ha recibido distintas denominaciones (mapas semánticos, esquemas heurísticos, redes de planificación, redes semánticas...). La característica fundamental es que permiten analizar la organización del conocimiento de los profesores. Hernández de la Torre (1992) utilizó esta técnica al estudiar la estructura del conocimiento de los profesores en relación a un tópico (Andalucía musulmana),

sobre esta investigación volveremos más adelante, cuando revisemos las investigaciones desarrolladas sobre el conocimiento del profesorado de Historia.

Veamos a continuación las investigaciones más significativas. Reynolds (1992) realizó una revisión de los temas en los que se han centrado las investigaciones sobre el Conocimiento Didáctico del Contenido; en cuadro siguiente se presentan los resultados de la revisión, elaborada a partir del trabajo de Marcelo (1993):

Cuadro n° 20  
Temas de investigación sobre el Conocimiento Didáctico del Contenido  
(Reynolds, 1992)

- Una secuencia amplia de conceptos, destrezas, etc. a enseñar en un nivel en concreto para un grupo de estudiantes (Hewson & Hewson, 1989).
- Cómo escoger, criticar, adaptar y utilizar materiales y recursos para la materia que se va a enseñar (Marks, 1990).
- Comprensión de conocimientos, destrezas, habilidades e intereses de los estudiantes cuando estudian una materia en concreto (Arreaga-Mayer & Greenwood, 1986; Confrey, 1990; Corno & Snow, 1986; Swisher & Deyhle, 1987; Wallace, 1986).
- Las formas más apropiadas de representación del contenido para un grupo de alumnos dado: metáforas, explicaciones, ilustraciones, ejemplos, etc., que hace el contenido comprensible e interesante para los alumnos (McDiarmid, Ball & Anderson, 1989; Wilson, Shulman & Richert, 1987).
- Conocimiento de las estrategias y métodos de enseñanza que hacen el contenido comprensible e interesante para los estudiantes y que promueven un desarrollo conceptual del contenido (Grossman, 1989; Leinhardt & Smith, 1985).
- Estrategias y métodos de evaluación apropiados para una materia y unos estudiantes en concreto (Tamir, 1988).

Atención especial vamos a prestar a las investigaciones sobre el Conocimiento Didáctico del Contenido realizadas en distintas disciplinas, teniendo en cuenta, como ya señalamos anteriormente, que las investigaciones se han centrado principalmente en el nivel de enseñanza secundaria.

Comencemos por el área de **Matemáticas**:

Carpenter, Fennema, Peterson y Carey (1987) pretendieron conocer la influencia que tiene en la enseñanza, los conocimientos que los profesores poseen sobre Matemáticas, para ello, llevaron a cabo un estudio para analizar el conocimiento que cuarenta profesores de enseñanza elemental tenían sobre distintos tipos de problemas de sumas y restas, la comprensión de las estrategias que utilizan los niños para resolver diferentes tipos de problemas, su habilidad para predecir la forma y el éxito que los estudiantes tendrían al resolver diferentes tipos de problemas, y las relaciones entre estos aspectos del conocimiento de los profesores y el rendimiento de los estudiantes. Los métodos utilizados incluyeron tareas a desarrollar por el profesorado. Esta investigación no encontró correlación significativa entre el conocimiento de los profesores y el rendimiento de los alumnos. Concluyó que existe una falta de conocimiento en los profesores sobre cómo resuelven los alumnos los problemas.

Stein, Baxter y Leinhardt (1990) investigaron en profundidad a un profesor con 18 años de experiencia docente, utilizaron entrevistas, observaciones y técnicas de tarjetas. Concluyeron que en aquellos aspectos en los que el profesor poseía un limitado conocimiento del contenido, su enseñanza se caracterizaba por: Una falta de fundamentación para futuros aprendizajes de los alumnos, sobreenfatizar verdades limitadas y simples y desconsiderar oportunidades para desarrollar conexiones significativas entre conceptos y representaciones. Estos resultados confirman, según los investigadores, la siguiente conclusión:

*"un conocimiento por parte del profesor limitado y pobremente organizado a menudo conduce a una enseñanza caracterizada por escasas conexiones conceptuales, pocas representaciones significativas, y exceso de rutinas en las respuestas a los estudiantes"* (Stein, Baxter y Leinhardt, 1990 p. 659).

Steinberg, Maymore y Marks (1985, citado por Carter, 1990) desarrollaron una investigación en la que compararon a dos profesores que impartían Matemáticas, uno de ellos había desarrollado cursos de doctorado en la especialidad, mientras que la otra era especialista en inglés, aunque circunstancialmente enseñaba Matemáticas. El profesor especialista en Matemáticas enseñó de forma más conceptual; por el contrario, la enseñanza de la profesora que no poseía conocimientos especializados en Matemáticas estaba más basada en reglas.

Marks (citado por Carter, 1990), ha desarrollado una investigación a través de la cual establece los componentes del Conocimiento Didáctico del Contenido en el área de Matemáticas. Desarrolla entrevistas con ocho profesores, estos, además, realizan tareas (planificar una lección, criticar un vídeo de una clase y diagnosticar y resolver errores de los estudiantes). Como conclusión de la investigación establece cuatro componentes del Conocimiento Didáctico del Contenido en Matemáticas: En primer lugar, el Conocimiento de la Materia (propósitos para enseñar un tema en concreto, ideas más importantes del tema, conocimientos previos que se requieren para aprender

el tema); en segundo lugar, conocimiento que los profesores tienen sobre los alumnos (procesos de aprendizaje, errores cometidos, grados de dificultad ante distintos temas); en tercer lugar, señala el conocimientos que los profesores de Matemáticas tienen sobre los medios de enseñanza (tratamiento que los libros de texto dan a los contenidos, organización de los temas en los libros de texto, actividades y problemas que se plantean); el cuarto y último componente se refiere al proceso de enseñanza (atención a los alumnos, atención a la presentación del contenido, atención a los medios).

En nuestro contexto, destacan las investigaciones de Sánchez y Llinares (1991 y 1992) y Blanco (1991). Los primeros han desarrollado distintos trabajos para indagar las relaciones que existen entre los diferentes sistemas de representación y el significado de la noción de fracción, en profesores de primaria en formación, mediante la redacción de estudios de casos (Llinares, 1991), el análisis de entrevistas (Llinares y Sánchez, 1991) y la elaboración y análisis de un cuestionario (Llinares, Sánchez y García, 1992). En las conclusiones a estas investigaciones se afirma que las representaciones que utilizan los profesores para presentar a los alumnos el concepto de fracción influirán en el posible significado que los alumnos asocien a esas ideas matemáticas.

Blanco (1991) ha desarrollado un estudio para analizar las diferencias que existen entre profesores con experiencia y profesores en formación en la enseñanza de las Matemáticas, y más específicamente en la resolución de problemas. Utilizaron la observación y la entrevista como instrumentos de investigación y concluyeron que existían importantes diferencias entre los cuatro sujetos investigados (dos principiantes y dos con experiencias) en relación a sus concepciones de las Matemáticas.

#### Investigaciones desarrolladas en **Ciencias Experimentales**:

Estas investigaciones se han centrado principalmente en Biología. Lawson (1989) establece distintos dominios que los profesores en formación deben conocer: Qué es Ciencia, por qué enseñar Ciencia, cuál es la naturaleza del conocimiento científico, cómo adquieren los alumnos conocimiento conceptual sobre Ciencia, de qué forman desarrollan los alumnos conocimiento procedimental sobre Ciencia y cuáles son los métodos de enseñanza que mejor facilitan la adquisición de conocimientos científicos.

Smith y Neale (1991) han desarrollado una investigación en la que han analizado las concepciones y creencias que mantienen los profesores hacia la Ciencia, su enseñanza y aprendizaje. Estos autores han propuesto que existen cuatro diferentes orientaciones o formas de entender qué es Ciencia, y en qué consiste aprender y enseñar Ciencia. La primera orientación se denomina "descubrimiento", y en ella la Ciencia se entiende como indagación, descubrimiento de leyes naturales, y la enseñanza de las ciencias consiste en proporcionar a los alumnos materiales y actividades interesantes que les motiven a probar cosas, despertar la curiosidad, hacer preguntas. La segunda orientación se denomina "procesos" y destaca el método científico como proceso de la ciencia; la enseñanza consiste en demostrar y enseñar los pasos en el método científico, dando oportunidades para realizar prácticas y comprobar que los alumnos hacen un uso

adecuado del método. La tercera orientación es "Didáctica/dominio del contenido", y concibe la Ciencia como un conjunto de hechos, leyes y fórmulas establecidas por los científicos; la enseñanza de la Ciencia consiste en presentar con claridad el contenido, mostrando y demostrando, proyectando películas, haciendo preguntas concretas y corrigiendo los posibles errores de los alumnos dándoles claves o pistas. La última orientación señalada es "Cambio conceptual"; se entiende la Ciencia como construcción y evolución de teorías dentro de una ecología conceptual; la enseñanza ha de hacer explícitas las ideas de los alumnos, presentar sucesos discrepantes, desafiar a los alumnos a predecir y explicar, contrastar alternativas, presentar concepciones científicas.

Tobin, Butler y Fraser (1990) han desarrollado una investigación sobre las concepciones de los profesores acerca de la Ciencia, utilizando el estudio de las metáforas. Estos autores concluyeron que las metáforas que dos profesores de Ciencias utilizaban para caracterizarse como profesores, influían en su comportamiento en clase.

Koulaidis y Ogborn (1989) realizaron una investigación acerca de las concepciones que profesores tienen sobre el aprendizaje de las ciencias, identificando cinco posibles concepciones: Inductivismo, método hipotético-deductivo, contextualismo racionalista, contextualismo relativista y relativismo.

Carlsen (1987) analizó durante dos años el conocimiento de los profesores sobre Biología, en relación a su discurso en clase. El autor concluye:

*"cuando los profesores dirigen discusiones sobre temas de los que tenían pocos conocimientos, formularon muchas preguntas, especialmente de bajo nivel cognitivo. Las intervenciones de los estudiantes solían consistir en breves respuestas a las preguntas de los profesores. En las clases en las que los profesores poseían un elevado conocimiento del contenido, los profesores formularon menos preguntas, los alumnos hablaron más, formularon más preguntas, y solicitaron voluntariamente intervenir más a menudo... Cuando los profesores no conocen bien el contenido de una lección pueden limitar las intervenciones de los estudiantes en un esfuerzo por evitar preguntas que son incapaces de responder" (Carlsen, 1987 p. 2).*

En nuestro contexto, Porlán (1989) y Porlán y López (1992) han investigado sobre las concepciones que profesores tienen sobre el aprendizaje de las ciencias. En la primera de ellas, mediante la aplicación de un Inventario sobre Creencias Pedagógicas y Científicas, se concluyó que existen tres concepciones: La primera es la denominada "aprendizaje por apropiación", y concibe el aprendizaje como el proceso por el cual el sujeto incorpora conocimientos que le vienen del exterior; una segunda concepción se denomina de "asimilación de significados" y en ella el alumno se implica más activamente para asimilar significativamente lo que va a aprender; una tercera concepción es la denominada "aprendizaje por construcción de significados", según la cual:

*"la persona se encuentra inmersa en un proceso, al mismo tiempo individual y social, de elaboración permanente de significados que organiza en su memoria semántica, partiendo de sus conocimientos previos"* (Porlán y López, 1992).

Un último área sobre el que vamos a revisar investigaciones es **Lengua y Literatura**.

Elbaz (1983) desarrolló uno de los primeros trabajos sobre el estudio del conocimiento del profesor, consistente en un estudio de caso con una profesora. En el mismo, la autora identificó diferentes tipos de conocimientos, uno de los cuales es el conocimiento del contenido; esta investigación concluyó que la profesora del estudio posee una visión de la literatura inglesa como una disciplina académica con sus reglas, que ha de desarrollarse en clase, paralelamente, posee otra visión de la literatura, más centrada en la experiencia de los alumnos.

Grossman (1990) desarrolló una investigación con dos profesoras principiantes de literatura inglesa. Los instrumentos metodológicos utilizados fueron las entrevistas y las observaciones, y concluyó que existían dos concepciones distintas sobre la enseñanza de la literatura. Una profesora destacaba la importancia del texto y el análisis del lenguaje, lo que le llevaba a prestar en sus clases mucha atención a las frases, a leer palabras, pronunciar correctamente, etc. La otra profesora destacaba el papel de la literatura para buscar reacciones y respuestas de los alumnos acerca de la condición humana, así como la literatura como forma de expresión. Ambas orientaciones influían en la forma de enseñar, en la estructura de las clases, en las tareas de los alumnos y en el papel del profesor.

Gudmundsdottir (1991) desarrolló un estudio de caso con una profesora; esta, estableció su propio modelo pedagógico generado a partir de la experiencia, con cuatro fases: "Traducción" (comprensión del significado literal, denotativo, lo que supone que los estudiantes consulten el diccionario); "significado connotativo" (análisis en profundidad de las palabras); "interpretación" (implicación de los niveles 1 y 2) y "aplicación-evaluación" (de qué forma la literatura tiene sentido para la vida de los estudiantes, de qué manera observamos en nuestra sociedad lo que leemos en los libros, en qué medida este trozo de literatura es similar a nuestra experiencia común).

En nuestro contexto, hay que destacar la investigación desarrollada por López-Arenas González (1991), centrada en la enseñanza del Inglés por parte de profesores con y sin experiencia en enseñanza secundaria. Los instrumentos metodológicos utilizados fueron la observación, la grabación y la entrevista. Este trabajo es considerado (Marcelo, 1993) como uno de los pocos trabajos que se han llevado a cabo en nuestro país en relación con el Conocimiento Didáctico del Contenido en Inglés. Las conclusiones del estudio son muy interesantes, vamos a señalar las más significativas: Existen diferencias importantes en la formulación de ejemplos y en las explicaciones gramaticales, los profesores principiantes prefieren dar reglas y largas explicaciones y los profesores con experiencia suelen hacerlo en base a ejemplos contextualizados y de



interés para los alumnos; los profesores con experiencia aplican técnicas de dictados, ejercicios de comprensión, etc. sin vacilaciones, mientras que los profesores principiantes tienen dudas y vacilaciones; los profesores con experiencia a menudo aprovechan una ocasión que surge inesperadamente en la clase para abundar en sus explicaciones y repetir ejemplos, los profesores principiantes se centran en la tarea inmediata y no aprovechan estos momentos; los profesores con experiencia rara vez se dirigen a toda la clase cuando formulan preguntas, lo que sí ocurre a menudo en los profesores principiantes; los profesores con experiencia conocen los puntos difíciles, donde suelen tener dificultades sus alumnos y se concentran en las explicaciones relativas a las posibles dificultades; los profesores con experiencia prefieren enseñar la gramática de forma inductiva y dedican poco tiempo a las explicaciones gramaticales; los profesores principiantes se sienten inseguros en la contestación a preguntas de los alumnos, explican deductivamente la gramática, y utilizan términos lingüísticos no adecuados a los alumnos.

En la revisión de Marcelo (1993), otro tema de investigación en relación con el Conocimiento Didáctico del Contenido que se destaca es el de la **contribución que los programas de formación tienen en la adquisición de conocimientos por parte de los profesores**. Se ha partido de la idea de Lortie (1975) de que los estudiantes que inician un programa de formación ya poseen unas concepciones, conocimientos y creencias asentadas e interiorizadas respecto a lo que se espera de un profesor, cuál es el papel de la escuela, qué es un buen alumno, cómo se enseña, etc. (Marcelo, 1989; Linares, 1990; Sánchez, 1990).

Zeichner y Gore (1990), en una revisión sobre las investigaciones en torno a la socialización del profesor, concluyen que los conocimientos y actitudes que los programas de formación del profesorado pretenden transmitir a los estudiantes tienen escasas probabilidades de ser incorporadas en el repertorio cognitivo del futuro profesor.

Las investigaciones desarrolladas, según manifiesta Marcelo (1993), muestran la consistencia de la tesis de Mardle y Walker (1980) en el sentido de que los cursos de formación del profesorado alteran poco, y sobre todo confirman y refuerzan, lo que los estudiantes ya traen consigo.

En los últimos años, el National Center for Research on Teacher Education en Estados Unidos, viene desarrollando una investigación con el fin de indagar cuál es la contribución real que los programas de formación del profesorado tienen en el desarrollo del conocimiento de los profesores en formación. Ginsburg y Clift (1990) desarrollaron una investigación acerca de qué y cómo aprenden los profesores en formación, concluyendo, en general, que el conocimiento adquirido es escaso; estos autores revisaron los estudios sobre el currículum oculto que se transmite en las Escuelas de Formación del Profesorado, afirmando que en estas se transmite una concepción del conocimiento como algo público (acumulación de tradiciones que tienen un valor externo e independiente del que conoce); también plantean que es predominan-

te una concepción del conocimiento como dado, frente a problemático (construido, provisional, tentativo, sujeto a influencias políticas, sociales y culturales).

El último aspecto sobre el que vamos a revisar las investigaciones desarrolladas en relación con el Conocimiento Didáctico del Contenido es el que se refiere a los **profesores principiantes**, uno de los grupos profesionales preferidos en este tipo de investigaciones. En opinión de Marcelo (1993):

*"ello ha sido así, porque, salvo en el caso de los profesores de primaria, estos profesores han recibido una formación pedagógica separada y a veces yuxtapuesta a su formación en contenidos específicos. Por ello, resulta de interés conocer los problemas que se encuentran estos profesores para aprender a transformar este contenido en materia enseñable y comprensible para los alumnos"* (Marcelo, 1993 p. 172).

Dos investigaciones desarrolladas en nuestro contexto nos parece interesante resaltar, la de Marcelo (1991) y la de De Vicente (1992). En la primera se trataba de analizar algunos aspectos referidos al primer año de enseñanza; los sujetos investigados fueron 107 profesores (30 de E.G.B., 47 de B.U.P. y 29 de F.P.); los instrumentos metodológicos fueron los cuestionarios y las entrevistas. Sobre esta investigación, el autor señala:

*"... son los profesores de Bachillerato los que más referencia hacen a haberse encontrado con problemas relacionados con el contenido"* (Marcelo, 93: 173).

Las conclusiones del estudio se centran a partir de tres afirmaciones:

- "Los profesores principiantes tienen dificultades para seleccionar qué contenido enseñar". En este sentido, los profesores de B.U.P. y F.P. destacan su preocupación "por dar el temario", para unos el temario es el libro de texto, para otros es el programa elaborado por el departamento o seminario. La falta de conocimiento sobre qué criterios utilizar para seleccionar el contenido hace que los profesores antepongan "dar el temario" a que los alumnos comprendan lo que explican.

- "Existen diferencias entre saber el contenido y saber enseñar ese contenido". Los profesores de B.U.P. y de F.P. encuentran dificultades explícitas en adaptar los conocimientos que poseen como especialistas en contenido enseñable.

- "Las concepciones sobre la materia influyen en cómo se enseña". Los profesores desarrollan concepciones, creencias u orientaciones acerca de la materia que enseñan; los profesores desarrollan también autoconcepto respecto a las materias y a los temas dentro de las asignaturas, estas concepciones, creencias y autoconcepto influyen en la forma en que enseñan los profesores.

La segunda investigación a comentar es la desarrollada por De Vicente (1992), en la que, a través de un estudio de casos, se pretende examinar cómo consigue poseer el conocimiento pedagógico del contenido esta profesora principiante, cuáles son las fuentes esenciales en las que se fundamenta para adquirir el conocimiento necesario que transforme el conocimiento del contenido, de la materia que enseña, en algo asequible a los estudiantes. Los instrumentos metodológicos utilizados han sido las entrevistas no estructuradas, las observaciones y grabaciones de aula. Las conclusiones establecidas han sido las siguientes:

- La profesora objeto de estudio induce conocimiento de su propia práctica, dejándose influir poco de sus colegas y no haciendo referencia a conocimientos teóricos o prácticos adquiridos en sus estudios de Magisterio o Licenciatura. Es posible, como señala el investigador, que la profesora no haya sabido encontrar la posible conexión entre las soluciones que ha dado a los diferentes problemas y el conocimiento pedagógico y del contenido adquirido en sus estudios.

- El conocimiento adquirido casi siempre tiene su origen en las necesidades de los alumnos, detectadas en su actuación diaria.

- La mayor parte de los cambios que introduce en su práctica, como consecuencia del aprendizaje a que diariamente le somete la experiencia, los realiza durante la redacción de sus guiones de clase (planificación), sólo en una ocasión confiesa que ha introducido alguno en la fase interactiva y de manera repentina.

### **3.2.5. Conexión entre el Conocimiento Didáctico del Contenido y las fases de la enseñanza.**

La **conexión entre el Conocimiento Didáctico del Contenido y las fases de la enseñanza** constituye otro aspecto que nos parece interesante comentar. Como es sabido, y ya hemos aludido a ello con anterioridad, en el Modelo de Razonamiento y Acción Pedagógica de Shulman (1987), aparecen dos componentes, por una lado, el componente "lógico", que incluye las distintas categorías de conocimiento que ya hemos comentado, por otro lado, nos encontramos con el componente de "proceso", que describe las diferentes fases del razonamiento pedagógico. En opinión de Marcelo (1993), el Conocimiento Didáctico del Contenido permite explicar mejor algunas de las fases que median entre la planificación y la enseñanza; en la investigación sobre el Pensamiento del Profesor se ha venido asumiendo la distinción hecha por Jackson (1975) al identificar las fase pre, inter y post activa en el proceso de enseñar; Shulman (1987) ha planteado que partiendo de esas fases conviene especificar otros procesos que se producen y que tienen que ver fundamentalmente con la transformación del contenido en materia enseñable. Las fases, tal y como las recoge De Vicente (1992), serían las siguientes: Comprensión, transformación, instrucción -citada como "enseñanza" por Marcelo (1993)-, evaluación y reflexión. Comentemos brevemente cada una de ellas:

\* **Comprensión:** Sería la primera fase de la enseñanza, consistente en reflexionar sobre los propósitos, estructura del contenido, de las ideas y relaciones que es posible desarrollar dentro de la materia.

\* **Transformación:** En paralelo a la comprensión, los profesores comienzan la transformación del contenido que van a desarrollar, incluyendo la selección y organización de los materiales a utilizar, la selección de demostraciones, explicaciones, etc... para adaptar el contenido a las características de los estudiantes. Marcelo (1993) afirma que esta es una fase de especial importancia y a la que se le ha dedicado escasa atención en la investigación.

\* **Instrucción:** Incluye conocimiento referido a la gestión de clase, presentación de la información, interacción con los alumnos, trabajo en grupo, etc.

\* **Evaluación:** En el modelo de Shulman, esta fase sería paralela a la anterior, los profesores evalúan la comprensión de los estudiantes durante la enseñanza, así como reflexionan sobre su propia actuación.

\* **Reflexión:** El proceso termina con una reflexión en la que el profesor revisa, reconstruye, analiza críticamente su propia actuación en clase.

### 3.2.6. Limitaciones de la línea de investigación.

Vamos a terminar este apartado sobre el Conocimiento Didáctico del Contenido poniendo de manifiesto las **limitaciones** que presente esta línea de investigación, así como las principales **críticas** que se le han formulado.

Bolívar (1993), en una revisión efectuada del Programa de Shulman, y concretamente sobre el Conocimiento Didáctico del Contenido, establece dos grandes limitaciones al mismo. En primer lugar "una de las limitaciones más fuertes del programa es haberse centrado casi exclusivamente en los profesores de Secundaria, como Shulman y colaboradores reconocen (Shulman, 1993; Wilson, Shulman y Richert, 1989), donde obviamente el componente de contenido disciplinar es más fuerte" (Bolívar, 93: 118). Este tema ha sido tratado por otros autores, así, Gudmundsdottir (1990) afirma:

*"el contenido en el Conocimiento Didáctico del Contenido es especialmente importante para los profesores de secundaria. Ellos enseñan una materia, de la que son licenciados y de la que suelen verse como especialistas"* (Gudmundsdottir, 1990 p. 3).

El mismo Bolívar, al respecto, nos dice:

*"Si bien la transformación del conocimiento de la materia en formas y procesos comprensibles para los alumnos, es el principal problema para los profesores de Secundaria; en otros niveles educativos el componente <<contenido>> se presenta de otro modo, tanto en su adquisición como en su uso" (Bolívar, 93: 118).*

La segunda limitación señalada por Bolívar (1993) está relacionada con las materias o áreas que han sido objeto de estudio en las investigaciones desarrolladas, así, cita a McNamara (1991) cuando se pregunta qué hubiera pasado si, en lugar de materias o áreas tradicionalmente disciplinares (Ciencias Sociales, Biología, Matemáticas...), estudiáramos la Música, el drama o el Arte:

*"Parece ser la materia misma un determinante clave en las alteraciones en el modo como los profesores enseñan. Podría ser porque las cualidades inherentes a la materia determinan que el mismo profesor organice diferentes modos de enseñanza según las diferentes áreas" (McNamara, 1991 p. 122).*

Ya señalamos anteriormente como algunos estudios (Stodolsky, 1991) destacan la importancia de los contenidos de la materia como determinante de las variaciones que los profesores introducen en su enseñanza.

El Programa de Shulman ha recibido distintas críticas, referidas, en su mayor parte, a temas centrales del mismo. Así, Escudero (1993), reconociendo los valores del programa de trabajo e investigación, señala que:

*"adolesce de un sesgo peculiar y bastante común, a saber, la reducción de la profesionalización, y por ende de los contenidos, a las relaciones <<académicas>> con los alumnos, obviando de este modo otras dimensiones de carácter más organizativo, social e ideológico que también contribuyen a conformar, de uno u otro modo, la construcción y el ejercicio de la profesión docente" (Escudero, 93: 75).*

Desde el ángulo político se resalta, como crítica fuerte (Cochran-Smith y Lytle, 1993) que con el Programa de Shulman, así como con aquellos que reivindican un conocimiento base para la enseñanza, se está privilegiando un conocimiento externo (académico, universitario) que debe ser poseído por el profesor para alcanzar una competencia y, consecuentemente, se menosprecia esa otra dimensión del profesor como investigador y del conocimiento personal del profesor envuelto en los procesos de la práctica diaria. El proceso de generación de conocimiento es, primariamente, un conocimiento basado en las disciplinas correspondientes, frente al conocimiento local generado por los propios profesores en sus contextos locales de trabajo.

Otro aspecto que ha recibido críticas ha sido el referido a la distinción entre conocimiento académico de la materia y Conocimiento de contenido pedagógico. Así, McEwan y Ball (1991) señalaron que el estatuto epistemológico de la distinción no está del todo fundamentado, a no ser en una teoría del conocimiento objetivista o empirista. Bolívar señala que las últimas investigaciones doctorales (Marks, 1990) del equipo de Shulman indican que los límites del Conocimiento Didáctico del Contenido son ambiguos, por lo que no cabe una delimitación precisa del Conocimiento de la Materia y del Conocimiento Pedagógico General. Smith y Neale (1989) y Grossman (1990) señalan que, a pesar de las ambigüedades y problemas que plantea la distinción, esta es productiva, principalmente por su potencialidad para generar una investigación útil en las didácticas específicas para la formación del profesorado (Stodolsky, 1991).

Una última crítica que queremos señalar es la referida a que se concibe el desarrollo profesional en el sentido más restringido y tradicional, como profesionales competentes con conocimiento. Aunque Shulman (1989) ha reconocido el papel de la colegialidad y la colaboración en el aprendizaje de la experiencia, en conjunto, en la investigación de su equipo hay un cierto desdén de la dimensión de construcción social del conocimiento, más allá de la formación académica que reciba el profesor y de la experiencia en el aula, como se muestra en los estudios de caso individuales (Bolívar, 1993).

## **Capítulo IV EL CONOCIMIENTO DEL PROFESORADO DE HISTORIA DE SECUNDARIA**

**4.1. Consideraciones previas.**

**4.2. Investigaciones referidas al profesorado de Historia en particular, y al de Ciencias Sociales en general.**

**4.3. Investigaciones sobre el pensamiento del profesorado de Historia en particular, y el de Ciencias Sociales, en general.**

**4.4. Investigaciones sobre el conocimiento del profesorado de Historia en particular, y sobre el de Ciencias Sociales en general.**





## Capítulo IV

### EL CONOCIMIENTO DEL PROFESORADO DE HISTORIA DE SECUNDARIA

#### 4.1. CONSIDERACIONES PREVIAS.

El objeto del presente apartado es hacer una revisión de las distintas investigaciones y trabajos que, tanto en nuestro país, como en otros ámbitos, se han desarrollado en relación con el tema que nos ocupa. La revisión nos va a permitir, en cierta medida, contrastar los resultados y conclusiones a las que lleguemos en nuestra investigación.

Los criterios que hemos seguido a la hora de revisar la literatura han sido los siguientes: Como es lógico, y en relación directa con nuestra temática de investigación, hemos centrado nuestra atención en aquellos trabajos referidos al conocimiento del profesorado de Historia de secundaria. Para contextualizar estas investigaciones hemos considerado conveniente revisar algunas investigaciones que afectan al profesorado de Ciencias Sociales en general y a los de Geografía e Historia en particular, aun cuando estos trabajos no se centraran en la línea del conocimiento del profesorado. En segundo lugar, contemplamos en nuestra revisión investigaciones sobre el pensamiento del profesor, referidas al área de Ciencias Sociales, o a la Historia. Como ya hemos señalado anteriormente, terminaremos esta revisión con los trabajos e investigaciones referidos específicamente al conocimiento del profesorado de Historia en particular, y de Ciencias Sociales en general.

Antes de entrar a presentar los resultados de la revisión, creemos conveniente hacer unas consideraciones generales. En un trabajo titulado "Social Studies teacher education", realizado por J.A. Banks y W.C. Parker (1991), se recoge una revisión de investigaciones sobre la formación de los profesores de estudios sociales, en este contexto, uno de los aspectos considerados es el del "papel del conocimiento en la enseñanza de los estudios sociales y en la formación de los profesores"; los mencionados autores opinan que las formas en que el conocimiento de la materia que tienen los profesores influye en la conducta de enseñanza y en el aprendizaje de los estudiantes es importante y están poco estudiados. Después de revisar distintos trabajos, estos autores afirman que los datos sobre la relación entre el conocimiento académico y la enseñanza de los estudios sociales son dispersos y conflictivos, aunque prometedores.

M. Downey y L. Levstik (1992), en un trabajo titulado "Teaching and learning History" aluden también a las investigaciones relacionadas con la importancia del conocimiento del profesor, aunque lo hacen brevemente. Estos trabajos los encuadran

en un área de investigación llamada "Classroom Methodology". Los autores destacan la importancia de los trabajos desarrollados en la Universidad de Stanford, dirigidos por Shulman.

R.W. Evans (1989) en una interesante investigación sobre la que después volveremos, señala que, entre las muchas cuestiones que están marginadas en la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, están las relacionadas con las concepciones que mantienen los profesores sobre el significado de la materia, sobre los objetivos del estudio de la Historia, de los modelos de la Historia, y las relaciones entre estas concepciones y el estilo de enseñanza. Este autor sostiene que muchas ramas de la investigación señalan las concepciones de los maestros como una variable crucial en las decisiones curriculares, él mismo afirma que la concepción del maestro sobre el significado de la Historia puede moldear las decisiones curriculares; en este sentido, señala que el creciente cuerpo de investigaciones sobre el conocimiento del maestro parece también significativo.

C. Guimerá (1992)<sup>1</sup> en una revisión efectuada para la realización de la tesis doctoral "Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia de Secundaria", lamentaba la:

*"práctica ausencia de trabajos dedicados a los profesores de Ciencias Sociales, a diferencia de la existencia de algunos estudios dedicados a los profesores de Lengua o Matemáticas"* (Guimerá, 1992, p. 225).

Esta autora ponía de manifiesto que se estudia a los profesores de Ciencias Sociales juntamente con los de otras materias; dichos estudios están tratados desde la perspectiva de cómo enseñan (fases pre-activa, interactiva y post interactiva), o versan sobre temas más específicos, como son las rutinas, la toma de decisiones, la resolución de problemas, etc.

La autora lamentaba el que no se analice el por qué de la elección de determinados contenidos, y el tema de las estrategias y recursos utilizados, en la mayoría de los casos ni se mencionan. Una parte importante de las investigaciones revisadas en la obra que comentamos están hechas sobre profesores de lo que, en nuestro país, correspondía a la Educación General Básica, en muchas de ellas se especifica la necesidad de llevar a cabo investigaciones sobre profesores de etapas superiores. En lo que se refiere a estos últimos, una mayoría están centradas en profesorado de Geografía, en detrimento del de Historia.

Es importante aclarar que, aunque esta profesora prestaba atención especial a las investigaciones sobre pensamiento del profesor, también revisó otros trabajos referidos a profesores de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, aun cuando no recoge ninguno

---

<sup>1</sup> Agradecemos a la autora el que haya puesto a nuestra disposición un ejemplar de su investigación.

que podamos contextualizarlo en la línea de investigación sobre conocimiento del profesor.

Más adelante prestaremos especial atención a los resultados de esta tesis, por cuanto los mismos tienen especial interés para nuestra investigación.

Por último, J. Pagès (1993), al hacer una revisión sobre las investigaciones desarrolladas sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales en general, y el desarrollo en las aulas del currículum, en particular, señala como España comparte con Francia e Italia, y en menor medida con Inglaterra, el "privilegio" de desconocer lo que pasa con el currículum cuando llega a las aulas, y cuál es el pensamiento curricular del profesorado; por otra parte, señala que, la preocupación, actualmente, de buena parte de los didactas de las Ciencias Sociales es, sin duda, el conocimiento que poseen los profesores y cómo lo utilizan en sus clases, de tal manera que, apoyándose en Palonsky (1993), afirma que el conocimiento de los profesores se ha convertido en el centro de cualquier reforma educativa. Avriguar qué enseñan y cómo lo enseñan, con qué problemas se encuentran, qué preparación necesitan y cómo deben adquirirla, deben ser líneas de investigación a seguir, especialmente si se persigue beneficiar a la Didáctica del área, y, fundamentalmente, a la práctica.

Por nuestra parte, y para terminar con estas consideraciones generales, tenemos que decir que a la hora de realizar nuestra revisión hemos apreciado unos límites difusos en las investigaciones referidas a pensamiento/conocimiento del profesorado; así mismo, muchos de los trabajos están centrados en la comparación entre expertos y novatos, en las relaciones entre conocimiento de la materia y actuación de clase o en las categorías del conocimiento necesarias para el desarrollo de la enseñanza. Para terminar, decir también que, tanto en nuestro país como fuera de él, se buscan directamente implicaciones de la investigación en la formación del profesorado.

#### **4.2. INVESTIGACIONES REFERIDAS AL PROFESORADO DE HISTORIA EN PARTICULAR Y AL DE CIENCIAS SOCIALES EN GENERAL.**

Como ya señalamos en la introducción, queremos comenzar la revisión de la literatura de este tercer y último aspecto presentando los resultados de una serie de investigaciones desarrolladas con profesorado de Historia, Geografía o Ciencias Sociales en general, que, aunque no abordan el tema del conocimiento del profesor, sí nos parece conveniente contemplar para contextualizar nuestro trabajo.

Vamos a comenzar con el estudio desarrollado por P. Carpenter (1982) "¿Por qué la Historia?. Los profesores ante la Historia". Este estudio fue desarrollado en Gran Bretaña y el objetivo fundamental era averiguar qué valores daban a su asignatura. La metodología de trabajo seguida fue el trabajo en seminarios, en los que participaron 582 profesores. Las conclusiones del estudio fueron agrupadas en nueve categorías:

1) La Historia afecta a las actitudes de los alumnos, ya que trata de personas reales, de sus relaciones, es un buen instrumento para la detección de prejuicios y ayuda a los alumnos a formar sus propios valores.

2) La Historia ayuda a la formación de conceptos, casi siempre relacionados con el factor tiempo, ayuda a la comprensión del cambio, de la causalidad y proporciona puntos de referencia.

3) La Historia transmite valores relativos al patrimonio, estimulando el sentido del pasado, y, puesto que lo abarca todo, suministra una educación en el más amplio sentido de la palabra.

4) La Historia fomenta los poderes de la imaginación, mediante el desarrollo de la explicación intencional, de la empatía.

5) La Historia actúa como una disciplina intelectual, enseña a los alumnos a pensar por ellos mismos (pensamiento crítico), ayuda a diferenciar entre los hechos y las opiniones; proporciona un ejercicio de enjuiciamiento y desarrollará en el alumnado la habilidad de tomar decisiones.

6) La Historia se ocupa del conocimiento de datos, proporcionando a los alumnos un cuerpo de conocimientos específicos; además, adiestra en el uso de la memoria y de la comprensión de hechos humanos y sociales.

7) La Historia satisface intereses personales, estimulando la curiosidad, el disfrute y el ocio.

8) La Historia enseña las destrezas necesarias para llevar a cabo una investigación y para la comunicación de unos resultados.

9) La Historia satisface las necesidades de la sociedad, ayudando a comprender el presente, explicándolo a través del pasado.

Otra investigación que consideramos de interés revisar es la desarrollada por F. Audigier (1984) titulada "Articulation école/college. Etude diagnostique. Rapport Histoire-Geographie". Se pasaron cuestionarios a 1.400 profesores de "cours moyen" (10 años) y "6eme" (11 años). Los cuestionarios respondidos correspondían a 578 maestros y a 175 licenciados. Los cuestionarios eran de Geografía, Historia y Pedagogía General. Se trataba de apreciar las diferencias de opinión entre los maestros y los licenciados. En cuanto a los profesores de Geografía e Historia y referidos a los cuestionarios de Pedagogía General, nos parece interesante resaltar las siguientes conclusiones: El 51% de los profesores pretenden enseñar a los alumnos a pensar y a moverse en el mundo que les rodea, el 35% quiere que el alumno adquiera buenos métodos de trabajo y transmitir conocimientos de base disciplinar, el resto del profesorado destaca que las necesidades del alumnado priman sobre el programa y

señalan la importancia de tener buenas relaciones con los alumnos. El 93% de los profesores declaran aceptar que haya discusión en clase.

En cuanto a los cuestionarios referidos a la Geografía y a la Historia, queremos resaltar las siguientes conclusiones: Las dos disciplinas se legitiman en su papel de instrumento para la comprensión del mundo actual, los maestros son más sensibles a la estructuración del tiempo y del espacio, a la descripción, a lo imaginario, al pasado, mientras que los licenciados se inclinan más que los anteriores a las preguntas concernientes a la curiosidad o al conocimiento de sociedades diferentes. Sobre los objetivos de la enseñanza de la Historia y la Geografía, los maestros se decantan por la estructuración del espacio y del tiempo, la importancia de situarse en su Cultura o su Historia; en cambio, los licenciados optan porque sus alumnos adquieran métodos, útiles de comprensión y desarrollo del espíritu crítico. En general, tanto unos como otros, esperan más del saber hacer que del conocimiento en sí mismo, esperan más de los conocimientos factuales, sobre todo de aquellos que se pueden explicar a partir de un soporte -mapas, fotos, textos...- que de los conocimientos más intelectualizados. Al menos, el 90% de los profesores utilizan el cuaderno o clasificador en clase. Más de dos terceras partes utilizan con frecuencia el friso cronológico, construido prioritariamente en función de la progresión anual.

Una tercera investigación que nos parece conveniente revisar es la desarrollada en el I.C.E. de la Universidad de Zaragoza (1983) titulada "La enseñanza de la Historia en B.U.P. y C.O.U., visión del profesorado". Este trabajo pretendía un acercamiento a la realidad de la enseñanza de la Historia en B.U.P. y C.O.U., en la línea de la evaluación curricular. El instrumento para la recogida de datos que se utilizó fue el cuestionario, pasado a 240 profesores, de los que contestaron 56; las cuestiones planteadas fueron 34, agrupadas en cinco áreas: Opinión sobre la asignatura, objetivos, contenidos, metodología y rendimientos.

Entre las conclusiones referidas a la opinión sobre la asignatura, y siempre desde la perspectiva del profesorado, vamos a destacar las siguientes:

- La Historia debe aparecer en los planes de estudio y es considerada como una de las asignaturas más importantes.

- Hay un gran desacuerdo con respecto a la presencia de la Historia en los currícula del B.U.P., dentro de la dispersión de respuestas hay una que destaca: Necesidad de estructurar la disciplina en ciclos (Antigüedad y Edad Media en 1º de B.U.P., Moderna y Contemporánea en 3º y España Contemporánea en C.O.U.).

- En relación con la apreciación del profesorado sobre la visión que el alumnado tiene sobre la Historia, dos terceras partes de las respuestas consideran que sus alumnos y alumnas conceden una importancia, un interés y una dificultad media a la Historia.

En relación con los objetivos, las conclusiones a destacar son:

- Otorgan más importancia a los objetivos formativos que a los informativos.
- Hay una alta definición de los objetivos, pero existe una cierta insatisfacción cuando se pasa de los objetivos formales a los operativos.

En cuanto a los contenidos de los programas, las conclusiones incluyen valoraciones detalladas sobre cada nivel en lo que se refiere a dificultad, importancia e interés para los alumnos. Se aprecia una clara falta de unanimidad sobre las posibles alternativas.

En relación con las cuestiones metodológicas, se concluye que muchos profesores tienen un cierto mecanicismo en la secuenciación de las clases, se ha abandonado mayoritariamente la clase magistral, aunque el profesorado sigue teniendo un gran protagonismo, manifestado a través de un sistema en el que alternan la explicación teórica y las actividades prácticas; una parte importante del profesorado considerada que problemas administrativos y estructurales condicionan la metodología a utilizar.

Por último, y en relación con el rendimiento del alumnado, una mayoría del profesorado considera que es globalmente pasable.

Aun cuando no vamos a profundizar en este trabajo, sí queremos hacer una serie de matizaciones sobre el mismo, así, hay una evidente distancia temporal en relación con el momento actual, ello implica que cuestiones que hoy día tienen cierta relevancia no fueron tratadas, como por ejemplo los problemas de comprensión de la Historia por el alumnado adolescente; nos parece interesante considerar los resultados por cuanto la recogida de información se realizó poco antes del comienzo de la experimentación de la reforma de las enseñanzas medias, lo que puede aproximarnos a la situación de la enseñanza de la Historia en aquel momento, siempre desde la perspectiva del profesorado. Nos llama la atención la escasa respuesta que tuvo el cuestionario enviado, sólo una quinta parte del profesorado al que se le envió respondió, no se señalan las causas de esto, tampoco se informa si hubo un muestreo cualitativo; las respuestas recogidas pueden responder bien al profesorado más motivado o bien a los centros fuertemente jerarquizados, entre otras muchas posibilidades.

Otro trabajo de interés, casi coincidente en el tiempo con el anterior, y desarrollado también en nuestro país, fue el de la Inspección de Bachillerato (1984) titulado "Profesores y alumnos ante la enseñanza de la Geografía y de la Historia en el Bachillerato". El instrumento para la recogida de información fue también el cuestionario, integrado por 16 cuestiones y dirigido a centros públicos y privados de todo el territorio del estado, aunque no se recogieron datos en Cataluña, Galicia y el País Vasco. El cuestionario fue enviado a 855 profesores, de los que contestaron 636.

Las conclusiones están agrupadas en distintos apartados, veamos las que consideramos más significativas:

- En relación con los objetivos, existe un interés mayor por el "para qué" que por el "qué", se aprecia la necesidad de que la Historia y la Geografía en el B.U.P. deben ser más un instrumento que un fin en sí mismo. Los objetivos más frecuentemente contemplados son: Conocer y comprender el entorno, los problemas económicos del mundo actual, el medio físico, la humanidad a través de su proceso histórico y la realidad presente. Se concede mucha importancia al dominio de técnicas de trabajo y a la adquisición de hábitos de observación, reflexión y espíritu crítico.

- En relación con el planteamiento de las disciplinas en el Bachillerato, se hace una fuerte crítica a los contenidos, por considerarlos excesivos y abrumadores. En 1º de B.U.P. se propone eliminar o disminuir aquellos temas que resultan más alejados en el tiempo y en el espacio; en 3º de B.U.P., suprimir los contenidos de carácter geográfico, así como los relativos a los países hispánicos, reducir los temas de Prehistoria, Historia Antigua y Medieval. En C.O.U. se acepta la situación del momento en que se realizó la investigación. Por otra parte, un sector importante del profesorado se manifestó partidario de una nueva estructura en los planes de estudio de las asignaturas de Geografía e Historia, se señalan tres coordenadas importantes: Interdisciplinariedad, entorno y comunidad/región.

- En relación con los obstáculos para la mejora y renovación didáctica, los principales problemas planteados son los siguientes: Masificación de las aulas, amplitud de contenidos y falta de materiales didácticos.

- Por último, y en relación con la imagen que tienen del profesorado, consideran que este está actualizado, que cada vez se aleja más de la clase expositiva y utiliza modelos de actuación recientes; el libro de texto se considera como un complemento y se trabaja con dossieres temáticos de elaboración personal.

Otra investigación interesante en nuestra revisión es la tesis doctoral realizada por J. Pons (1987) titulada "Perfil del professor de Geografia dels instituts de Batxillerat de Catalunya", nos parece interesante por cuanto trabaja con profesorado de secundaria y aun cuando se refiere a los que imparten Geografía, al trabajar con seminarios de centros, afecta también al profesorado de Historia. La investigación cubre varios aspectos del profesor de Geografía, desde la perspectiva de un profesor de la materia, para establecer un perfil. Trabaja con el profesorado en dos niveles, en el personal, analizando aspectos socio-biológicos (sexo y edad), socioeconómicos (estado civil y lugar de residencia) y la forma de acceso a la profesión, así como la experiencia docente; un segundo nivel es el profesional, atendiendo a indicadores tales como el nivel de satisfacción o descontento (sobre la Universidad y su situación profesional), la capacidad crítica e innovadora (detectar cambios, nivel de dependencia con respecto al programa oficial, capacidad de ofrecer alternativas al programa de 2º de B.U.P., la valoración de aspectos que intervienen en la enseñanza de la Geografía), la predisposi-

ción al reciclaje (nivel de calidad profesional que creen tener, aceptación o no de mecanismos de reciclaje, nivel de dificultad para el reciclaje). Otros aspectos considerados en el nivel profesional y que para nosotros son de mayor interés, son los relativos a la tipología didáctica y a la actualización académica; entre los primeros se destacan, por ejemplo, el valor que dan a los contenidos, habilidades, actitudes y valores en el aprendizaje de la Geografía, la utilización y objetivos del mapa, las diapositivas, la excursión, el vídeo y el organigrama; entre los segundos se atiende a la predisposición frente a los cambios de orden académico, la identificación de corrientes geográficas o la actualización didáctica.

La técnica de recogida de información utilizada vuelve a ser el cuestionario, como en las investigaciones referidas anteriormente, el mismo está integrado por 52 cuestiones cerradas, 7 que dan la opción de "otros" y un último recuadro de observaciones. La tesis está realizada a partir de los cuestionarios respondidos por 141 profesores de distintas zonas de Cataluña.

Entre las conclusiones que se establecen, nosotros vamos a destacar las siguientes:

- El porcentaje de licenciados en Geografía es muy bajo y entre los que no lo son, es muy reducido el número de asignaturas geográficas estudiadas en la carrera.

- Los estudios realizados en la Universidad son aceptables en lo que a contenidos se refiere, pero no lo son en cuanto a la capacitación profesional, sobre todo en lo que respecta a recursos didácticos y conocimientos de naturaleza psicopedagógica. Manifiestan dudas con respecto a que la Universidad pueda ofrecer un reciclaje adecuado.

- La casi totalidad creen que la Geografía y sus métodos son mejores que cuando ellos eran estudiantes.

- Existe una gran preocupación por acabar el programa, la mayoría, de hecho, no lo acaba.

- Se explican muy pocos temas fuera del programa oficial, cuando se hace es por iniciativa individual y escasamente en equipo.

- Se otorga una gran responsabilidad en el fracaso de la enseñanza de la Geografía a la política educativa.

- En relación con la predisposición al reciclaje, la mayoría cree que la experiencia es el mejor modo de reciclarse. Las tres cuartas partes reconocen que tienen deficiencias más o menos acusadas en su formación. Reconocen la necesidad de aprender nuevos métodos y un mejor conocimiento psicopedagógico, así como nuevas



técnicas de trabajo, sitúan en último lugar los conocimientos académicos. Las tres cuartas partes no conocen las nuevas geografías.

- En relación con cuestiones didácticas, consideran el proceso de aprendizaje como un todo, en el que los contenidos temáticos, las habilidades y las actitudes están equilibrados. El objetivo fundamental de la utilización del mapa es la adquisición de habilidades cartográficas. Se considera que la diapositiva está infrautilizada. La excursión sirve, mayoritariamente, para que los alumnos sean capaces de interpretar la realidad que contemplan. El organigrama tiene muchas ventajas, pero son poco utilizados.

Un último trabajo que queremos contemplar es el de S.J. Thornton (1991): "Teacher-as Curricular-Instructional Gatekeeper ins Social Studies". Este autor revisó distintas investigaciones que tenían por objeto de estudio determinar el papel del profesorado en relación con el desarrollo del currículum. Nosotros creemos interesante tomar en consideración algunas de las conclusiones que se establecen, pues en ellas aparecen referencias que, entendemos, están relacionadas con el conocimiento del profesor. Thornton parte de la hipótesis de que el profesorado es un controlador que toma decisiones de distinto tipo, unas son de naturaleza curricular -por ejemplo, en relación con los objetivos o con la selección de los contenidos-, y otras de naturaleza instruccional -cómo enseñar, con qué materiales, a partir de qué estrategias...-. Estos dos tipos de decisiones son interactivas y están condicionadas por el marco de referencia del profesorado, marco que está constituido por una perspectiva individual, por teorías implícitas, y por el conocimiento adquirido a lo largo de su vida, y que integra, fundamentalmente, una determinada concepción de la sociedad, de la naturaleza de la materia, y de las formas de pensamiento.

Este marco de referencia determina el significado que el profesorado da a las Ciencias Sociales, cómo las planifica, y cómo las enseña. Una vez revisadas distintas investigaciones, llega a una serie de conclusiones, agrupadas en los tres apartados que hemos señalado. En relación con el significado que otorgan a las Ciencias Sociales, concluye:

- Los criterios del profesorado sobre las disciplinas sociales influyen en gran medida en la toma de decisiones sobre el currículum -objetivos, fundamentalmente- y sobre la instrucción -cómo enseñar-.

- Los criterios influyen en la planificación y en el currículum real desarrollado en el aula.

- La mayoría de los profesores tienen una gran libertad para definir las Ciencias Sociales, aunque no la ejercen e incluso no son conscientes de poseerla.

- Los expertos en Ciencias Sociales (Didactas especiales), y el profesorado, atribuyen significados diferentes a las Ciencias Sociales.

- Hacen falta más investigaciones para saber cómo y por qué el profesorado llega a definir las Ciencias Sociales de una determinada manera.

En relación con la planificación, las investigaciones revisadas tratan sobre las responsabilidades que los profesores creen que tienen o han de tener en la planificación, sobre la viabilidad y la socialización como objetivos de la planificación del profesorado, y sobre el papel del libro de texto en la planificación; las conclusiones señaladas son las siguientes:

- El profesorado transforma el currículum y toma de decisiones para un grupo concreto de alumnos.

- El profesorado piensa el currículum en términos de lo que es posible enseñar a cada grupo concreto de alumnos, más que en términos de lo que puede ser un currículum ideal.

- El currículum es considerado por el profesorado como un cuerpo de conocimiento elaborado por expertos y presentado a través de libros de texto.

- El profesorado, en una gran mayoría, no es consciente del grado de control que realmente ejercen sobre el currículum que planifican para sus alumnos.

- La viabilidad y la socialización son los principales criterios que utilizan los profesores para planificar el currículum.

El tercer aspecto es el referido a la enseñanza, señalándose las siguientes conclusiones:

- La mayor parte de las estrategias de enseñanza utilizadas se basan en clases magistrales y en la utilización del libro de texto.

- Sectores del profesorado, especialmente los que imparten niveles de Primaria, rompen con la línea planteada en el punto anterior, utilizando estrategias más diversificadas, no tan centradas en el profesor.

- La narración, como forma de presentación de los contenidos, y la exposición del profesor, tienen un peso considerable en la enseñanza, aunque su eficacia varía considerablemente de un profesor a otro.

#### 4.2. INVESTIGACIONES SOBRE EL PENSAMIENTO DEL PROFESORADO DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES.

Un segundo grupo de investigaciones que creemos conveniente revisar son las que podemos encuadrar en el paradigma del pensamiento del profesor. De ellas, algunas están desarrolladas específicamente con profesorado de Historia de Enseñanzas Medias, otras, se refieren a profesorado de Ciencias Sociales que desarrollan docencia en la segunda etapa de Educación General Básica. Estas últimas hemos creído conveniente revisarlas por dos razones fundamentales, en primer lugar por que en las Ciencias Sociales de la segunda etapa de E.G.B. encontramos un importante componente histórico, y en segundo lugar, porque, como es sabido, con la aplicación de la L.O.G.S.E., los dos últimos cursos de la E.G.B., que es cuando los contenidos de naturaleza histórica adquieren mayor relevancia, pasan a integrar el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, que es la etapa en la que nosotros hemos contextualizado nuestra investigación.

Las investigaciones que hemos revisado en relación con el pensamiento del profesor están centradas en dos ámbitos concretos, la planificación de la enseñanza y la interacción didáctica. De todas ellas, hay tres que queremos resaltar, en primer lugar la de C. Guimerá (1992), en segundo lugar, la de A. Revilla y C. Domínguez (1992), y, en tercer lugar, la de J. Pagès (1993).

La investigación de C. Guimerá (1992), titulada "Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia de Secundaria", nos parece interesante por múltiples motivos. En primer, por tratarse de una tesis doctoral centrada en el profesorado de Historia de Secundaria, al igual que la nuestra; en segundo lugar, porque toca distintos temas (el qué, el cómo y el cuándo de la planificación, las estrategias de trabajo en el aula, la visión de la Historia, los recursos didácticos utilizados, entre otros) que nosotros también abordamos en nuestra tesis, aunque con una perspectiva diferente; y en tercer lugar, por ser una investigación reciente, desarrollada en nuestro país, por una profesora de secundaria y que, en definitiva, ha contribuido a llenar un vacío en relación a la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia.

Los temas objeto de investigación han estado agrupados en cuatro grandes apartados:

- Datos de carácter general: Edad, sexo, categoría profesional.
- Formación inicial y permanente: Formación disciplinar y preparación psicopedagógica.
- Creencias del profesorado: Visión de la Historia, papel otorgado a la Historia en la enseñanza secundaria y el aprendizaje del alumnado.

- Actividad docente: Planificación e interacción didáctica. En relación con la planificación, se trabaja el ¿cómo?, el ¿cuándo? y el ¿con quién?. De la interacción didáctica destacan los tipos de clases más habituales y el uso declarado de recursos didácticos.

Los instrumentos utilizados para la recogida de información han sido los cuestionarios escritos y las entrevistas orales, tanto en unos como en otras, ha habido una presencia personal de la investigadora. La investigación se desarrolló en dos fases, la primera, correspondiente al curso 1989-90; en ella se pasaron cuestionarios a profesores de Historia de ocho institutos de cuatro comunidades autónomas (Andalucía, Cataluña, Galicia y Madrid), el cuestionario utilizado estaba integrado por noventa y dos cuestiones de distinto tipo (abiertos, cerrados y semiabiertos); el cuestionario fue pasado a todos los profesores de los ocho institutos considerados, en total fueron recogidos cuarenta cuestionarios.

El análisis de los resultados permitió perfilar las hipótesis y reelaborar los cuestionarios aplicados en la segunda fase. Esta se desarrolló durante el curso 1.990-91, en ella se aplicó un cuestionario de ochenta y dos items a los profesores de Historia de diez centros de diferentes comarcas de Cataluña, en total fueron recogidos cuarenta y cuatro cuestionarios. En esta segunda fase se desarrollaron también treinta entrevistas con el objeto de tratar de validar y profundizar en algunas de las constantes que habían ido apareciendo en las anteriores etapas de la investigación. Las entrevistas se realizaron a diez profesores noveles (oposiciones posteriores a 1.986), diez profesores expertos (más de diez años de docencia y con una serie de factores que los caracterizaban) y diez profesores experimentados (en los que no concurrían las características adjudicadas a los expertos). Todos ellos formaban parte del cuerpo de agregados de Geografía e Historia.

En resumen, la investigación se ha llevado a cabo analizando las respuestas de ciento catorce profesores (sesenta y cuatro mujeres y cincuenta y un hombres) de 40 institutos. De ellos, diez son catedráticos, ochenta y nueve agregados con plaza fija y diecinueve en situación provisional.

Para el análisis de datos se ha utilizado el paquete estadístico SPSS, realizando análisis de frecuencias, porcentajes, correlaciones de Pearson y Yates y X<sup>2</sup>. En algunos casos de cuestiones abiertas se ha utilizado la red sistémica de Bliss. Se han realizado consensos interjueces en distintos aspectos, como la adscripción a corrientes historiográficas, la formación psicopedagógica y la tabulación de las entrevistas.

Las conclusiones de la investigación están presentadas agrupadas en los cuatro apartados señalados más arriba (Datos generales, formación inicial y permanente, creencias del profesorado y actividad docente).

Sobre el primer apartado no vamos a detenernos. En relación con la formación inicial, la gran mayoría son licenciados en Historia, en sus diferentes modalidades, aunque han impartido en distintos momentos la Geografía Humana y Económica de 2º de B.U.P. o la Historia del Arte de C.O.U. En cuanto a la formación psicopedagógica, es casi nula, la visión del Curso de Aptitud Pedagógica es bastante negativa, no obstante, manifiestan un cierto grado de interés por las cuestiones didácticas. No han leído sobre cuestiones generales de Pedagogía o Psicología del aprendizaje, también desconocen las publicaciones sobre la didáctica específica de la disciplina. Se constata un conocimiento intuitivo, fruto de la experiencia, de los problemas de comprensión de la Historia por parte de los adolescentes; se desconocen las modernas teorías sobre las estrategias de aprendizaje significativo. No es que se afirma que los profesores investigados no opten por alguna de las estrategias de enseñanza, pues siempre algo implícito subyace en lo que se hace, sino que, en muchos casos, practican una estrategia por repetición no consciente. Otro tema tratado relacionado con la formación inicial y permanente es el de las modificaciones introducidas a lo largo de la experiencia docente; la evolución se manifiesta en dos ámbitos, por una parte, la frecuencia de aparición, en diferentes cuestiones, de términos como "frustración", "cansancio", "aburrimiento", "falta de ilusión", etc.; por otra parte, el contacto con la realidad del aula y de los diferentes alumnos ha propiciado que la mayoría de los profesores declaren haber introducido modificaciones a lo largo de los años, en lo que se refiere, sobre todo, a los contenidos y a la metodología. Los contenidos de los cursos de Historia se han ido reduciendo y cada vez se practica más una metodología encaminada a la mejor comprensión por parte del alumnado.

El tercer apartado sobre el que se establecen conclusiones, y que a nosotros nos interesa especialmente, es el de las creencias del profesorado, en él se tocan distintos aspectos. En relación con la visión de la Historia, podemos decir que en la investigación se plantearon varios interrogantes: ¿Cuáles son las concepciones de la Historia que tienen los actuales profesores de esta asignatura?, ¿son conscientes de que alguna/s de esas visiones de la Historia pueden ser predominantes en su pensamiento?, su visión de la Historia, ¿tiene algo que ver con su idea de la enseñanza?, ¿está relacionada con su práctica en la clase de Historia?. Consideramos que esta aportación es novedosa, ya que en la revisión de la literatura no se han encontrado estudios que vayan en este sentido; en definitiva, lo que se pretendía era ver cómo su visión historiográfica se correlaciona significativamente con muchos aspectos de su vida profesional. En la selección de posibles corrientes historiográficas se partió de la tradición europea, y más en concreto de la tradición en nuestro país, en este sentido, decir que el planteamiento y los resultados son bastante diferentes de los que aparecen en los trabajos de Evans (1991) o los de Shaver (1993), que responden a la tradición norteamericana.

Las visiones historiográficas que aparecen con consistencia en los profesores investigados son la Positivista, la de la Escuela de los Annales y la Marxista; las dos primeras son escasas numéricamente y la tercera, la Marxista, es ampliamente mayoritaria. La visión Positivista de la Historia, aunque consistente, afecta a poquísimos profesores, forma parte de su mundo de creencias, entre las que destacan

las siguientes: Consideran los contenidos del actual bachillerato (B.U.P. en el momento del desarrollo de la investigación) correctos desde el punto de vista de la disciplina, a la vez que inadecuados para la capacidad mental de los alumnos, otorgan gran importancia a la memoria en el proceso de aprendizaje, creen que los alumnos no tienen demasiadas dificultades para entender el tiempo o el relativismo históricos, por último, utilizan el libro de texto como material fundamental de trabajo. En la investigación se concluye que aquellos que tienen una concepción Positivista de la Historia presentan un perfil de profesor estático y con un tipo de enseñanza no centrado en el alumno.

La adscripción a la Escuela de los Annales es algo más numerosa, pero no mayoritaria. También encontramos correlaciones de interés, así, cuanto más alto es el grado de adscripción a esta corriente, mayor importancia se otorga al uso de la memoria y a la presentación de visiones sociales e históricas diferentes. Se cree que el aprendizaje de los alumnos depende, en buena medida, de la organización didáctica de las clases.

La mayoría de profesores se adscribe a una visión marxista de la Historia. En general, se autocalifican de formación y visión marxista de la Historia y explicitan que a lo largo de los años han ido introduciendo elementos de la vida cotidiana y/o de Historia de las mentalidades en su esquema marxista. Son profesores que tienen una cierta noción de igualdad entre los sexos, creen en la capacidad de transformación o cambio de las personas, dan importancia a la razón y tienen un cierto sentido de lo colectivo. Consideran de gran importancia el papel del profesor, creen en una enseñanza crítica, activa y adecuada a las capacidades y edad de los alumnos, reconocen una visión masculina de la Historia en los contenidos actuales.

Otro de los aspectos contemplados en las creencias del profesorado es el del papel que otorgan a la Historia en los currícula. Todos los profesores consideran imprescindible la existencia de la Historia en los currícula del bachillerato, afirma que esta disciplina sirve para que los alumnos conozcan el pasado y comprendan el presente y, en algún caso, para transformar el futuro. Otorgan a la Historia un carácter eminentemente formativo, sirve para enseñar una serie de valores considerados muy importantes en la formación de los futuros ciudadanos (formación integral de la persona, adquisición de cultura, asunción de la memoria histórica, el espíritu crítico, desarrollar la solidaridad, la tolerancia, el respeto a otras culturas, el relativismo, el rigor, etc.). Estos resultados están en sintonía con los principios recogidos en los documentos de la reforma educativa en marcha.

Otro aspecto tomado en consideración en el apartado de las creencias del profesorado es el relacionado con el alumnado y el aprendizaje de la Historia. Los profesores consideran que las diferencias de sexo tienen muy poca importancia en el aprendizaje de la Historia, tanto en 1º y 3º de B.U.P. como en C.O.U. Sobre la capacidad mental de los alumnos, hay una tendencia a considerar que las personas no tienen una capacidad intelectual heredada y fija, creen que la capacidad y disposición de los alumnos se puede modificar con la intervención del profesor; otorgan mucha

importancia al ambiente familiar y a las primeras etapas de la enseñanza. Es muy alta la proporción de profesores que opinan que es muy importante el razonamiento lógico en el aprendizaje de la Historia, así como la adquisición de un pensamiento crítico, estrechamente ligado a la importancia de ofrecer a los alumnos la contraposición de visiones sociales e históricas diferentes. Otorgan bastante importancia a la memoria para el aprendizaje y el rendimiento de los alumnos. Manifiestan que los alumnos tienen dificultades para entender el tiempo, el relativismo y la causalidad histórica.

El cuarto apartado contemplado en las conclusiones es el relativo a la actividad docente, organizado en dos bloques: La planificación y la interacción didáctica.

Con respecto a la planificación, tres son los interrogantes planteados: Cuándo, con quién y cómo. En relación al cuándo, responden al esquema de planificación anual, trimestral y diaria. Otorgan gran importancia a la planificación inicial, la de Septiembre, aunque con matizaciones. Entienden por planificación aquella programación que realizan a principios de curso. En lo relativo a la planificación, no aparecen diferencias significativas entre los grupos de expertos, experimentados y noveles. En relación a con quién, la respuesta es que lo hacen en solitario, pues la programación del seminario no pasa de ser meramente formal, en la mayoría de los casos. En el seminario se fijan los contenidos mínimos y después cada profesor planifica en concreto sus niveles. Por lo que respecta al cómo, se concluye que, en general, responden al modelo de planificación prescriptivo y podrían adscribirse a lo que algunos investigadores denominan planificadores totales; no dan todo el programa vigente, excepto en C.O.U., todos se mantienen dentro del marco establecido, llevando a cabo recortes en los temarios vigentes. Interesa destacar que en 1º de B.U.P. no se enseña, prácticamente, la Historia Contemporánea, ni en 3º de B.U.P. la Historia de España más reciente. El principal criterio para seleccionar los contenidos es el siguiente: Contenidos considerados por el profesorado como imprescindibles, que forman parte del temario vigente y responden a los criterios del seminario y organizativos en general.

Tanto en la planificación del curso como en la de la Unidad Didáctica, el esquema es el mismo, en general, preparan un guión de contenidos y seleccionan algunas actividades. Declaran modificar eventualmente la programación preestablecida, en función, por este orden, de las dificultades de comprensión por parte del alumnado, del tiempo real del que disponen, y de los acontecimientos mundiales del momento.

En relación a la interacción didáctica, las conclusiones establecidas son las siguientes: El tipo de interacción es, mayoritariamente, expositiva. La clase más habitual se compone, en general, de una explicación inicial más o menos larga, de unos ejercicios sobre materiales, y, en algunos casos, de una síntesis final realizada por el profesor. Se suele mandar trabajo para casa a los alumnos.

En cuanto al uso de recursos didácticos diversos, los más utilizados son la explicación y el libro de texto, seguidos por los mapas y gráficos históricos, el comentario de textos y el uso de documentos, diarios y revistas. Las que tienen una

cierta utilización son las diapositivas y las transparencias, el cine, la televisión y el vídeo, las lecturas, salidas, debates y los trabajos en grupo. Los que se usan escasamente son la Historia local, el entorno, la Historia oral, la arqueología industrial, la simulación, la empatía, la música y los documentos sonoros. El que no se utiliza es el ordenador.

Las conclusiones terminan recogiendo la actitud del profesorado hacia la reforma introducida con la L.O.G.S.E. La actitud explícita frente a la reforma educativa es bastante negativa, con grandes dosis de rechazo y de escepticismo. Las críticas más comunes son la falta de financiación, la bajada de niveles, su función de entretenimiento y el no descenso de la ratio profesor-alumno. Ahora bien, al analizar con detenimiento las respuestas a todas las cuestiones planteadas, la investigadora concluye que el profesorado está en la línea de la reforma, al otorgar tantos valores formativos a la enseñanza de la Historia y que los valores que mencionan son, en general, los mismos que aparecen en los documentos oficiales.

Una segunda investigación que vamos a revisar en relación con el pensamiento del profesor, es la de A. Medina y C. Domínguez (1992) titulada "Análisis del pensamiento del profesor de Ciencias Sociales". El trabajo trata de describir e interpretar los rasgos y concepciones más significativos que tienen los profesores sobre la naturaleza de las Ciencias Sociales, principalmente de la Geografía y la Historia, y del sentido que este área tendrá al finalizar la enseñanza primaria, así como de la implicación global que posee para los docentes su enseñanza-aprendizaje en el centro y aula, subrayando los aspectos esenciales que implica.

Prioritariamente se ha trabajado con docentes de Segunda Etapa de E.G.B. y de B.U.P., concretamente: Reflexiones con un profesor y una profesora sobre la formación social/histórico-geográfica, al terminar la enseñanza primaria; reflexiones de los profesores que enseñan el conocimiento social en la Segunda Etapa de E.G.B., y reflexiones sobre la enseñanza de la Geografía y la Historia en el B.U.P.

El objeto de la investigación colaborativa ha sido descubrir los aspectos nucleares que afectan a la práctica de los profesores que enseñan el conocimiento social/conocimiento del medio (Geografía/Historia) prioritariamente en Segunda Etapa de E.G.B. y finales de la Primaria. El problema fue abordado desde tres componentes sustantivos:

- a) ¿Cómo piensa y reflexiona el profesor de Ciencias Sociales su propia práctica?.
- b) ¿Qué aspectos didácticos son los nucleares en la enseñanza de las Ciencias Sociales?.
- c) ¿Qué decisiones hemos de tomar para conocer, actuar y mejorar la práctica de enseñanza de estos docentes?.



La metodología utilizada ha sido la siguiente:

- Entrevistas en profundidad y autoinformes sobre los problemas de la práctica al enseñar los conocimientos sociales (profesor y profesora de 6º y 7º de E.G.B.).
- Diálogos con cuatro equipos de profesores de colegios públicos de E.G.B. (Madrid y Alcalá de Henares).
- Encuesta a veintidós profesores, utilizando un cuestionario que recoge los puntos esenciales de la concepción y práctica profesional de los docentes de Ciencias Sociales.
- Observación participante en las clases de los dos profesores entrevistados, con apoyo de grabación en vídeo y diálogo con los alumnos sobre los aspectos esenciales que trabajaron.

En el análisis de los datos se ha utilizado el análisis del contenido, señalando los términos clave, las frases esenciales, los rasgos no verbales característicos, la distribución del espacio y aquellos aspectos cruciales para la interpretación y conocimiento de la vida del aula.

Las conclusiones de la investigación vienen estructuradas a partir de los tres interrogantes planteados:

a) ¿Cómo piensa y reflexiona el profesor de Ciencias Sociales su propia práctica?. El profesor está muy preocupado por los numerosos problemas que habitualmente acontecen en su aula y que afectan a: Instrucción, metodología, motivación, selección temática, cumplimiento del programa, materiales, relación con el medio, horario de trabajo, cargas, etc. Este cúmulo de problemas hace difícil tener una teoría integrada de su enseñanza que armonice y relaciones con pleno sentido todos estos problemas.

Las preguntas más inquietantes para el profesorado son tres: ¿Cómo, qué y para qué enseñar los conocimientos sociales y su sentido en el conjunto del currículum de Enseñanza Básica?. Los pensamientos sobre el qué enseñar se explicitan en:

- Actitudes, técnicas de trabajo, valores, estrategias, hábitos y destrezas.
- Conceptos, construcción de conocimientos y pensamientos.
- Hechos y conocimientos significativos: Medio físico y social, Sociedad (evolución, procesos y cambios), relaciones hombre-medio, civilización y problemas del mundo actual, espacio urbano y rural, etc.

En relación con el cómo enseñar, los profesores consideran que la metodología didáctica e investigadora ha de integrarse prioritariamente por: El trabajo en equipo, la interrogación y el manejo de documentos, seguido de la lección magistral.

Con respecto al para qué, el profesorado explicita lo siguiente: Conocer las relaciones entre el hombre y el medio; adquirir actitudes de empatía, tolerancia y cuidado del medio y participación cívica; y entenderse a sí mismo y la sociedad profundizando en el pasado y las implicaciones del espacio y uso del mismo.

b) ¿Qué aspectos didácticos son los esenciales en la enseñanza del conocimiento social?.

Los datos en relación con la cuestión planteada han sido recogidos a partir de un cuestionario, estructurado en diez bloques: Valor formativo del conocimiento socio-histórico-geográfico, conocimientos básicos para enseñar, metodología de enseñanza, clima social del aula, práctica reflexiva, modelo didáctico, visión personal de la reforma, el conocimiento geográfico, el conocimiento histórico y la integración del conocimiento social.

De estos diez bloques vamos a revisar los resultados obtenidos en aquellos que consideramos más significativos y relacionados con nuestra investigación:

- Conocimientos básicos para enseñar: Dominios para actuar como profesor del conocimiento social. Los cuatro tipos de conocimiento explicitados son los siguientes: Conocimiento de la materia, conocimiento didáctico, conocimiento del alumnado y conocimiento práctico, además, se recoge otro apartado como "otros". Destaca la valoración otorgada al conocimiento práctico, por su frecuencia, aunque el valor alcanzado sólo es de 4 (sobre un máximo de 5); el conocimiento del alumnado y el conocimiento didáctico alcanza la mejor puntuación y mayor frecuencia. El conocimiento de la materia adquiere menor rango para los docentes de E.G.B., sin embargo, para los profesores de secundaria obtiene un primer rango, junto al conocimiento didáctico.

- Metodología de enseñanza: Las distintas formas metodológicas o estrategias metódicas han sido valoradas por los profesores de la siguiente manera: La investigación de documentos ocupa la mayor valoración y frecuencia, seguido por el trabajo en equipo y la interrogación. La exposición es valorada con un 4 y su tiempo de empleo es de los mayores. La creación de proyectos y el estudio personal son los menos valorados, aunque paradójicamente se dedica a la modalidad del trabajo personal el mayor tiempo. El profesorado destaca la indagación, completada con el trabajo en equipo y la interrogación como un esquema coherente del estilo innovador de trabajar el descubrimiento del conocimiento social. La lección magistral sigue empleándose, aún más en secundaria que en E.G.B., su tiempo de dedicación se sitúa entre los más elevados.

- La práctica reflexiva: La construcción del conocimiento práctico. La práctica es básica para diseñar el modelo didáctico de los docentes de sociales, para los que tal práctica es nuclear. El sentido y significado de esta práctica en la acción ha sido valorado de la siguiente forma por los profesores: La planificación de las decisiones en la práctica es valorada con 5 y frecuencia 5. Es el más valorado de los tres componentes, aunque los otros dos (la investigación en el aula como actividad del profesor, y la investigación como actividad esencial de la profesionalización docente) también obtienen una valoración alta.

- El conocimiento histórico: La concepción del tiempo, nivel de comprensión, sentido y finalidad didáctica. Los profesores consideran que el concepto de tiempo es de difícil comprensión para los alumnos, siendo los de secundaria los que mejor comprensión tienen (14 - 16 años), la mayoría de los profesores coinciden en que los alumnos hasta los 12 años no han alcanzado un concepto apropiado del tiempo, coincidiendo en valorar con un 2 el nivel de comprensión al que acceden sus alumnos. El tiempo es definido por los profesores como "un concepto evolutivo e intelectual", "es una variable que implica evolución y cambio", "vertebrador de la sucesión de hechos y dentro de un espacio", "eje lineal relativo, de carácter subjetivo en el que situamos de forma ordenada la sucesión de los hechos (en sentido amplio) según un criterio de anterioridad y posterioridad". La doble perspectiva diacrónica y sincrónica la conciben como dos aspectos complementarios, que ponen de manifiesto la necesidad de profundizar en la causalidad múltiple como génesis de los hechos socio-históricos.

El sentido del estudio de la Historia para los profesores oscila desde una visión profesional de presentación descriptivo-explicativa de los hechos y su conocimiento adecuado para valorarlos y prever comportamientos históricos, hasta la implicación sociocrítica en la asunción profunda de una visión crítico-profesional para analizar y comprometerse con una percepción profunda de los hechos históricos. Enseñar Historia es ofrecer un conjunto argumentado de procesos, hechos, interacciones, conflictos y soluciones que los pueblos y hombres han construido en su fluir dinámico.

c) ¿Qué decisiones hemos de tomar para conocer, actuar y mejorar la práctica de enseñanza de los docentes del área de Sociales?.

La formación del profesor demanda: Incorporar el análisis y la reflexión sistemática al proceso habitual de trabajo, delimitar las claves didácticas que preocupan a cada profesor al enseñar los conocimientos geo-históricos y sus dimensiones sociales, impulsar la lectura creativa y reelaborativa de los documentos claves de la reforma, partiendo de la reflexión desde su práctica y profundizando en el contraste entre su hacer fundamentado y las propuestas de reforma en curso, e incorporar la indagación sistemática como un estilo básico de profesionalización de los docentes.

El apartado de conclusiones finaliza con la siguiente afirmación:

*"Comprender al profesor de Ciencias Sociales es descubrir las claves en las que apoya sus esquemas sobre la enseñanza, el sentido de su metodología y las razones para seleccionar y orientar el conjunto de tareas y contenidos nocionales presentados y trabajados con los alumnos"* (Medina y Domínguez, 1992, p. 173).

La tercera investigación es la efectuada por J. Pagès (1993), y que lleva por título "El disseny, el desenvolupament del currículum i el pensament del professor: El cas de l'experimentació del currículum de Ciències Socials del cicle superior d'E.G.B. a Catalunya". Este trabajo nos parece también muy interesante, fundamentalmente por tratarse de una tesis doctoral, centrada en el profesorado de Ciencias Sociales del ciclo superior de E.G.B., ciclo que, en sus dos últimos años, integrará el ciclo 12-14 de la Educación Secundaria Obligatoria.

La metodología seguida incluye, básicamente, el análisis de documentos y las entrevistas de distinto tipo; la triangulación ha sido la base a partir de la cual se ha procedido al análisis de los datos.

Las conclusiones establecidas en la investigación las consideramos interesantes por cuanto aportan información que entendemos está relacionada con el conocimiento del profesorado, aunque sea de Ciencias Sociales, de E.G.B., y no especialmente de Historia, y de Enseñanza Secundaria:

- El profesorado dispone de pensamiento curricular, y lo utiliza para interpretar el currículum prescrito y concretarlo en la práctica.

- Este pensamiento es idiosincrático, procede de la propia práctica, de experiencias anteriores, y de sus ideas sobre el mundo, la sociedad, la enseñanza y el aprendizaje; por esta razón, existen entre el profesorado opiniones e interpretaciones diferentes del currículum o de algunos de sus aspectos.

- El profesorado encuentra dificultades para incorporar nuevos contenidos y para utilizar modelos de secuencia diferentes de los clásicos.

- Un sector importante del profesorado se halla más cómodo cuando tiene que decidir qué contenido enseñar.

- La mejor manera de resolver los problemas que tienen los profesores para seleccionar, concretar, secuenciar y enseñar el contenido del currículum, es partiendo de su propia práctica. En la medida en que los profesores analicen y expliquen su práctica, podrán descubrir la necesidad y las razones de cambiar algunas cosas y podrán tomar decisiones realistas sobre los contenidos del currículum.

Una vez vistas las dos investigaciones más significativas, pasamos a revisar otra serie de trabajos que también están centrados en el pensamiento del profesor de Ciencias Sociales.

J. Marrero (1986), en un trabajo titulado "El pensamiento del profesor y la planificación de la enseñanza", estudia cómo el conocimiento práctico del profesor influye en la planificación en el aula, en las características de la planificación y en la estructura de las tareas académicas. El trabajo contempla seis estudios de casos, de los que destacaremos dos: Un profesor que lleva ocho años impartiendo Ciencias Sociales en la segunda etapa de E.G.B. y un profesor principiante de Geografía e Historia de B.U.P. El primer caso concibe al profesor con un rol de orientador y da prioridad a la adquisición de destrezas sobre los contenidos; el segundo caso concibe al profesor como un mero coordinador del trabajo del alumnado y considera que enseñar Historia es enseñar a hacer la Historia.

Otro trabajo interesante con profesores de Ciencias Sociales es el de C. Marcelo (1987), titulado "Planificación y enseñanza. Un estudio sobre el pensamiento del profesor". En él se trabaja con diecisiete profesores de E.G.B., de los que siete tenían más de un año de experiencia. Se dió a los profesores un texto elaborado sobre el consumo humano, se les pidió que planificaran pensando en voz alta, se les entrevistó, grabando el desarrollo de la lección; además, se pasó una prueba de rendimiento a los alumnos.

Las conclusiones obtenidas en la investigación fueron las siguientes: Existen diferencias significativas entre los profesores con y sin experiencia en lo que se refiere a la planificación y a los pensamientos interactivos, el ejercicio de la profesión provoca cambios o adaptaciones, la planificación de los profesores con experiencia es una actividad flexible que cumple la función de guía mental o de esquema que da seguridad al profesor, el principal problema planteado en relación con la planificación es el de la identificación y selección del contenido, existen diferentes modelos de planificación en función de la experiencia, la especialidad y el contexto escolar.

M. Area (1988), en un trabajo titulado "Per qué els mitjans no son sempre eficaços?", trabajó con dos profesores de 6º de E.G.B. de Ciencias Sociales, licenciados en Geografía e Historia. Demuestra como ambos, con estilos de enseñanza diferentes, aunque con elementos comunes, como el afán de renovación y el prescindir completamente del libro de texto, continúan con los métodos tradicionales. Según el autor, ello se debe a las concepciones pedagógicas de los profesores (en un caso el entorno y en el otro la formación cultural en la propia materia), a la metodología seguida en clase, expositiva, en la que los alumnos no elaboran ni construyen el conocimiento y a la función de los medios, que sigue siendo que los alumnos recepcionen y almacenen información.

J. Martínez Bonafé (1987), en su tesis doctoral titulada "El principio pedagógico de la conexión de la escuela al entorno. Un ejemplo de la relación teoría-práctica en el

conocimiento profesional del profesor", desde un enfoque ecológico, analizó las interacciones entre la conexión de la escuela con el entorno, por un lado y la teoría y práctica del conocimiento profesional del profesor, por otro. Las hipótesis generales de las que parte se podrían resumir de la siguiente manera: Si bien la conexión didáctica de la escuela con el entorno, en tanto que principio, es asumido por el profesor, en el momento de llevarlo a la práctica se desfigura. En lo que a la metodología se refiere, realizó en primer lugar un estudio de carácter cuantitativo, con una muestra significativa de profesores de E.G.B.; en segundo lugar efectuó un estudio cualitativo, con tres estudios de casos. En la primera fase utilizó un cuestionario y en la segunda, entrevistas no estructuradas, observación participante y no participante, diarios del profesor y análisis de diversos materiales, efectuando una triangulación.

Las conclusiones del trabajo las resume de la siguiente manera:

- El principio pedagógico de la conexión escuela-entorno tiene un importante componente ideológico.

- Este principio forma parte de un modo global de entender la renovación pedagógica.

- Existen tres ámbitos de conflicto en relación con el principio considerado: El entorno escolar, el entorno socio-natural de la escuela y el entorno de reflexividad personal del profesor.

- Trabajar el entorno en tres ciclos diferentes presenta escasa dificultad.

- En relación al principio enunciado, no ha habido ni apoyo institucional ni control institucional manifiesto.

- Para desarrollar el principio se da una producción artesanal y autoabastecimiento de los materiales curriculares, hay unanimidad en el rechazo del libro de texto.

- Predomina la exploración particular del entorno.

- El principio pedagógico de conexión al entorno aparece enfrentado al modelo organizativo de cada centro.

- Las familias están distantes de la pedagogía del entorno.

Un último trabajo que queremos reseñar en este apartado del pensamiento del profesor de Historia y/o Ciencias Sociales, es el desarrollado por E. Fuentes y M. González (1989) titulado "Necesidades formativas y concepciones curriculares: Bases para un diseño de formación en ejercicio". La investigación se desarrolló en dos fases, en la primera, a través de un cuestionario, recogieron información sobre las necesidades de formación sentidas por los profesores, en la segunda fase mantuvieron entrevistas

estandarizadas abiertas a doce profesores, sobre las concepciones curriculares en Ciencias Sociales.

Las conclusiones de la primera parte reflejan las siguientes preferencias en relación con la formación: Relación con el medio, conocimiento de los alumnos, métodos y técnicas, programación de la actividad docente, recursos tecnológicos, actualización científica de contenidos, investigación en el aula y evaluación. De la segunda fase de la investigación queremos destacar las siguientes conclusiones:

- Sobre el para qué enseñar Ciencias Sociales en E.G.B., se concluye que se refleja una fuerte insatisfacción en el profesorado por la enorme distancia entre la situación actual y lo que debería ser. El profesorado tiene una concepción de las Ciencias Sociales resumida en

*"... dotar de una formación integral, adquirir una capacidad crítica y selectiva, aprender la democracia, tener una visión más exacta de los problemas del mundo, hacer un ciudadano abierto a todas las ideas y tolerante con las de los semejantes, conocer su entorno..."* (Fuentes y González, 1989, p. 62).

- Sobre el qué enseñar, se manifiesta la dificultad que perciben de integrar las diversas Ciencias Sociales y proponen incorporar otras no presentes en los programas. En la actualidad, los contenidos son claramente disciplinares (Geografía e Historia).

- En relación con el cómo enseñar es donde se reflejan más problemas: Falta de convencimiento en la eficacia de la programación, falta de tiempo para llevarla a cabo, escaso conocimiento de las experiencias de otros compañeros, falta de medios, nulas referencias a la posibilidad de practicar una metodología investigadora, no institucionalización de las salidas como procedimiento habitual de trabajo, metodología activa entendida como discusión en grupo y participación de los alumnos en debates generales, sensación de aislamiento en su trabajo y falta de recursos teóricos y prácticos, consideración ambiental de área de segunda categoría a las Ciencias Sociales.

#### 4.4. INVESTIGACIONES DIRECTAMENTE RELACIONADAS CON EL CONOCIMIENTO DEL PROFESORADO DE HISTORIA Y/O DE CIENCIAS SOCIALES.

Un tercer y último apartado sobre el que vamos a efectuar una revisión es el constituido por aquellos trabajos, investigaciones, que podemos contextualizar en lo que se ha llamado el "conocimiento del profesor", concretamente los que están centrados en el profesorado de Historia y/o de Ciencias Sociales.

Este último apartado de la revisión lo consideramos fundamental, por cuanto nuestra investigación trata, precisamente, sobre el conocimiento del profesorado de Historia de Secundaria.

Los trabajos contemplados en la revisión son de distinta naturaleza. La mayoría de ellos corresponden a investigaciones desarrolladas, bien sobre la estructura de conocimiento del profesor experto, sobre la comparación entre profesores expertos y novatos en relación con la construcción del conocimiento didáctico del contenido, sobre el papel del conocimiento de la materia en la enseñanza, o bien sobre la influencia en la enseñanza de las concepciones del profesorado sobre la Historia.

Otra serie de trabajos que nos ha parecido interesante revisar han sido unos que podemos calificar como reflexiones sobre el tema, estos abordan las relaciones entre el conocimiento histórico y la enseñanza, o los contenidos que deben estar presentes en una Didáctica de las Ciencias Sociales, y todo ello desde una perspectiva de la formación del profesorado.

Vamos a comenzar la revisión de este apartado por aquellas investigaciones sobre el conocimiento del profesorado de Historia y/o de Ciencias Sociales.

M<sup>a</sup> E. Hernández (1992), en el trabajo titulado "El profesor experto y su estructura de conocimiento a través del proceso de instrucción", pretendía estudiar la estructura de conocimiento a través de la técnica conocida con el nombre de Arbol Semántico Ordenado, la cual analiza la complejidad de la estructura de conocimiento de los profesores.

La autora parte de la consideración de que conocer lo que saben los profesores expertos y cómo acceden a ese conocimiento, parece un tema especialmente intrincado en el estudio del profesor. Recientemente, se viene considerando que los conocimientos que posee el profesor experto podrían dar una visión de la enseñanza, posibilitando la recogida e interpretación del conocimiento práctico de los profesores; asimismo, facilitaría una guía para establecer el contenido de la formación del profesor.

La cuestión fundamental planteada es cómo los profesores expertos desarrollan y utilizan sus estructuras de conocimiento, esta cuestión se concreta en una serie de



interrogantes: ¿Cómo organizan los expertos su conocimiento?, ¿cómo relacionan las partes de este conocimiento?, ¿cómo desarrollan su conocimiento?.

El propósito de esta investigación, en el sentido más amplio, se centra en el estudio del conocimiento pedagógico y de la materia, que se traduce en el desarrollo de la instrucción en clase, es decir, en las estructuras de conocimiento que emplea el profesor experto en clase para el desarrollo de un tópico en una materia determinada. En el caso concreto que nos ocupa, se pretende analizar la enseñanza de un tópico - Andalucía musulmana - en una materia determinada de la Segunda Etapa de E.G.B. - Ciencias Sociales - y descubrir las estructuras de conocimiento que surgen en el desarrollo del tópico entre dos profesores expertos que se sitúan entre los 15 y 20 años de experiencia docente.

La recogida de datos se ha desarrollado en tres fases, en la primera de ellas se ha seleccionado a los dos profesores y cada uno ha recibido un manual de uso para completar un Arbol Semántico Ordenado acerca de un tópico, con ello se pretendía el entrenamiento del profesor experto en la elaboración de este tipo de mapa. La segunda fase ha consistido en la aplicación del Arbol Ordenado, induciendo a los dos profesores a buscar sus propios términos, en lugar de facilitarles un listado de ellos, se considera que de esta forma cada profesor llevará a cabo un Arbol Semántico de forma más personal. La tercera fase ha consistido en la realización de una entrevista de reflexión, como paso siguiente a la elaboración del Arbol Semántico Ordenado, se ha interrogado a los dos profesores sobre las siguientes cuestiones: Importancia de unos términos sobre otros, relaciones entre términos, ejemplos de clase, posibles modificaciones a introducir, y cómo llevarían a la práctica el tópico, los problemas que presentaría su exposición, así como las fases en las que lo desarrollarían. El objetivo de esta entrevista de reflexión ha sido describir, explicar e interpretar las acciones de los profesores, procurando descubrir la estructura de las tareas de clase y los conceptos que emplean, contrastando lo que dicen y exponen en el árbol los profesores, con lo que hacen en clase.

El análisis de los datos indica que no existen diferencias significativas entre los dos profesores expertos en lo que se refiere a la medida numérica, es decir, en la estructura jerárquica del árbol, la extensión de la organización jerárquica del árbol, sin embargo, sí se vislumbran diferencias en la medida de coherencia, esto es, en las relaciones lógicas que se establecen entre conceptos, uno de los dos profesores expertos ha utilizado unos términos mucho más específicos y lógicos, lo que ayudaría, según se establece en la investigación, a una comprensión del tema mucho más fluida por parte del alumnado.

En el apartado de resultados se establece que esta técnica discrimina entre la estructura de conocimiento de los profesores; se sugiere que puede emplearse para que los profesores principiantes lleguen a ser cada vez más expertos, a través del estudio del propio conocimiento, en este sentido, se afirma que el Arbol Ordenado es capaz de dar una información clara acerca de la estructura de conocimiento de los profesores en

varios niveles de experiencia, también es capaz de dar información del cambio que sufre la estructura de conocimiento del profesor a través del tiempo, y de cómo los profesores llegan a ser más expertos, más sofisticados metodológicamente a través del tiempo.

De las entrevistas de reflexión también se han obtenido resultados, así, se pone de manifiesto como los profesores han descrito paso a paso los distintos momentos de elaboración del Arbol Ordenado, afirmando que cuando estaban realizando las ramas del árbol se les ocurrían muchas más palabras, que fluían a su memoria, ejemplificando mucho mejor el tópico sobre el que estaban trabajando. Una segunda parte de la entrevista estaba dedicada a describir la forma en que había sido llevado el tópico a la práctica, esto es, la metodología empleada, los materiales usados, el tipo de evaluación... en definitiva, se pretendía averiguar el conocimiento pedagógico acerca de la materia que poseen los dos profesores expertos. En este sentido, se afirma que se han descrito ampliamente el tipo de presentación de la materia que llevan a cabo, así como los modelos de actividades, los trabajos de clase y de casa que realizan con este tópico. Por nuestra parte, consideramos que hubiera sido interesante el que se explicitaran y concretaran los aspectos anteriores, es decir, que se describieran las formas de presentación de la materia, los modelos de actividades y las formas en que ha sido evaluado el tópico, creemos que esto hubiera enriquecido enormemente el valor de los resultados de la investigación.

S. Gudmundsdóttir y L. Shulman (1990), también han abordado en sus investigaciones la cuestión del conocimiento del profesor de Historia y/o de Ciencias Sociales. En un primer trabajo titulado "Pedagogical content knowledge in social studies", que podemos traducir como "El conocimiento didáctico en Ciencias Sociales", quisieron contribuir a la respuesta de la siguiente pregunta: ¿Qué saben los profesores expertos sobre su materia que desconozcan los profesores principiantes?.

La cuestión la enfocaron contrastando el conocimiento didáctico del contenido de dos profesores de Ciencias Sociales, un profesor veterano y otro principiante. Los dos profesores considerados enseñan Ciencias Sociales en Secundaria; Harry es un profesor veterano que lleva enseñando 37 años, Chris es un profesor principiante, licenciado en Antropología y asiste a un programa de formación del profesorado para aprender a ser profesor de Ciencias Sociales. Tanto uno como otro tienen un buen conocimiento de la materia, pero hay una diferencia fundamental en el dominio de la materia para enseñarla, o lo que se ha llamado conocimiento didáctico del contenido. El trabajo se cuestiona las formas en que el profesor experto conoce su materia y puede hacer cosas en el aula que no puede hacer el profesor principiante.

El marco teórico del que se parte es el Modelo de Razonamiento Pedagógico propuesto por L. Shulman (1987); el modelo describe cómo la comprensión de la materia por el profesor permite una transformación que posibilita la enseñanza; es esta forma de conocer y comprender la materia lo que distingue al profesor del especialista en la materia. La hipótesis de partida es que el conocimiento didáctico del contenido

se construye con y sobre el conocimiento de la materia, el conocimiento didáctico general y el conocimiento de los alumnos.

Los instrumentos para la recogida de información fueron las entrevistas, las grabaciones en audio de clases, las notas de observación y distintos documentos recogidos durante el trabajo de campo. Las entrevistas se centraron en el concepto de la materia, el curso que enseñaban, los estudiantes y los enfoques utilizados para transformar el conocimiento del contenido. También hubo entrevistas más concretas, unas previas a la observación de aula, en las que se pedía al profesor que pensara en voz alta sobre lo que iba a enseñar y cómo; otras entrevistas tuvieron lugar inmediatamente después de la clase observada.

Los resultados de la investigación fueron, entre otros, los siguientes: Los profesores principiantes y expertos tienen un importante elemento en común, ambos tienen conocimiento experto del contenido de sus disciplinas; pero hay dos grandes diferencias relacionadas con su conocimiento del contenido, en primer lugar se establece que el profesor experto ha desarrollado un claro punto de vista sobre la Historia de los Estados Unidos, mientras que el profesor principiante, siendo un erudito en dos grandes áreas generales de la Antropología, no tiene un punto de vista claro ni comprensivo. Contar con este punto de vista probablemente juega un papel importante en la transformación del conocimiento del contenido en conocimiento didáctico del mismo. La segunda diferencia planteada parece obvia, el profesor experto ha tenido más oportunidades que el principiante para redefinir su conocimiento del contenido y, por tanto, para construir el conocimiento didáctico del contenido.

En los resultados de la investigación se ponen de manifiesto otras diferencias entre el experto y el principiante, por ejemplo en relación con el potencial del currículum que cada uno de ellos es capaz de percibir, los pros y contras de distintos enfoques, las ideas sobre la secuenciación, temporalización, estructuración, en definitiva, de un curso. Los dos profesores se diferencian en las múltiples posibilidades que son capaces de ver en el currículum, el experto tiene múltiples y amplios puntos de vista sobre las formas en que puede organizarse y segmentarse la Historia de los Estados Unidos, no sólo conoce cada Historia, también conoce qué partes de la Historia deben considerarse con más importancia, también conoce si la Historia va a ser comprendida por los estudiantes; el profesor principiante sólo conoce una forma de segmentar y estructurar el currículum, la que utiliza.

De entre las conclusiones establecidas a partir de esta investigación, vamos a señalar las siguientes: La mayor parte de las profundas diferencias entre el experto y el principiante están relacionadas con que el primero tiene conocimiento didáctico del contenido, y este conocimiento le capacita para considerar diferentes formas de presentación del contenido, así como le otorga flexibilidad para seleccionar un método de enseñanza acorde con el contenido a desarrollar. El profesor principiante va, progresivamente, viendo más y mayores posibilidades en el currículum, tanto en términos de organización de la unidad, como en la flexibilidad didáctica.

El trabajo termina presentando una implicación para la formación del profesorado, esta debe poner más el acento en lo que se ha venido en llamar el conocimiento didáctico del contenido. Se considera que se ha puesto poco énfasis en posibilitar que los profesores en formación o futuros profesores, reflexionen sobre la materia que tienen que enseñar en términos de su conocimiento didáctico. Los profesores en formación necesitan darse cuenta del proceso que han de llevar a cabo para que el conocimiento del contenido sea comprensible por parte de los estudiantes, en este sentido, se afirma que los cursos sobre las bases del aprendizaje y del currículum fueron la clave para que los profesores principiantes comenzaran a redefinir el conocimiento de la materia y construyeran el conocimiento didáctico del contenido. También se apunta la idea de que profesor expertos actúan como formadores de los profesores principiantes.

S. Gudmundsdóttir (1990), en un trabajo posterior al comentado con anterioridad, volvía a abordar el tema de las diferencias existentes entre los profesores experimentados y los principiantes en relación con lo que se ha venido en llamar el conocimiento didáctico del contenido. En el trabajo titulado "Curriculum Stories: Four Case Studies of Social Studies Teaching" y que podemos traducir como "Historias de Currículum: Cuatro estudios de caso de profesores de estudios sociales", se describe y compara el conocimiento didáctico del contenido de cuatro profesores de Ciencias Sociales, dos principiantes y dos experimentados, especialmente el estudio está enfocado en las programaciones hechas por los profesores expertos y en los intentos de los principiantes por ir configurando estas.

Los profesores considerados en la investigación impartían docencia de Ciencias Sociales en centros de secundaria. Como en el trabajo anterior, los instrumentos de recogida de información fueron las entrevistas, las observaciones y grabaciones de aula y la recogida de distintos documentos. Las preguntas de las entrevistas podemos enmarcarlas dentro del programa de Shulman, así, están referidas al conocimiento de la materia, al conocimiento pedagógico general, al conocimiento del currículum y, por último, al conocimiento del alumnado.

En este trabajo se le da bastante importancia a los que se llama "Curriculum Stories" (Historias de Currículum), entendidas como las programaciones que utilizan los profesores para organizar el contenido.

A la hora de presentar resultados, se establece que las Historias de Currículum constituyen una de las características importantes de los profesores expertos; estas historias demuestran un dominio sobre la asignatura, y permite a los profesores apreciar la "gran imagen" del currículum. En relación con el conocimiento de la materia, se afirma cómo la investigación de la enseñanza ha demostrado que el dominio de la asignatura por parte de los profesores no siempre está relacionado con el resultado obtenido por los estudiantes. Las Historias de Currículum, sin embargo, representan un camino diferente de dominio de la materia, llamado conocimiento didáctico del contenido, que permite distinguir entre datos relevantes e irrelevantes, también facilitan

a los profesores y a los estudiantes relacionar ideas y hechos que en la superficie parecen tener muy poco en común, igualmente, posibilita una gran flexibilidad a la hora de desarrollar en el aula distintas actividades.

A modo de conclusiones de la investigación, se afirma que las Historias de Currículum ayudan a los profesores a manejar ideas complejas y luego hacerlas accesibles para los estudiantes. Los profesores experimentados poseen Historias de Currículum, estas constituyen el fundamento del conocimiento didáctico del contenido; los profesores principiantes están en el proceso de construcción de este tipo de conocimiento, sus intentos para construir estas historias y contarlas, demuestran la importancia del conocimiento de la materia en el desarrollo del conocimiento didáctico de la misma.

Otro trabajo que nos parece interesante revisar en relación con el tema que nos ocupa es el de R. Evans (1991) titulado "Concepciones del maestro sobre la Historia". El objetivo central de esta investigación es explorar las concepciones sobre el significado de la Historia por parte del maestro, la relación entre estas concepciones y los estilos de enseñanza y los factores ambientales que pueden influir en dichas concepciones.

La investigación parte de la consideración, puesta de manifiesto por distintas investigaciones sobre la enseñanza, de que las concepciones de los maestros constituyen una variable crucial en las decisiones curriculares.

La metodología de investigación utilizada combinó datos procedentes de encuestas y entrevistas; el objetivo principal del cuestionario era seleccionar sujetos potencialmente entrevistables; las preguntas se referían a las concepciones sobre la Historia por parte de los maestros y a cuestiones relativas a antecedentes personales, también se solicitaban maestros dispuestos a participar en entrevistas posteriores. Los datos obtenidos en la encuesta (se recogieron setenta y una de ciento sesenta que fueron enviadas) se utilizaron para establecer un primer proyecto sobre las diferentes tipologías de maestros en relación con las concepciones de la Historia.

Las entrevistas se desarrollaron con trece maestros que se habían ofrecido voluntarios; en ellas se indagó sobre las concepciones del maestro en relación con el significado de la Historia, una descripción del estilo de enseñanza del encuestado y las perspectivas de los maestros sobre los orígenes de sus concepciones.

El análisis de los datos comenzó con un estudio de frecuencias y un primer desarrollo de las tipologías de los maestros, después se puntuaron las respuestas de la encuesta de cada entrevistado para cada tipología, luego se tabuló de forma cruzada las tipologías de los maestros con los datos sobre los antecedentes de los mismos, posteriormente se revisaron las tipologías de los maestros y se precisaron, para finalizar se combinaron los datos de las encuestas y las entrevistas con el objeto de desarrollar una descripción global de cada una de las concepciones sobre el significado de la Historia.

De los resultados obtenidos en la investigación queremos destacar los siguientes:

- En primer lugar, las concepciones sobre la Historia por parte del maestro, los objetivos y significado parecen variar. Los maestros estudiados suelen ajustarse a alguna de las cinco tipologías siguientes: El narrador de historias, el historiador científico, el relativista/reformista, el filósofo cósmico o el ecléctico. Cada tipología se puede identificar con tradiciones antiguas de la Filosofía de la Historia, de la enseñanza de las Ciencias Sociales y frecuentemente con Filosofías de la educación más amplias. La tipología del narrador de historias (11,3% de la muestra) es similar al filósofo analítico idealista de la Historia; los maestros de esta tipología ponen el énfasis en la transmisión de conocimientos y en la utilización de métodos centrados en el maestro, el énfasis puesto en el contenido del conocimiento parece acercarlos al punto de vista de los esencialistas, una posición intelectual que Brameld (1955) describió como conservadora.

La tipología del historiador científico (18,3% de la muestra) es similar a la del filósofo analítico positivista. El acento en las investigaciones abiertas en relación a los acontecimientos históricos y el esfuerzo por la objetividad científica sitúa esta tipología en la tradición de la investigación de las Ciencias Sociales. Esta tipología se caracteriza por la utilización de conceptos complejos extraídos de las disciplinas académicas, los cuales parecen extraños a muchos maestros, alumnos y padres. Desde el punto de vista educativo, se debería considerar a este grupo como moderadamente progresista; pero, a causa del énfasis en el conocimiento académico también contiene marcados elementos del esencialismo.

El punto de vista del relativista/reformista (45,1% de la muestra) es similar al filósofo analítico relativista. Esta tipología considera que se debe reflexionar sobre el pasado desde una óptica contemporánea e intenta que los alumnos extraigan lecciones para el futuro. Su orientación hacia el presente, el énfasis en relacionar el pasado con los problemas actuales y la idea de estudiar el pasado para construir un futuro mejor sitúa claramente a este grupo en la tradición de la investigación reflexiva. Desde el punto de vista educacional estos maestros son progresistas.

La tipología del filósofo cósmico (2,8% de la muestra) se parece mucho al filósofo especulativo de la Historia. Esta tipología considera que todas las experiencias están relacionadas, forman parte de un modelo más amplio que tiene un significado profundo.

Por último, el ecléctico (22,5% de la muestra) representa la falta de una filosofía coherente. Esta tipología tiene un enfoque muy pragmático de la enseñanza, que se refleja en su concepción de la Historia, extrayendo ideas y fundamentos de diferentes tradiciones, el ecléctico se caracteriza por una adaptación admirable a la presión de la enseñanza.

En relación con estas cinco tipologías, en los resultados de la investigación se precisa que estas no son totalmente diferentes entre sí ni totalmente inclusivas. La mayoría de maestros presenta elementos de más de una tipología, pero tienen una tendencia dominante, cabría preguntarse, se plantea en la investigación, hasta qué punto los maestros son conscientes de su estilo de enseñanza y si este se ajusta a su filosofía e ideología.

- En segundo lugar, las concepciones históricas de los maestros están profundamente relacionadas con sus antecedentes, creencias y conocimientos. Entre los factores mencionados se encuentran sus propios maestros, los profesores universitarios, la familia, los libros y sus experiencias vitales, aunque los factores más importantes parecen ser el hogar y la escuela. Los antecedentes religiosos y políticos juegan un papel especialmente importante, aunque la importancia de cada uno de estos factores puede variar de forma considerable.

- En tercer lugar, los resultados de la entrevista sugieren que la Pedagogía puede estar fuertemente relacionada con las concepciones sobre la Historia. El idealista narra historias, el historiador científico fomenta el pensamiento abierto sobre la Historia, el reformista combina métodos para estimular el cuestionamiento del alumno y para relacionar el presente con el pasado, el filósofo cósmico promueve las interpretaciones cósmicas y el ecléctico opta por la variedad para conseguir el interés del alumno. Sin embargo, y como se afirma en el trabajo, los resultados de la investigación demuestran que la relación entre las concepciones del maestro sobre la Historia y el estilo de enseñanza pueden no cumplirse en todos los casos; la falta general de relación podría indicar que los imperativos organizativos y el peso de los modelos tradicionales de enseñanza tienen tanto o más impacto.

El trabajo termina presentando unas conclusiones que nos parece de interés considerar; así, se nos dice que las concepciones de los maestros sobre la Historia sobre la Historia parecen tener raíces profundas en el conocimiento de la asignatura, el conocimiento pedagógico y la ideología política y religiosa. Los maestros poseen imágenes sobre la Historia que inspiran muchas de sus acciones, por consiguiente, se debería considerar la enseñanza de la Historia como el vehículo de los maestros para expresar la forma de ver el pasado, sus creencias sobre el presente y sus visiones del futuro.

Una serie de interrogantes se plantean en el trabajo, surgidos de los resultados de la investigación: ¿Qué impacto tienen las concepciones sobre el significado de la Historia en el currículum transmitido?, ¿cuáles son las concepciones de los alumnos sobre el significado de la Historia?. ¿qué impacto, si existe alguno, tienen las concepciones de los maestros sobre las concepciones de los alumnos?, ¿qué relación, si es que hay alguna, existe entre las tipologías presentadas más arriba y el rendimiento y las actitudes de los alumnos?. Estos interrogantes se proponen para ser abordados en una segunda fase de la investigación, centrada en una muestra reducida de maestros,

que permita una mayor profundización. La recogida de datos incluirá observaciones de clase y entrevistas con maestros y alumnos.

Por nuestra parte, quisiéramos hacer unas consideraciones sobre el trabajo.

En primer lugar en relación con los docentes que forman parte de la muestra, no hemos encontrado información que indique si se trata de docentes de enseñanza primaria o secundaria, nos ha resultado curioso la utilización del término "maestro", lo cual puede indicar que se trata de docentes de primaria (es conveniente señalar que el trabajo que hemos consultado corresponde a una traducción al castellano del trabajo, aparecida en el Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales del año 1.991 -números 3 y 4-).

En segundo lugar, tampoco podemos precisar, a partir de la información recogida en el trabajo, la formación inicial del profesorado participante, es decir, si se trata de licenciados en alguna de las distintas disciplinas sociales o diplomados universitarios; creemos que en la concepción sobre la Historia juega un papel importante los estudios realizados en relación con la disciplina (en este caso la Historia).

Una tercera consideración que queremos hacer es la relacionada con las cinco tipologías de maestros establecida en los resultados de la investigación, creemos que desde nuestra perspectiva académica y nuestra tradición cultural, esas tipologías son poco significativas, por cuanto en nuestro país y en nuestro entorno próximo, las concepciones históricas están más relacionadas con las distintas corrientes historiográficas que han ido configurándose en el desarrollo de la ciencia histórica; así, en la tesis doctoral de C. Guimerá (1992), ya comentada anteriormente, se establece una tipología del profesorado de Historia de secundaria según su adscripción a alguna de las grandes corrientes historiográficas (Historia Positivista, Escuela de los Annales, Historia Marxista).

En cuarto lugar, y para terminar, nos parece muy interesante el intento de relacionar la concepción sobre la Historia con los estilos de enseñanza utilizados en clase, lo que parece llevarnos a una relación entre una perspectiva epistemológica y otra didáctica.

Otro trabajo que también debemos considerar en nuestra revisión es el de S.S. Wineburg y S.M. Wilson (1988) titulado "Peering at History through Different Lenses: The Role of Disciplinary Perspectives in the Teaching History", que podemos traducir como "Mirando la Historia desde diferentes ópticas. El papel de las perspectivas disciplinares en la enseñanza de la Historia". El trabajo está centrado en el conocimiento histórico del docente, tanto en la perspectiva del conocimiento de la materia, como del conocimiento pedagógico para desarrollarla en el aula.



La investigación parte de una muestra de cuatro profesores principiantes, cada uno de ellos licenciados en distintas disciplinas sociales: Antropología, Ciencias Políticas, Relaciones Internacionales, e Historia de América. La hipótesis de partida es que los profesores principiantes piensan de forma muy diferente sobre la enseñanza de la Historia, esta forma diferente de pensar se debe a las bases académicas de cada uno de los profesores. Las finalidades de la investigación consisten en:

- Reflexionar sobre la concepción del profesorado principiante, con bases académicas diferentes, en relación con la enseñanza de la Historia.

- Apreciar las diferencias existentes en sus estilos de enseñanza.

La metodología de investigación seguida ha consistido en el desarrollo de cuatro estudios de casos; los instrumentos de recogida de información han sido las entrevistas y las observaciones de aula. Los resultados de la investigación se han organizado en base a algunas de las dimensiones que figuran de una forma especial en la enseñanza de la Historia, y que son: El papel del conocimiento factual, el lugar de la interpretación y la evidencia, el significado de la cronología y la continuidad, y el sentido de la causación. Los resultados han puesto de manifiesto como los cuatro profesores otorgan diferentes significados a las cuatro dimensiones señaladas, en definitiva, la Historia tiene distintos significados para ellos; estas diferencias se traducían en diferentes estilos de enseñanza en las aulas de cada uno de los cuatro profesores.

Como manifiestan las autoras, lo que es interesante en los hallazgos de esta investigación es que la formación inicial de los cuatro profesores influyó de forma significativa en el desarrollo de su enseñanza, esta se basó en la especialización de cada uno de ellos:

Una última investigación que vamos a contemplar es la desarrollada por N. Blanco (1992)<sup>2</sup>, y que lleva por título "Las rejas invisibles. El papel del contenido en la enseñanza de la Historia".

Este trabajo nos parece especialmente importante, y ello por diversas razones, se trata de una tesis doctoral cuyo objeto de estudio es la enseñanza de la Historia, concretamente el problema del contenido, centrado, en buena medida, en el profesor; aunque de una forma explícita no plantea el tema del conocimiento que este posee y cómo lo utiliza, sí encontramos, implícitamente, información al respecto; se trata de una investigación cualitativa, que presenta los resultados a partir de un estudio de caso, y habiendo utilizado como instrumentos para la recogida de información la observación de aula, las conversaciones y entrevistas con alumnado y profesor, el cuestionario, y el análisis de documentación diversa (libro de texto, apuntes, comentarios de textos, exámenes, memorias del centro y del seminario, y documentos legislativos). En

---

<sup>2</sup> Agradecemos a la autora el que haya puesto un ejemplar de su investigación a nuestra disposición.

definitiva, es una investigación que comparte distintos aspectos comunes con la que nosotros hemos realizado.

La investigación se centra, como señala la propia autora:

*"en el análisis de los problemas relativos a la selección y organización de los contenidos, a partir de una situación concreta de enseñanza y aprendizaje de la Historia en el Bachillerato"* (Blanco, 1992 p. 2).

El objetivo fundamental de la investigación parece consistir en buscar las razones por las cuáles la práctica objeto de análisis es como es. Blanco se apoya en la teoría crítica para explicar cómo determinadas ideas y actuaciones, como la propia selección y organización del conocimiento, del contenido, responden a unos concepciones ideológicas determinadas, y se concretan en la enseñanza y el aprendizaje.

Ya hemos aludido a los instrumentos utilizados para la recogida de información, esta ha sido analizada a partir del establecimiento de categorías, que no estaban predefinidas, sino que han surgido del desarrollo de la investigación. El informe de investigación ha adquirido la estructura de un estudio de caso, del cual, señala la autora:

*"los estudios de caso único son una alternativa metodológica en la investigación educativa, por el grado de profundidad en la comprensión contextual de la enseñanza que persiguen y permiten"* (Blanco, 1992 p. 258).

El informe es de naturaleza descriptiva e interpretativa, no valorativa, y se estructura en base a los siguientes apartados:

- El contexto: Se hace una descripción genérica del centro, del alumnado y del profesorado.

- La enseñanza de la Historia: Los temas tratados se refieren, fundamentalmente, a la secuencia habitual de las clases, y a las relaciones establecidas entre el profesor y el alumnado.

- El conocimiento institucionalizado: La Historia como asignatura en 1º de B.U.P. Aquí la autora realiza un breve comentario sobre el marco legal del B.U.P., presenta una panorámica de cómo el profesor entiende la Historia como asignatura, y señala las razones que conducen al desarrollo de la lección magistral como estrategia de enseñanza.

- ¿Qué conocimiento?: Conceptos, actitudes y valores en la enseñanza de la Historia. En este apartado se nos presenta la concepción del profesor sobre qué tipo de conocimiento es el histórico, cuáles son las ideas en torno a las que se articula la enseñanza, distinguiendo entre conceptos, actitudes y valores.

- El conocimiento mediado: el libro de texto y los apuntes. La autora nos presenta un análisis de los mismos, así como la concepción que el profesor tiene de ellos. También se recogen las opiniones que el alumnado tiene de los apuntes.

- El conocimiento en acción. Este apartado aparece estructurado a partir de dos bloques: Las opciones metodológicas y las preguntas planteadas en el aula. En relación con el primer bloque, se presenta una secuencia general de las clases, basada en las exposiciones, los apuntes y la lectura del libro de texto. También se recogen opiniones sobre otras opciones metodológicas que no son utilizadas por el profesor participante en la investigación: Discusiones y debates, juegos de simulación, trabajos en grupo, comentarios de textos, ejercicios o trabajos fuera de clase. En relación con las preguntas, se plantea el papel que desempeñan estas en el contexto de las opciones metodológicas utilizadas por el profesor, se distingue entre preguntas formuladas por este (de apoyo a las explicaciones, y las dirigidas al alumnado), y preguntas planteadas por este (dirigidas a comparar una situación histórica con el presente, a buscar más información sobre lo que se ha explicado, a solucionar desajustes en la información, a solicitar que se repita una explicación, o a que se definan términos).

- La disciplina y el conocimiento. La disciplina interesa en cuanto puede afectar a las relaciones en el aula, a las actitudes y a las posiciones que el alumnado adopta ante el conocimiento como eje de la enseñanza.

- La evaluación del aprendizaje. En este apartado se recoge, fundamentalmente, la concepción que el profesor tiene de la evaluación. Se destaca el papel del examen y de las notas extraídas del trabajo en el aula. En relación con el examen se tratan distintos aspectos, como el contenido, los criterios de valoración, las anotaciones que el profesor hace en los mismos, o la actitud del alumnado ante el mismo.

- Los alumnos y el conocimiento histórico. En este apartado se plantea el modo en que los alumnos consideran a la Historia, sus ideas respecto al conocimiento histórico, qué queda para ellos de ese conocimiento al final del curso. El apartado se estructura en tres cuestiones: El sentido de la Historia, cómo se construye y se desarrolla el conocimiento histórico, y la Historia, ¿una asignatura de "studia"?.

- Más allá del aula. Es el último apartado contemplado en el informe de investigación. La autora plantea cuestiones referidas al centro y a la administración en los que se materializa la estructura del sistema de enseñanza, de qué modo se hacen patentes las influencias de estos elementos.

Una peculiaridad significativa de la investigación que revisamos es que en la misma no se formulan conclusiones, lo que hace la autora es plantear dudas, problemas y cuestiones sobre las que se ha de seguir trabajando. Se pone el acento en dos aspectos que reflejan las líneas de reflexión que derivan de la realización de la investigación: Las posibilidades que ofrece un estudio de caso único, y el significado del conocimiento educativo. Sobre la primera cuestión, se señala que los estudios de caso permiten

reflexionar sobre la enseñanza y posibilitan la mejora de la práctica, puesto que informan sobre la realidad educativa, para mostrar sus realizaciones, dilemas y contradicciones, en palabras de la autora:

*"Primero, y muy especialmente, ampliando el conocimiento de los participantes, al ofrecerles perspectivas complementarias a las suyas. En segundo lugar, y a través de la divulgación de los informes, se ofrece a otros docentes y estudiantes un espejo en que mirarse"* (Blanco, 1992 p. 440).

Por lo que respecta a la segunda cuestión, esto es, el conocimiento educativo, se plantean distintos interrogantes, como qué función cumple, y a qué puede denominarse conocimiento educativo, esto, según Blanco:

*"es un aspecto clave para la investigación, la teorización y la práctica de la enseñanza"* (Blanco, 1992 p. 443).

Se destacan dos ideas que se consideran cruciales y sobre las que invita a seguir trabajando: La especificidad del conocimiento que en la escuela se maneja, y el convencimiento de que los docentes deben participar de manera más activa y directa en la elaboración del mismo.

A continuación queremos considerar en nuestra revisión una serie de trabajos que, aunque no representan investigaciones sobre el tema, sí integran, a través de lo que consideramos interesantes reflexiones, unas aportaciones a la temática que estamos tratando, esto es, el conocimiento del profesor de Historia de Secundaria.

Se trata de ponencias presentadas a un reciente congreso sobre el interesante tema de las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado. Como el nombre del propio congreso indica, los trabajos están desarrollados desde la perspectiva de presentar aportaciones a la formación del profesorado, ya sea inicial o permanente. Abordan el tema de las relaciones entre distintos tipos de conocimiento, especialmente el que se ha venido en llamar conocimiento de la materia y el conocimiento pedagógico o didáctico, que deben estar presentes en la formación del profesorado de Historia y/o de Ciencias Sociales de Secundaria.

El primero de los trabajos es el de P. Maestro (1993) "Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado". La ponencia trata el complejo y diverso problema de las relaciones entre teoría y práctica en la formación del profesorado y en la posterior acción docente. El problema se aborda seleccionando un aspecto concreto, la importancia de la Teoría de la Historia en la formación del profesor y en su práctica docente. En el contexto de la Teoría de la Historia se selecciona un concepto clave de la Historia como ciencia y como materia de enseñanza: El Tiempo Histórico.

En primer lugar, se esbozan brevemente las líneas generales del problema, afirmándose que las diferentes líneas de investigación sobre la formación del profesor

coinciden, de entrada, en la necesidad de establecer una relación estrecha y coherente entre teoría y práctica.

En segundo lugar, se analiza con detenimiento la influencia de los planteamientos teóricos acerca de la idea de la Historia en la formación del profesorado y en su práctica docente. En la ponencia se pone de manifiesto cómo distintos trabajos han venido a confirmar, en dos aspectos, una hipótesis de partida de este trabajo; por un lado, la enorme incidencia de la concepción de la estructura epistemológica de la Historia en la formación del pensamiento teórico-práctico del profesor; por otro, la importancia de este factor en la formación del pensamiento histórico del adolescente y en el aprendizaje escolar de la Historia; en este trabajo se aborda la cuestión exclusivamente desde la perspectiva del profesor.

En tercer lugar, y antes de entrar a presentar unas conclusiones, se formula una propuesta para la formación del profesorado y su actuación docente, contemplando la importancia de la relación entre teoría y práctica, la propuesta se concreta en la defensa de los Proyectos Curriculares de Historia, entendidos como un núcleo teórico-práctico cohesionado y explícito, compuesto por planteamientos teóricos y materiales prácticos, concebidos en estrecha relación.

El trabajo termina presentando unas conclusiones, de las que nosotros queremos destacar las siguientes:

- Necesidad de abordar el conocimiento de la epistemología de la Historia (parte importante de lo se ha llamado conocimiento de la materia) en la formación inicial y permanente del profesorado. Apoyando esta conclusión, en la ponencia se afirma:

*"La formación del docente, del profesor de Historia, entendida como un proceso de reconstrucción constante de su pensamiento, debe conjugar la atención sobre el pensamiento pedagógico (teórico práctico), con el impacto indudable que tienen también sobre su práctica las cuestiones teóricas de la materia concreta y muy especialmente, la concepción epistemológica de la misma" (Maestro, 1993 p. 316).*

- Necesidad de abordar este estudio no como un conocimiento teórico complejo, ajeno a la enseñanza, sino más bien como un elemento influyente en la organización de la enseñanza de la Historia y explicitar esa relación en cada caso. Apoyando esta conclusión, se afirma:

*"La reflexión epistemológica, la concepción de la Historia que se tenga, tiene mucho que ver con la finalidad educativa asignada a su estudio, ¿para qué aprender Historia?, ¿cuál es su virtualidad en la adolescencia?, estas preguntas tienen respuestas diferentes dependiendo, en gran parte, al menos, de la concepción epistemológica de la misma... existe una muy estrecha relación entre la forma de concebir el currículum en aspectos tan importantes como la determinación de los contenidos, la tipificación y la priorización de los mismos,*

*la forma de organizarlos en secuencias coherentes de aprendizaje, la comprensión de su dificultad, los métodos más adecuados para su enseñanza, la relación con las ideas de los alumnos, etc. todo ello es diferente según cómo se sitúe el profesor ante el conocimiento histórico" (Maestro, 1993, pp. 316-317).*

- Resaltar la importancia de los Proyectos Curriculares de Historia, desde el marco de la Didáctica específica, como un instrumento eficaz para contribuir a resolver los problemas de relación de la teoría y la práctica.

El segundo trabajo es el de P. Benejam (1993) titulado "Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado". En el artículo, la autora plantea los componentes esenciales que debería tener la formación inicial del profesorado que va a enseñar Ciencias Sociales, así como la orientación hacia la reflexión práctica que debería adoptarse, en definitiva, en el trabajo encontramos un análisis de lo que la autora denomina Didáctica de las Ciencias Sociales.

En la introducción a la ponencia, se define la Didáctica como:

*"el conocimiento que une el contenido científico y el conocimiento pedagógico en la enseñanza de un determinado tópico o problema" (Benejam, 1993 p. 341).*

A este tipo de conocimiento se le otorga gran importancia en el contexto de los conocimientos relevantes para la formación de un profesor competente (Shulman, 1987), en este sentido, se afirma:

*"El hecho de enseñar algo a alguien, exige que el profesor tome una serie de decisiones (sobre el contenido, el método, las estrategias de aprendizaje, los materiales, etc.)" (Benejam, 1993 p. 342).*

El objetivo de este tipo de conocimiento sería que el enseñanza decidiera de manera consciente, responsable y pertinente; para ello, la Didáctica indaga en el estudio de la teoría y en el contexto práctico donde opera, esta indagación, se afirma, resulta básica en la formación del profesorado.

Sobre la primera indagación, se señala que la teoría necesaria para tomar decisiones en la enseñanza de las Ciencias Sociales se encuentra en la actualidad preferentemente en dos campos del saber: Primero, en la relación de la enseñanza de las Ciencias Sociales con las ciencias referentes y, segundo, en la relación de la enseñanza de las Ciencias Sociales con las teorías del aprendizaje.

Sobre la indagación en la práctica, la autora apuesta porque la formación del profesorado debe procurar "la práctica necesaria" (Benejam, 1993 p. 345). Este conocimiento práctico se traduce en capacidad de decisión y en la elección y utilización

de los medios adecuados para llevar la decisión a buen término, en este sentido, se afirma:

*"... parece necesario formar a nuestros estudiantes en la acción para que descubran los límites de sus propias teorías, expectativas, aspiraciones y motivaciones y para que, a través de la reflexión en la práctica, aprendan no sólo a tomar decisiones oportunas para que la clase funcione, sino que tengan también la oportunidad de reflexionar sobre las consecuencias de sus decisiones y de sus actos"* (Benejam, 1993 p. 346).

Esta reflexión práctica remite al conocimiento disciplinar y al conocimiento pedagógico, les da sentido y los integra en un proceso de cambio y mejora.

El trabajo termina presentando dos conclusiones que nos parecen muy interesantes:

- El contenido de la formación inicial del profesorado, para que sea significativo y tenga capacidad para transformar la enseñanza, debe surgir de la reflexión sistemática sobre la práctica, la cual debe convertirse en el eje de dicha formación.

- La reflexión práctica supone la necesidad de fundamentación teórica, que hay que buscar preferentemente en el campo de la disciplina que se enseña y en las teorías del aprendizaje.

Un tercer trabajo es el de J. P. Shaver (1993), que lleva por título "Epistemology and the education of Social Science teachers". Del mismo queremos resaltar como el autor pone de manifiesto el importante papel que la epistemología desempeña en el conocimiento base del profesorado.

Shaver considera que hay dos tipos de conocimiento del profesor que tienen elementos epistemológicos: El conocimiento del contenido, y el conocimiento de cómo aprenden los estudiantes. Tras profundizar en los dos campos epistemológicos mencionados, establece una serie de conclusiones, en la línea de la formación del profesorado, nosotros queremos destacar las siguientes:

- La epistemología, tanto como teoría del conocimiento, cuanto como teoría del aprendizaje, es un elemento esencial en el conocimiento base para los profesores de Ciencias Sociales.

- La formación del profesorado debería integrar, y en lugar destacado, la reflexión sobre elementos epistemológicos, tanto los referidos a las diferentes concepciones de las Ciencias Sociales, como las presunciones del profesorado acerca de cómo aprenden los alumnos mejor.





## **SEGUNDA PARTE**

### **METODOLOGIA**



## **Capítulo V DISEÑO DE LA INVESTIGACION.**

### **5.1. Propósitos del estudio.**

**5.1.1. Problema de la investigación.**

**5.1.2. Objetivos generales.**

**5.1.3. Objetivos específicos.**

**5.1.4. Hipótesis general.**

**5.1.5. Preguntas que guían nuestra investigación.**

### **5.2. Enclave metodológico de la investigación.**

### **5.3. El estudio de caso como marco de referencia metodológico.**

### **5.4. Descripción de la muestra.**

**5.4.1. Criterios seguidos en la selección del profesorado.**

**5.4.2. Descripción en profundidad del profesorado.**

### **5.5. Proceso general de la investigación.**

**5.5.1. Antecedentes.**

**5.5.2. Fases de la investigación.**



## Capítulo V

### DISEÑO DE LA INVESTIGACION

#### 5.1. PROPOSITOS DEL ESTUDIO.

A continuación vamos a explicitar los propósitos del estudio, según la secuencia en que se han ido generando, planteando y redefiniendo a lo largo de la investigación.

En este sentido, esbozamos en primer lugar el punto de partida o problema de la investigación, que, con carácter global, supone el origen de la presente tesis doctoral.

En segundo lugar, presentamos los objetivos generales que perseguimos, así como los específicos. Tanto unos como otros se van configurando a medida que se suceden las diferentes fases de la investigación. Seguidamente declaramos una hipótesis que se ha ido configurando a partir de los datos suministrados por el profesorado participante. Finalmente, centramos nuestros propósitos en una serie de preguntas que señalan los límites que tratamos de responder en los resultados y conclusiones de esta tesis, todo ello dentro de un marco conceptual y metodológico que incluye fundamentos, problema, proceso, resultados, conclusiones, e implicaciones del estudio.

##### 5.1.1. Problema de la investigación.-

La formulación del problema en torno al cual gira el estudio, es la descripción y el análisis de la enseñanza de la Historia, desde la perspectiva del profesorado que la imparte, tanto en la nueva Educación Secundaria Obligatoria (2º ciclo), como en el Bachillerato (1º y 2º). Por tanto, el problema origen de la presente investigación es describir, analizar e interpretar el estado de la cuestión de la enseñanza de la Historia en los centros de secundaria a través del estudio del conocimiento del profesorado, tanto cuando lo declara, como cuando lo desarrolla en las aulas.

Nos situamos en la línea de comprender algo más la difícil y compleja relación existente entre lo que conocen los profesores en relación con la enseñanza de la Historia, y cómo desarrollan este conocimiento en las aulas, y todo ello a través del desarrollo de procesos reflexivos de análisis de la práctica y mediante el estudio cualitativo de las experiencias de tres profesoras y un profesor pertenecientes a dos centros de secundaria que experimentan la reforma de la mencionada etapa educativa.

El problema, en base a lo que llevamos dicho, lo formulamos de la siguiente manera:

***Estudio del conocimiento declarado y en la acción del profesorado de Historia de secundaria que desarrolla docencia en los nuevos niveles educativos introducidos tras la implantación de la L.O.G.S.E.***

Para responder a este problema, pretendemos obtener, del análisis en profundidad de la información proporcionada por el profesorado protagonista de nuestra investigación, un esquema organizativo del conocimiento fundamental para que se desarrolle una enseñanza de la Historia en las aulas de secundaria; este esquema, concretado en una tipología, contenido y naturaleza del conocimiento, debe surgir de las reflexiones personales del profesorado, y basado en su experiencia.

Nuestra investigación vamos a bifurcarla en el estudio de dos focos esenciales: Por un lado, el acceso a la estructura de conocimiento del profesorado a través de la teoría que sostiene, mediante el análisis de sus verbalizaciones; por otro lado, y en estrecha conexión con ello, el explorar las situaciones prácticas en las que el conocimiento del profesor se desarrolla y se utiliza. El primero de ellos requiere la utilización de entrevistas en profundidad, mientras que para el segundo, lo necesario es una recogida de información sobre el desarrollo de la docencia, utilizando entrevistas de agenda, observaciones y grabaciones de aula, y entrevistas de reflexión sobre las clases desarrolladas.

### **5.1.2. Objetivos generales de la investigación.-**

En coherencia con el planteamiento global que hemos formulado, y como consecuencia del problema de investigación establecido, consideramos conveniente formular los siguientes objetivos generales:

- a) Comprender el proceso de la enseñanza de la Historia en los centros de secundaria que experimentan los nuevos niveles educativos establecidos en la L.O.G.S.E., desde la perspectiva del profesorado que imparte docencia de la materia señalada.***
- b) Describir, analizar e interpretar la práctica de la enseñanza de la Historia en la nueva educación secundaria, en contextos singulares.***
- c) Caracterizar el estudio del conocimiento del profesorado de Historia de secundaria como un elemento fundamental para la reflexión sobre la práctica de la enseñanza en la materia que nos ocupa.***

### 5.1.3. Objetivos específicos.-

La necesaria operatividad del trabajo de investigación nos ha llevado a establecer una serie de objetivos específicos formulados a partir de los tres generales que hemos reseñado. Los objetivos específicos de la investigación son los siguientes:

- 1. Explorar el conocimiento que el profesorado de Historia de Secundaria posee y desarrolla en relación con la enseñanza de la materia.*
- 2. Elaborar un sistema de metacategorías y categorías para el estudio del conocimiento, tanto declarado como en la acción, así como de la contrastación de ambos, del profesorado de Historia de secundaria.*
- 3. Describir, analizar e interpretar el conocimiento que posee y desarrolla el profesorado de Historia de secundaria, a través del estudio de su tipología, contenido y naturaleza.*
- 4. Explorar la docencia del profesorado en las aulas de Historia de secundaria, con la finalidad de incrementar el conocimiento basado en la investigación sobre la práctica.*
- 5. Analizar la enseñanza de la Historia en secundaria basándose en la información obtenida mediante técnicas cualitativas observacionales.*
- 6. Fomentar la reflexión sobre la propia práctica por parte del profesorado participante en la investigación.*
- 7. Explorar las aportaciones del estudio de casos, en la investigación de contextos singulares, como metodología de acceso a la práctica de la enseñanza de la Historia en secundaria.*
- 8. Derivar implicaciones en diferentes ámbitos, a partir de la investigación desarrollada.*

### 5.1.4. Hipótesis general de la investigación.-

Sobre el problema central formulado, y en relación con los objetivos generales y específicos expuestos, la hipótesis general que orienta el diseño y da sentido a la investigación que desarrollamos, es la siguiente:

*La investigación sobre el conocimiento del profesorado de Historia de secundaria, tanto cuando lo declara, como cuando lo utiliza, es una situación*

*que puede propiciar y favorecer procesos de reflexión que permiten describir, analizar e interpretar el mencionado conocimiento, y, al mismo tiempo, reconstruir la práctica.*

En la investigación que desarrollamos se trata no sólo de acceder al conocimiento declarado y en la acción del profesorado que imparte docencia en las aulas de Historia de secundaria, a través del análisis cualitativo y de una metodología basada en el campo, sino de posibilitar que sean los propios protagonistas de la enseñanza quienes reflexionen y construyan este conocimiento.

La investigación la planteamos desde una aproximación colaborativa profesorado-investigador, estudiamos el conocimiento tanto verbalizado como desarrollado, así como su contrastación, en relación con la enseñanza de la Historia, intentando acceder al modo en que el profesorado experimenta y actúa dentro de sus clases.

En definitiva, pensamos que este tipo de estudio es especialmente importante, no sólo para la comprensión del profesorado sobre su enseñanza de la Historia, sino también para la mejora de su actuación como profesional.

La hipótesis que hemos presentado se ha ido perfilando en el proceso de la investigación; esto es así desde el momento en que optamos en nuestra investigación por una aproximación cualitativa, en la que adquieren gran relevancia las vicisitudes personales y contextuales del profesorado participante en el estudio. La investigación responde a un diseño abierto, que no ha llegado a estar definido sino en el transcurso de la investigación, y que ha ido modificándose a medida que hemos ido obteniendo datos; a pesar de perseguir cierto número de objetivos principales, en principio penetramos en el campo sin una hipótesis que delimitara el problema; aunque esta se justifica en función de que partimos de una conceptualización básica en relación con el conocimiento del profesorado sobre la enseñanza de la Historia, pretendemos que la teoría se genere, sobre todo, a partir de los datos recogidos.

En este sentido, van a ser una serie de preguntas las que guíen y limiten el trabajo que presentamos.

#### **5.1.5. Preguntas que guían nuestra investigación.-**

La amplia y compleja formulación original, perfilada mediante el problema que hemos enunciado, la vamos a concretar en las siguientes cuestiones de investigación:

- *¿Qué conocimiento posee el profesorado de Historia de secundaria en relación con la enseñanza de la materia?.*
- *¿Cómo utiliza este conocimiento en el desarrollo de su docencia?.*



- *¿Qué diferencias y semejanzas hay entre el conocimiento que el profesorado posee y el que utiliza en el desarrollo de su docencia?*

- *¿Qué categorías y metacategorías organizan el conocimiento del profesorado de Historia de secundaria, tanto cuando lo declara como cuando lo desarrolla en el aula?*

- *¿Qué contenido, tipología y naturaleza tiene el conocimiento que el profesorado posee y que desarrolla?*

Nos proponemos, en definitiva, posibilitar la reflexión del profesor, así como la utilización de esta como estrategia para el desarrollo de la enseñanza de la Historia en los centros de secundaria. La significación de nuestro estudio quizás reside en el establecimiento de una teoría práctica sobre el conocimiento del profesorado de Historia de secundaria, válida para captar, analizar, comprender y discutir, la realidad de la enseñanza de esta materia tras la puesta en marcha de la reforma planteada en la L.O.G.S.E.

## 5.2. ENCLAVE METODOLOGICO DE LA INVESTIGACION.

La investigación que presentamos pretende centrarse en estudiar el conocimiento que el profesorado de Historia de enseñanzas medias tiene de la materia que enseña y cómo lo traslada y transforma en representaciones escolares comprensibles. En nuestra investigación intentamos salvar las deficiencias encontradas en los modelos de investigación en los que se analiza la enseñanza de una forma general; nosotros partimos de una materia específica, la enseñanza de la Historia, para adentrarnos en los aspectos concretos que proporcionan una idea más exacta de los problemas de la enseñanza.

Como aclaramos en uno de los supuestos que asumimos, la investigación que planteamos presenta las mismas características con respecto a la generalidad de los datos obtenidos que presentan las investigaciones interpretativas y cualitativas. Al igual que en este tipo de investigaciones donde se trabaja estudiando casos particulares en situaciones concretas, nuestra investigación trabajará con un número de profesores reducido, que dará lugar a resultados particulares y no generalizables.

Tratamos de encuadrar nuestra investigación en lo que Shulman y su equipo han denominado "paradigma ausente", así, en la revisión que realizaba este autor en 1986 en relación a los programas de investigación, ya se apuntaba que faltaba algo:

*"donde el programa sobre el pensamiento del profesor ha fallado ha sido en analizar la comprensión cognitiva del contenido de la enseñanza por parte de*

*los profesores, y las relaciones entre esta comprensión y la enseñanza que los profesores proporcionan a los alumnos" (Shulman, 1986 p. 25).*

Efectivamente, y como señala De Vicente (1994), Shulman afirmaba que la literatura sobre enseñanza ha mostrado varias cosas: cómo los profesores dirigen sus clases, cómo organizan sus actividades, cómo planifican, cómo distribuyen el tiempo, pero se ha dejado de lado el estudio del contenido de las lecciones enseñadas, las cuestiones propuestas y las explicaciones ofrecidas.

En palabras de Bolívar:

*"la recuperación del paradigma olvidado en la investigación didáctica permite una línea de investigación que los profesores (especialmente de Secundaria) consideran relevante para su práctica. Si hay un conocimiento didáctico del contenido, como atributo de los buenos profesores, es justo el que podría dar una identidad y legitimación al campo de las didácticas específicas y a la formación del profesorado" (Bolívar, 1993 p. 114).*

Efectivamente, el Programa de Investigación de Shulman y su equipo (Shulman y Sykes, 1986), "Desarrollo del Conocimiento en la enseñanza" y su "Modelo de Razonamiento y Acción Pedagógica" (Shulman, 1986; 1987), está siendo uno de los mayores intentos de determinar el conocimiento base requerido para la enseñanza y, a partir de aquí, rediseñar la formación del profesorado, ofreciendo un nuevo marco para la investigación en didácticas específicas.

A continuación vamos a encuadrar esta línea de investigación en el contexto de los paradigmas que, en los últimos tiempos, han ido configurando la investigación educativa. Como señalaba Villar Angulo (1988), no es nada nuevo en nuestro país el cambio de paradigma en la investigación de los procesos de enseñanza inspirado en una orientación psicológica de carácter cognitivo. En este cambio, la investigación sobre el conocimiento que poseen los profesores ha ido adquiriendo gran relevancia. No obstante, y como señala De Vicente (1994):

*"Las primeras investigaciones sobre el conocimiento de los profesores hay que encuadrarlas en el paradigma proceso-producto, cuando se intentaba buscar relaciones entre el conocimiento de los profesores y los resultados que se obtenían en los estudiantes, midiéndose el saber del profesor sobre la base de distintos indicadores, como el número de clases recibidas por el profesor en la materia, la puntuación media alcanzada por el profesor o la puntuación obtenida en un test estandarizado" (De Vicente, 1994 pp. 13-14).*

Más recientemente, y como señala Marcelo (1992), la investigación catalogada en sus orígenes como "Pensamientos del Profesor" ha abordado desde una perspectiva cognitiva el estudio de los procesos de razonamiento, juicio y toma de decisiones que

contribuyen al desarrollo de la conducta docente, esta línea de investigación se ha planteado:

*"explorar la naturaleza, forma, organización y contenido del conocimiento de los profesores"* (Grossmann, Wilson y Shulman, 1989 p. 25).

Estos autores han puesto de manifiesto que, pese a las cautelas necesarias al considerar los resultados de investigaciones en este paradigma, sí se puede poner de manifiesto que el conocimiento que los profesores tienen de la materia de enseñanza es algo muy complejo y que la medición de fenómenos complejos entraña una gran dificultad.

En una revisión reciente, Carter (1990), enclavaba el Programa de Shulman dentro de las investigaciones sobre el conocimiento de los profesores. El declive de la investigación de carácter positivista, asociada generalmente con la tradición conductista y el desarrollo cada vez mayor del cognitivismo, posibilitaron, a finales de los años setenta, el estudio del "pensamiento del profesor". De las investigaciones iniciales sobre la toma de decisiones y el procesamiento de la información, comparando fundamentalmente el proceso en profesores expertos y principiantes, en una línea aún cercana al modelo proceso-producto, se fue pasando al estudio del "conocimiento práctico personal", con un enfoque más cualitativo y etnográfico, focalizado en el estudio interno de la organización del pensamiento de los profesores, así como sobre la naturaleza reflexiva del conocimiento en acción. En relación con estos últimos enfoques, aunque con caracteres singulares, el Programa de Shulman pretende estudiar el conocimiento que los profesores tiene de la materia que enseñan y cómo lo trasladan o transforman en representaciones escolares comprensibles. Es en este enfoque en el que nosotros queremos encuadrar nuestra investigación.

El enfoque de investigación sobre el conocimiento de los profesores, que estaría encuadrado en el paradigma sobre el Pensamiento del Profesor, debemos situarlo frente a los enfoques de investigación de los paradigmas presagio-producto, proceso-producto o tecnológico. Pérez Gómez y Gimeno (1985), entre otros autores, llamaron a este nuevo enfoque "interpretativo", "hermenéutico" o "cualitativo", y estaría caracterizado por los siguientes rasgos, que nosotros asumimos en nuestra investigación:

- No acepta la reducción de los fenómenos del aula en la investigación didáctica, sino que trata de abarcar cuantos fenómenos y procesos se dan en ella.
- No concibe la investigación fuera del marco donde se lleva a cabo la enseñanza, el aula, que es el contexto donde se producen intercambios y aprendizajes.
- Va más allá de lo observable. Para analizar los hechos también hay que atender a la intencionalidad y sentimientos de los que actúan.

- Rechaza los procedimientos metodológicos de la investigación cuantitativa (hipótesis, control de variables, muestras, relaciones lineales de causalidad, etc.) y utiliza métodos cualitativos (observación de aula, entrevistas en profundidad, estudios de casos, etc.).

E. Guba (1985) señalaba los supuestos básicos de lo que venía en llamar el "enfoque naturalista", y, que como hemos visto, otros autores llaman "cualitativo", estos supuestos también son asumidos en nuestra investigación:

- La realidad se considera múltiple y la investigación divergirá en lugar de converger a medida que avanza el conocimiento, y que todas las partes de la realidad están interrelacionadas de tal manera que el estudio de una parte influye necesariamente en todas las demás.

- No se pueden sacar generalizaciones, principios o leyes de una realidad contextual para aplicarla a otro contexto. Aún en el caso de que dichos contextos tuvieran elementos comunes, siempre son muchas más las diferencias.

- Utiliza métodos cualitativos: Fenomenológicos, antropológicos o etnográficos, que a menudo toman la forma de estudio de casos, investigación en la acción, observación participativa, etc.

- La calidad de la investigación se mide por la relevancia (validez externa).

- Frente a la investigación que parte de una teoría previa, se prefiere la teoría que nace de los datos en sí mismos. En palabras de Glsser y Straus (1967), "desean que la teoría toque tierra".

- Además del conocimiento expreso, la investigación cualitativa se interesa por el conocimiento implícito (intenciones, intuiciones, sentimientos, etc.).

- El investigador se utiliza a sí mismo como instrumento, con el fin de ganar en relevancia y flexibilidad.

- Se parte de un diseño abierto que se va desarrollando y cambiando según aconsejan las necesidades y circunstancias de la investigación.

- Las investigaciones se llevan a cabo en el lugar en que se dan los hechos.

- No hay límites en el número de variables que se analizan de forma espontánea.

### 5.3. EL ESTUDIO DE CASO COMO MARCO DE REFERENCIA METODOLÓGICO.-

En la investigación que presentamos y en coherencia con el enclave metodológico que hemos efectuado, entendemos que es casi ineludible la utilización de una metodología centrada en el estudio de casos, con la finalidad de describir y comprender en la mayor profundidad posible el conocimiento que el profesorado de Historia de enseñanzas medias tiene de la materia que enseña y cómo lo traslada y transforma en representaciones escolares comprensibles.

En la presente investigación se trata de estudiar a una serie de profesores, tanto como posibilidades de ordenación académica existen de desarrollar la Historia en las nuevas enseñanzas mínimas.

Siguiendo a Patton (1983), la utilización del estudio de casos como estrategia de investigación, tendría, en nuestro trabajo, una finalidad fundamentalmente descriptiva y explicativa de las aportaciones de cada profesor, a través de un examen detallado, en profundidad y sistemático.

Coincidimos con Marcelo y Parrilla (1991) en que el estudio de casos:

*"es una herramienta imprescindible para las personas que pretenden describir y comprender en profundidad contextos de enseñanza y aprendizaje"* (Marcelo y Parrilla, 1991 p. 11).

Igualmente, entendemos que, además de una estrategia de investigación, el estudio de casos también puede utilizarse, y así lo hemos pretendido, como una metodología adecuada para desarrollar en el profesorado actitudes y habilidades reflexivas.

En nuestra investigación entendemos el estudio de casos como una estrategia metodológica que asume los presupuestos y propósitos de la investigación interpretativa<sup>1</sup>, esto no quiere decir que sea exclusivo de esta corriente investigadora, así, y como señalan Marcelo y Parrilla (1991), se han realizado y continuarán realizándose, estudios de casos desde otras corrientes, como la positivista o la socio-crítica.

Son muchas las definiciones que se han formulado en relación a esta estrategia de investigación<sup>2</sup>; no es momento este de ocuparse de ellas, sí de recoger la que nosotros consideramos más adecuada a la investigación que desarrollamos, así, Walker (1983) nos dice que un estudio de casos:

---

<sup>1</sup> En el apartado anterior de este capítulo, dedicada al enclave metodológico de la investigación, señalamos las características y supuestos de la investigación interpretativa, también denominada cualitativa o naturalista.

<sup>2</sup> Revisiones sobre este tema podemos encontrar en los trabajos de Marcelo y Parrilla (1991) o en el de Arnal y otros (1992).

*"es el examen de un ejemplo en acción"* (Walker, 1983 p 45).

Aplicando esta definición a nuestra investigación podemos señalar, en primer lugar, que los estudios de casos que vamos a desarrollar implican exámenes del conocimiento del profesorado con la intención de describirlo y explicarlo, este examen será sistemático, detallado, intensivo y en profundidad, apoyado en una serie de técnicas (observación de aula, grabación de aula y entrevistas, fundamentalmente), que guiarán el desarrollo del mismo. En segundo lugar, nuestros estudios de casos representan una serie de ejemplos:

*"un ejemplo es una unidad de estudio individual, que puede ser un marco, un individuo, una organización, un conjunto unitario de documentos, un acontecimiento particular o un programa"* (Marcelo y Parrilla, 1991 p. 13).

En nuestra investigación los ejemplos están constituidos por profesorado, concretamente, y como hemos señalado en varias ocasiones, nos interesa el conocimiento que este profesorado tiene de la materia que enseña -la Historia- y cómo lo transforma y traslada en representaciones escolares comprensibles. Un último rasgo de la definición aplicable a nuestra investigación es su naturaleza activa, acción es un término que señala el carácter dinámico y en evolución del caso, vivo, efectivamente, estamos trabajando con profesorado que está desarrollando docencia y estamos analizando como se desarrolla esta.

En nuestra investigación también asumimos una serie de características que han sido puestas de manifiesto por la literatura especializada en relación con los estudios de casos.

Merriam (1988) señala cuatro propiedades esenciales del estudio de casos, las de ser particular, descriptivo, heurístico e inductivo. Es particular en cuanto que se centra en una situación concreta, específica, en nuestro caso distinto profesorado de Historia de las nuevas enseñanzas medias; es descriptivo porque pretende realizar una rica e intensiva descripción del fenómeno estudiado; es heurístico en tanto que el estudio ilumina al lector sobre la comprensión del caso, y, algo que consideramos muy importante, es inductivo, puesto que llega a conceptos, a la teoría, partiendo de los datos.

Marcelo y Parrilla (1991) sintetizan las características de los estudios de casos en una serie de palabras clave, que, con matizaciones, pueden ser aplicables a nuestra investigación: Totalidad, particularidad, realidad, participación, confidencialidad, negociación y accesibilidad.

En relación con la totalidad, es importante destacar que debe existir acuerdo entre la delimitación natural del caso, tal y como se define en la investigación y los sujetos que lo conforman. En este sentido, los estudios de casos son totalidades

holísticas, y como tales deben reflejar todos los elementos que componen la realidad del caso en una unidad.

La particularidad implica entrar de tal forma en el caso que se refleje la peculiaridad, la idiosincrasia y el detalle local, que diferencia a ese caso de otros similares.

Con respecto a la realidad, entendemos el estudio de casos como una estrategia de acceso a ella, para conocerla en profundidad, pero además, esta estrategia participa el tipo de problemas, paradojas, conflictos, situaciones y hechos reales que conforman esa realidad. En este sentido, es importante señalar que hemos procurado que nuestra intervención en la realidad, en el rol de investigador, no perturbara lo más mínimo esta, intentando en todo momento que el profesorado desarrollara su labor con entera naturalidad.

En relación con la participación, esta característica se refiere tanto al investigador como al profesorado participante en la investigación. Walker (1983) señala que la posición del investigador que trabaja en el estudio de casos está a mitad de camino entre el mundo de la investigación y el de la práctica educativa. En nuestro caso, el grado de implicación en la "práctica educativa" -docencia del profesorado participante en la investigación-, ha sido limitada, participando en las clases como observador externo.

La negociación constituye otra rasgo muy importante en el estudio de casos; en su desarrollo debe negociarse desde el uso de la información obtenida hasta los roles durante el estudio, pasando por la negociación de perspectivas y significados entre los participantes. En nuestro trabajo se ha prestado especial atención a esta característica, como queda de manifiesto en el apartado de este capítulo dedicado al proceso de investigación desarrollado.

La confidencialidad es otro rasgo esencial en el estudio de casos; junto con la negociación, forman parte importante de la ética del investigador. Una investigación de esta naturaleza ha de plantearse en términos que no perjudique a los participantes. En nuestro caso hemos negociado el carácter privado de la información obtenida, dejando muy claro, desde un principio, el contexto de tesis doctoral en que va a ser utilizada la información. Es preciso reseñar aquí que el profesorado participante no ha puesto ningún reparo en relación a la utilización de la información obtenida, señalando, incluso, que se encuentran satisfechos de poder contribuir al desarrollo de la investigación en el campo de la Didáctica de la Historia.

Un último rasgo señalado es el de la accesibilidad. La literatura especializada señala que la información derivada del estudio debe ser accesible a audiencias no especializadas; este hecho está muy relacionado con la forma en que se redacte el informe final de la investigación, entendemos que debe utilizarse un lenguaje común, que refleje la realidad estudiada en sus propios términos.

Otro aspecto que nos parece interesante reseñar en relación con los estudios de casos es el de la tipología, de qué son los que nosotros vamos a desarrollar a partir de los que consideramos más adecuado en función del problema planteado. Atendiendo al propósito del estudio y como señala Ying (1987), los estudios de casos pueden ser descriptivos, exploratorios, evaluativos y explicativos; nosotros nos centraremos en la descripción y en la explicación. Si tomamos como criterio la unidad de análisis, Bogdan y Biklen (1982) distinguen entre estudio de caso único y los estudios de casos múltiples, siendo este último el que se ocupa de dos o más sujetos, que es el caso que nos ocupa a nosotros. Por último, y si tenemos en cuenta el criterio seguido en la selección del caso (Patton, 1983 y Goetz y LeCompte, 1988), en nuestro trabajo tratamos estudios de casos "ideales y típicos", es decir, aquellos que reúnen características previamente identificadas, sería una especie de "muestreo intencionado", eligiendo, en nuestro caso, al profesorado que consideramos más apropiado para desarrollar el problema de investigación planteado.

Un último aspecto que queremos considerar al tratar este apartado del estudio de casos como marco de referencia metodológico es el de las ventajas que presenta su utilización, así como la problemática, las críticas que se han efectuado en relación con la utilización de esta estrategia metodológica.

Con respecto a las ventajas, coincidimos con Marcelo y Parrilla (1991) cuando señalan que quizás resulte pretencioso hablar categóricamente de las ventajas de los estudios de casos, puesto que cada uno de ellos es único. No obstante lo dicho, sí consideramos que existen ventajas en relación con el uso del estudio de casos como estrategia de investigación educativa. En primer lugar, podemos decir que conectan de una forma muy directa con la realidad, en palabras de Marcelo y Parrilla:

*"por su naturaleza práctica y contextual, posibilitan realmente la comunicación entre investigación, teoría y práctica"* (Marcelo y Parrilla, 1991 p. 19).

En segundo lugar, el estudio de caso es un diseño de investigación particularmente apropiado para estudiar un caso o situación con cierta intensidad, como señala Walker (1983), permite concentrarse en un caso específico o situación e identificar los distintos procesos interactivos que lo conforman; en tercer lugar, los estudios de casos pueden constituir una base de datos para múltiples propósitos, incluso distintos de aquellos para los que fueron realizados (por ejemplo, en la formación inicial y permanente del profesorado, en el entrenamiento de investigación, etc.); en cuarto lugar podemos decir que, por su propia dinámica, inducen a la acción, los estudios de casos, en nuestra investigación, se inician en la acción, en la dinámica de trabajo de los profesores, las ideas que van generando pueden ser usadas inmediatamente por las personas que conforman el caso, en nuestra investigación, distintos profesores de Historia de enseñanzas medias. La última ventaja que queremos reseñar se refiere a que producen resultados que son accesibles a distintas audiencias, incluidos públicos no especializados; por su compromiso con la realidad que estudian, los estudios de caso se adaptan al lenguaje de esta, por tanto, sus posibles efectos no dependen de la



interpretación o traducción que determinados especialistas hagan de ellos, su consumo, en este sentido, puede ser inmediato.

Para terminar con este apartado, queremos reseñar una serie de dificultades que presenta el desarrollo del estudio de casos y que han llevado a que se formulen críticas sobre ellos. Como modalidad de investigación, presenta diversas debilidades en su diseño y desarrollo, dificultades metodológicas, algunas específicas y otras compartidas con otros diseños de investigación. En primer lugar, podemos señalar, y quizás sea la crítica más común que se hace, su escasa posibilidad de generalización científica (Walker, 1983), en opinión de Marcelo y Parrilla (1991), esta es una objeción desafortunada, dado que, en la concepción del estudio, y desde la óptica cualitativa, el problema no se plantea como tal. En los estudios de casos, el problema no es tanto de generalización como de transferibilidad. Una segunda crítica que se ha efectuado es la de sustraerse al lenguaje de la teoría (Hamilton, 1983), pero, como señalan Marcelo y Parrilla:

*"el estudio de casos puede contribuir a la teoría, al permitir explicar cómo las abstracciones teóricas se relacionan con las percepciones de sentido común en la vida cotidiana. Puede, además, generar nuevas ideas e hipótesis que ofrezcan alternativas a las ya existentes"* (Marcelo y Parrilla, 1991 p. 21).

Una tercera crítica, relacionada con los resultados de la investigación, es la de la precisión y exactitud con que los resultados obtenidos representan lo que se pretendía estudiar, nos referimos a la validez interna del estudio, que en esta estrategia de investigación representa la credibilidad del estudio; en este sentido, es importante que los participantes en nuestro estudio, profesores de Historia, contrasten las interpretaciones que el investigador va haciendo a partir de la información obtenida. Otra cuestión criticada es la de la consistencia y estabilidad de los datos; los estudios, al referirse a casos en acción, implican una evolución constante y, por tanto, sería difícil que otra investigación "repetida" encontrase los mismos resultados; la fiabilidad debe asegurarse a través del uso de procedimientos claros y explícitos que permitan a otro investigador hacer una "réplica" del caso. Una última crítica efectuada ha sido la de considerar a los estudios de casos desarrollados desde una perspectiva interpretativa, de conservadores, de apoyar la situación estudiada, de dejarse arrastrar por la inercia de la misma (Walker, 1983); no obstante, nosotros consideramos que, precisamente, los estudios de casos permiten una profunda reflexión sobre la realidad, reflexión que puede servir de base para intervenir críticamente en ella, en nuestro caso, se trataría de mejorar la práctica docente en relación con la enseñanza de la Historia.

#### 5.4. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA.

Como ha quedado manifestado con anterioridad, nuestra investigación consiste en realizar una serie de estudios de casos, concretamente cuatro, con profesorado que imparte Historia en distintos niveles educativos puestos en marcha a partir de la aplicación de la L.O.G.S.E. Como ha puesto de manifiesto la literatura sobre investigación educativa:

*"la fuerza del estudio de casos radica en que permite concentrarse en un caso específico o situación e identificar los distintos procesos interactivos que lo informan. Estos procesos pueden permanecer ocultos en un estudio de muestras"* (Arnal y otros, 1992 p. 206).

El proceso que vamos a seguir para describir la muestra es el siguiente: En primer lugar explicitaremos los criterios que hemos seguido en la selección; en segundo lugar, efectuaremos una descripción en profundidad de los casos seleccionados.

##### 5.4.1. Criterios seguidos en la selección del profesorado.

La selección de los casos la hemos efectuado a partir de una serie de criterios:

*"la selección basada en criterios exige que el investigador determine por adelantado un conjunto de atributos que deban poseer las unidades del estudio, a continuación, buscará los ejemplares apropiados"* (Goetz y LeCompte, 1988 p. 93).

Como quiera que nuestra investigación la hemos centrado en el profesorado que enseña Historia en Enseñanzas Medias, en los nuevos niveles educativos establecidos a partir de la aplicación de la L.O.G.S.E., descartamos trabajar con profesorado que continua impartiendo Historia en niveles correspondientes al Bachillerato Unificado y Polivalente (B.U.P.). Nos hemos limitado a centros de titularidad pública, por cuanto son los únicos de nuestra ciudad en los que, en el momento de recogida de datos, se está desarrollando la aplicación de la L.O.G.S.E.<sup>3</sup>

También hemos creído conveniente en la selección de la muestra, y teniendo en cuenta que nuestra investigación consiste en la realización de distintos estudios de casos, contemplar las distintas posibilidades que la aplicación de la L.O.G.S.E. presenta en

---

<sup>3</sup> El único centro de titularidad privada existente en nuestra ciudad y que desarrolla enseñanzas medias (C. San Agustín), no ha iniciado el proceso de aplicación de la L.O.G.S.E. en etapas superiores a la Educación Primaria.

cuanto a la presencia de la Historia en los distintos niveles educativos<sup>4</sup>. Hemos procurado también que el profesorado seleccionado se encontrara en distintos ciclos de edad y que hubiera representación de ambos sexos. Otro criterio contemplado ha sido la posibilidad de contar con profesorado que ha desarrollado la totalidad de su carrera docente en niveles de enseñanzas medias y también con profesorado con experiencia en otras etapas educativas -E.G.B.- y con acceso posterior a las enseñanzas medias; este fenómeno cada vez es más frecuente en los centros, de tal forma que en los seminarios convive profesorado que accedió directamente a la docencia en enseñanzas medias con otro que proviene de la E.G.B.

Creemos que es importante destacar el hecho de que el profesorado seleccionado no era desconocido para el investigador, sino que habíamos desarrollado distintas actividades de formación permanente en común (cursos, seminarios y grupos de trabajo), además, las relaciones personales mantenidas con ellos no eran nuevas, y las podemos calificar como gratificantes.

Cuadro nº 21  
Criterios seguidos en la selección del profesorado participante

1.-	Profesorado de Enseñanzas Medias.
2.-	Centros de titularidad pública.
3.-	Profesorado que imparte Historia en los nuevos niveles educativos implantados tras la aplicación de la L.O.G.S.E.
4.-	Representación de las distintas posibilidades que existen en el marco de la L.O.G.S.E. sobre la presencia de la Historia en los distintos niveles educativos.
5.-	Representación de distintos ciclos de edad en el profesorado.
6.-	Representación de ambos sexos.
7.-	Representación de profesorado con experiencia exclusiva en enseñanzas medias y de profesorado con experiencia, además, en otras etapas educativas -E.G.B.-.

(Fuente: Elaboración propia)

#### 5.4.2. Descripción en profundidad del profesorado.

El contexto espacial de la labor docente: El centro, el seminario y el aula.

<sup>4</sup> En el capítulo 2º, en su apartado 1.1. Marco curricular y conocimiento histórico, analizábamos las distintas posibilidades existentes sobre la presencia de la Historia en las nuevas enseñanzas medias.

Antes de entrar en la descripción del profesorado, nos parece conveniente describir el espacio en el que el mismo desarrolla su labor docente.

El profesorado participante en nuestra investigación pertenece a dos centros, concretamente al I.E.S. Siete Colinas (3 profesoras) y al I.E.S. Almina (1 profesor).

Del primero de ellos podemos decir que es el más antiguo de la ciudad y fue durante varias décadas el único centro público en el que se impartían enseñanzas medias; a título anecdótico diremos que el autor de este tesis cursó estudios de bachillerato elemental, bachillerato superior y curso de orientación universitaria en el mencionado centro.

Está situado en el centro geográfico de la ciudad, en la zona conocida como Puertas del Campo, a mitad de camino entre el Campo Exterior -zona de la mayoría de las barriadas- y el centro de la ciudad.

Es un centro de grandes dimensiones, muy remodelado en los últimos años y con unas instalaciones en un muy buen estado, entre ellas cabe destacar la existencia de una amplia biblioteca -en la cual hemos desarrollado algunas de las entrevistas de esta investigación-, varios laboratorios -Física, Química e Informática- e instalaciones deportivas, tanto al aire libre como cubiertas. En los amplios pasillos del centro hay numerosos bancos.

Es de destacar que existen varias aulas asignadas al seminario de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, y el alumnado va desplazándose a las mismas cuando tiene que desarrollar asignaturas de este seminario. Las aulas son amplias, con una capacidad para unos cuarente alumnos/as, en pupitres independientes, están dotadas de vídeo y televisor, así como de pantalla desplegable y trípode para proyector; cuenta con una amplia pizarra en una zona entarimada de la clase, donde el encuentra la mesa para el profesorado; la luminosidad del aula es muy buena, contando con tres grandes ventanales que pueden ser oscurecidos con cortinas opacas; otro mobiliario existente en el aula es el siguiente: un armario con cajones y puertas donde encontramos carpetas del profesorado y paquetes de folios, paneles de corcho en los que se encuentran desplegados distintos mapas, geográficos e históricos, en el desarrollo de la recogida de datos hemos podido observar que se han ido sustituyendo en función del tema desarrollado. La clase permanece cerrada con llave cuando no se desarrolla docencia en ella.

Otro espacio importante a considerar es el seminario, en el que hemos mantenido numerosas reuniones y desarrollado muchas de las entrevistas en el curso de la investigación; es un local amplio, de unos 55 - 60 metros cuadrados, cuenta con distintas mesas individuales para el profesorado así como con una mesa amplia, de juntas, igualmente, existen armarios similares a los existentes en las aulas y estanterías donde se distribuyen gran cantidad de libros, carpetas de diapositivas y otro material similar; también existen dos soportes donde se encuentran situados tubos con mapas,

concretamente hay varias colecciones de mapas geográficos e históricos; en las paredes hay colgados varios tableros de corcho muy ocupados por distintos documentos. La impresión cuando entramos en el seminario es que se trata de un lugar bastante utilizado, en las mesas del profesorado se despliegan carpetas y libros, las perchas están ocupadas por prendas de abrigo -nuestra entrada al seminario comenzó en Noviembre- y la cafetera desprende continuamente olor a café; es extraño llegar al seminario y encontrarlo vacío, en los tiempos de descanso o en el cambio de clases, el profesorado pasa por él y es interesante participar en el cambio de impresiones que, sobre la jornada de trabajo, se desarrolla en estos momentos.

Para finalizar con la descripción de este centro señalar que el mismo viene participando en la experimentación de la reforma de enseñanzas medias desde el año 1.986 y que en su momento fue seleccionado por el Ministerio de Educación y Ciencia como centro de la operación cien, es decir, uno de los cien centros del territorio M.E.C. en el que se iba a generalizar la implantación del segundo ciclo de la E.S.O. - 3º y 4º, 14-16 años- y los dos cursos de Bachillerato; durante varios años en el centro se han desarrollado, paralelamente, estudios de B.U.P. y C.O.U. y estudios de E.S.O. y Bachillerato, en la actualidad, los primeros ya no se imparten, quedando, exclusivamente, estudios de E.S.O. y Bachillerato L.O.G.S.E.

El segundo centro, al que pertenece el profesor restante de nuestra investigación es el I.E.S. Almina, se encuentra ubicado en la barriada de Villa Jovita, en la zona del Campo Exterior, a varios kilómetros de distancia del anterior. Su origen data de comienzos de la década de los setente, siendo creado como Instituto de Formación Profesional, carácter que ha tenido hasta el curso académico 93-94, en que fue reconvertido en Instituto de Enseñanza Secundaria, aunque en él siguen desarrollándose módulos de formación profesional.

Es un centro de dimensiones bastante más reducidas que el anterior, y con menores instalaciones que no están en tan buen estado como en el I.E.S. Siete Colinas; como dependencias significativas diremos que cuenta con una biblioteca, un salón de actos y varios laboratorios, herencia de las antiguas aulas-taller, también cuenta con instalaciones deportivas. No existen aulas independientes para el desarrollo de las distintas áreas y asignaturas, sino que en una misma se desarrolla prácticamente toda la docencia de cada uno de los grupos y es el profesorado el que va rotando, permaneciendo el alumnado en las mismas; las aulas cuentan con una capacidad para unos cuarenta alumnos/as distribuidos en pupitres individuales, a parte de estos, el mobiliario consiste en la mesa del profesorado, un pequeño armario y una gran pizarra; la luminosidad es buena, contando con tres grandes ventanales, pero desprovistas de cortinas o persianas, lo que imposibilita el oscurecer el aula para proyectar, hecho manifestado como negativo por el profesor en varias ocasiones a lo largo del desarrollo de la recogida de información. Al hilo de esto comentar que existe un aula de audiovisuales, pero sólo puede ser utilizada en horario de tarde, una vez finalizada la jornada escolar, puesto que, debido a la falta de aulas, es utilizada como una más, encontrándose un grupo de alumnos/as ubicado en ella.

En cuanto al local utilizado como seminario, decir que es una habitación de reducidas dimensiones, unos 12 metros cuadrados, reduciéndose el mobiliario a una mesa de juntas, varias sillas y dos armarios en los que se entreven algunos libros -la mayoría textos de distintas editoriales- y algunas carpetas del profesorado. Es preciso señalar que el número de profesores adscrito al seminario es de tres.

Este centro tan solo lleva dos cursos académicos impartiendo Educación Secundaria Obligatoria y como ya decíamos más arriba, en el mismo se siguen desarrollando estudios de formación profesional.

#### Características del profesorado participante en la investigación.-

Consideramos que en la realización de estudios de casos la descripción en profundidad de los sujetos de la investigación es un aspecto muy importante por cuanto nos ayuda a posicionarnos ante los mismos, facilitando la capacidad de empatía y de comprensión de distintas posturas adoptadas a lo largo de la investigación. Igualmente, el definir el perfil de los sujetos puede ayudar a establecer paralelismos entre estos y potenciales lectores de esta investigación, en el sentido de que los sujetos seleccionados pueden actuar como prototipos de distintos profesores de Historia de Enseñanzas Medias, aunque no perseguimos ningún tipo de generalización con nuestra investigación.

Para acceder a información sobre el profesorado que nos permitiera escribirlos en profundidad, desarrollamos una entrevista biográfica, que describimos en el apartado de este capítulo correspondiente a los instrumentos y procedimientos para la recogida de información. A continuación pasamos a describir en profundidad a los distintos profesores participantes en la investigación<sup>5</sup>.

\* Profesora A: Carmen.

Pertenece al seminario de Geografía e Historia de I.E.S. Siete Colinas. Se encuentra en un ciclo de edad entre los 50 - 60 años; pertenece al cuerpo de Catedráticos de Bachillerato, habiendo realizado el acceso a cátedra en 1.981, previamente, en 1.974, aprobó las oposiciones a agregada.

Su docencia actual es la siguiente: En 3º de E.S.O. imparte el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, concretamente la parte de Historia, pues en la programación efectuada por el seminario, la Historia se desarrolla en 3º y la Geografía en 4º; en 2º de Bachillerato imparte la asignatura de Historia Contemporánea de

---

<sup>5</sup> El número de profesores y profesoras seleccionado ha sido de cuatro. Y esto por dos motivos fundamentales, el primero porque el haber seleccionado un mayor número hubiera traído una serie de inconvenientes en el proceso complejo de la recogida y análisis de datos, el segundo motivo está relacionado con uno de los criterios seguidos en la selección del profesorado, concretamente el que hacía referencia a la representación de las distintas posibilidades de la presencia de la Historia en los nuevos niveles educativos implantados tras la aplicación de la L.O.G.S.E., que son cuatro (3º y 4º de E.S.O. y 1º y 2º de Bachillerato).

España. En nuestra investigación, los datos obtenidos de esta profesora han sido los correspondientes a su docencia con 3º de E.S.O. Atiende a cinco grupos -1 de 3º de E.S.O. y 4 de 2º de Bachillerato-, con un total de entre 160 y 170 alumnos, una media de 33 por aula. Las horas de docencia semanal que desarrollo son 15, tres por grupo, el resto del horario de trabajo lo cubre con la jefatura del seminario, guardias, visitas de padres y ayuda a la orientación.

En cuanto a su formación inicial, diremos que estudió Filosofía y Letras en su rama de Historia, en la Universidad de Valencia, entre 1.962 y 1.967; fue alumna, entre otros profesores, de los historiadores J. Reglá, J.Mª Jover y A. Ubieto, este profesorado, según manifiesta, ha tenido influencia en su docencia posterior, tanto en la visión de la Historia como en la forma de enseñarla, así, de Reglá, la profesora manifiesta:

*"... era un hombre extremadamente cordial... explicaba todo, los grandes fenómenos, las grandes áreas del Mediterráneo o de Europa, y luego, pues te metía una serie de ideas desde el punto de vista económico... la primera vez que me explicaron bien la estructura del Estado en España y eso sí que me influyó mucho y esa idea de que la Historia sirve para comprender el mundo presente, que eso ya, ahora mismo, da risa pues está en todos sitios, ¿no?, pero en aquellos tiempos no se decía mucho, esa idea fundamental de que la Historia servía para entender lo que estaba pasando, ¿no?, en la actualidad, que todo tenía unos orígenes". (Carmen 1000.num 259-285).*

De Ubieto recuerda:

*"... que era muy pesado, porque era de estos de datos y datos, que si Valencia se conquistó a las seis de la mañana... que si las moscas del monasterio de no sé donde... nos hacía aprender un manual, todo de datos, aprendí mucha Historia de la Edad Media, ¿no?, pero demasiados datos" (Carmen 1000.num 247-256).*

Una vez finalizada la carrera hizo la tesina sobre el Trienio Liberal en España a través de la prensa valenciana, también realizó los cursos de doctorado, pero no llegó a desarrollar una tesis doctoral. Sobre las tareas de investigación manifiesta que no le atraían:

*"... quizás porque durante la carrera yo siempre había hecho las cosas con mucha gente, me gusta mucho trabajar, preparaba trabajos en el Seminario de Pedagogía, siempre andaba con grupos, y la tesina fue quizás lo único que hice sola, en esos momentos me apetecía más estar con gente, programando o haciendo cosas... no me interesó mucho la investigación y lo dejé, entré en la rueda de la enseñanza y esas cosas o las haces en un momento de impulso o porque lo necesitas, o si no ya... además, no le ves ni siquiera el sentido, porque como no se puntúa para nada en los baremos, para nada, casi es*

*preferible que te metas en el C.E.P. a hacer dos o tres cursitos y no tirarte tres o cuatro años... como no sea porque te interesa el tema, pero ahora tú sabes que la gente hace las tesis porque quiere irse a la Universidad... lo que quiero decirte es que tampoco desde la administración se promociona para nada la investigación" (Carmen 1000.num 186-221).*

En relación con el C.A.P., la profesora hace una valoración muy poco positiva:

*"... algo hice, me parece que lo daban en la Universidad, pero no hacíamos nada, nada, nada, lo mío ni lo recuerdo siquiera, yo creo que sería un papel que me firmó el profesor porque lo necesitaba tener" (Carmen 1000.num 542-549).*

Con respecto a los motivos por los que trabaja en enseñanzas medias, la profesora manifiesta lo siguiente:

*"Yo creo que estoy en el nivel en el que me muevo cómoda... me gusta mucho el ambiente de la enseñanza, ver a los alumnos y a los profesores... la enseñanza me ha gustado desde un principio..., luego, además, los adolescentes me gustan mucho, me siento muy cómoda, sobre todo lo que eran los de 3º de B.U.P. y C.O.U., justo antes de mandarlos a la Universidad, lo que ahora son los bachilleratos, eso es una época que me gusta, y claro, los conozco ya bastante, aunque van cambiando, creo que no tengo problemas de comunicación con ellos, me caen muy bien, muy simpáticos, y eso creo que es fundamental, que haya esa comunicación entre el profesor y sus alumnos, ¿no?, hay gente que nos gusta, no solamente que nos gusta lo que enseñamos, la Historia en mi caso, sino que nos gusta ese trato... y eso que yo reconozco que ahora estamos en una época muy problemática a la hora de enseñar, de comunicar lo que sabes" (Carmen 1000.num 889-948).*

Otro aspecto interesante en la descripción en profundidad de esta profesora es su implicación y opiniones en relación con la formación permanente. Manifiesta que estuvo bastante implicada en los comienzos de su trayectoria docente, alejándose de la misma en los últimos años, mantiene una posición crítica ante los planteamientos de la administración:

*"... hasta finales de los años setenta sí que me he implicado mucho con la gente del Seminario de Pedagogía, con compañeros míos, después, en Barcelona, también me he implicado mucho, hicimos mucho lo que ahora se llaman unidades didácticas, preparar temas... o sea, que sí que he trabajado mucho, casi siempre con gente amiga más que con organismos" (Carmen 1000.num 580-598).*



Considera necesaria la formación permanente:

*"porque realmente hay cantidad de profesores que nos tenemos que reciclar o poner al día en cuestiones pedagógicas, no sé, en cuestiones de conocimientos... teóricamente me parece bien, pero en la práctica, lamentablemente, me parece que nunca está la persona adecuada dirigiendo lo que debe hacerse y eso es desmoralizador, creo que es gente que no está preparada y esas cosas hacen mucho daño, ¿sabes?, porque luego sí que es verdad que ha habido cursos que han estado bien... yo pienso, primero, que la gente, en general, vamos, no está a la altura de lo que se le demanda, o por lo menos lo que le demando yo que quizás sea muy exigente... y luego, lo que me parece nefasto es que haya puntuado tanto las horas estas, porque claro, la gente va a por el papelito... y para las horas, que también, oye, yo lo respeto muchísimo, porque si a mi me van a pedir eso y no me van a pedir que haga un análisis o una memoria de mis clases... o si tu escribes un librito y no te lo valoran para nada y te valoran que has estado aguantando al señor fulanito que ha dicho cuatro sandeces... o sea, que a mi me parece que son errores muy burdos los que han cometido a la hora de formar al profesorado" (Carmen 1000.num 609-658).*

La experiencia de trabajo de la profesora es otro aspecto que nos ha parecido interesante contemplar en esta descripción. Como ya señalamos más arriba, ingresó en el cuerpo de agregados de bachillerato en 1.974, previamente, y desde 1.967, estuvo trabajando en un instituto privado de monjas dominicas. Toda su docencia se ha desarrollado en enseñanzas medias y, como señala la propia profesora, en centros en los que el bilingüismo ha sido un hecho característico (Tarrasa, Barcelona, París, Ceuta). En el I.E.S. Siete Colinas, en el que desarrolla actualmente docencia, lleva desde el curso académico 1.988-89. Tiene experiencia en cargos directivos, habiendo sido en varias ocasiones jefe de estudios:

*"... no sé por qué, siempre me han propuesto, quizás porque siempre me he llevado bien con los alumnos y con los profesores, a veces he sido acusada de que siempre quiero estar bien con todo el mundo, y creo que eso es bueno para ser jefe de estudios y yo lo hago porque me resulta mucho más cómodo, ¿no?; pero lo que sí es cierto es que solamente lo he sido con amigos míos, siempre ha sido porque el director me ha dicho que fuera con él, pero la verdad es que no me gusta" (Carmen 1000.num 390-405).*

También ha desempeñado el cargo de jefe de seminario en varias ocasiones, en la actualidad, y desde hace varios cursos, ocupa este puesto.

Para finalizar con la descripción de esta profesora nos ha parecido interesante introducir sus opiniones sobre la reforma de la enseñanza, de la que está siendo protagonista, y sobre la presencia de la Historia en la misma, no debemos olvidar que nuestra investigación está centrada en el profesorado que imparte Historia en los niveles

establecidos a partir de la aplicación de la L.O.G.S.E. La profesora manifiesta conocer los principales documentos relativos a la reforma y sobre ellos opina:

*"... en el espíritu me parecen muy bien, ¿no?, me parecen muy necesarios, o sea, que la valoración, en general, bien, lo que pasa es que son demasiado farragosos, a la hora de concretar cosas tan sencillas, ese empeño en cambiar de nombres para que nadie cambie, eso es lo que no entiendo, la excesiva retórica, los contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales... yo creo que hay cosas que no hay necesidad, porque luego, cuando el profesor establece la correspondencia a como le llamaba él, ya no cambia nada, bueno, pues esto es el temario, esto son las actitudes... yo creo que hay que utilizar una terminología nueva, pero cuando realmente te suponga algo nuevo, si no, no hay necesidad, ¿no?" Carmen 1000.num 791-826).*

En relación con la presencia de la Historia en los nuevos planes de estudio también se manifiesta la profesora:

*"... en Historia es un mareo, concretamente en Geografía e Historia, pues meter la Geografía, la Historia, la Historia del Arte, Economía... para enseñar Economía se necesita saberla muy bien, ¿cómo explicas las letras de cambio, las tasas de interés?... es que eso de meter asignaturas nuevas, con los mismos profesores, es que ninguno de nosotros ha estudiado Economía. Después, como en el Bachillerato no todos tienen obligatoriedad de dar Historia, yo me encuentra gente que a lo mejor no han visto la Historia de España desde 8º de E.G.B." (Carmen 1000.num 827-849).*

\* Profesor B: Juan Antonio.

Imparte su docencia en el I.E.S. Almina, integrado en el seminario de Geografía e Historia. Se encuentra en un ciclo de edad de entre 40 - 50 años. Pertenece al cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria, ingresando en él por concurso-oposición para profesores provenientes de la E.G.B. en el año 1.993; anteriormente, y desde 1.970, ha sido profesor de E.G.B.

En el momento actual, su docencia es la siguiente: 3º y 4º de E.S.O., impartiendo el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, en 3º la parte correspondiente a Geografía y en 4º la Historia.<sup>6</sup> En nuestra investigación, los datos obtenidos de este profesor han sido los correspondientes a su docencia con 4º de E.S.O. Los grupos atendidos son tres, uno de 3º y dos de 4º, con un total de unos 60 - 65 alumnos, una media de entre 20 - 25 alumnos por aula. Las horas de docencia semanales son 13, 3 con el grupo de 3º y 5 con los grupos de 4º; el resto del horario lo cubre con la jefatura del seminario, guardias, biblioteca, visitas de padres y tutorías.

<sup>6</sup> Es de significar que en este centro la distribución de las materias por cursos es la contraria al otro centro con el que estamos trabajando.

Su formación inicial tiene dos momentos claramente diferenciados y alejados en el tiempo. En primer lugar, al finales de los años sesenta, estudió Magisterio en la Escuela de Ceuta y, posteriormente, tras llevar 15 años de maestro, estudió la licenciatura de Historia por la U.N.E.D., a través de su centro asociado de Ceuta. No ha desarrollado tesina ni estudios de doctorado, aunque sí algunos trabajos de investigación sobre Historia local en el desarrollo de algunas asignaturas de la carrera; manifiesta su interés hacia la investigación, y cuando se le pregunta sobre la posible realización de una tesis doctoral, contesta:

*"... me encantaría, pero no de la enseñanza, me encantaría investigar algo, no sé, de la Historia Contemporánea, me interesaría muchísimo, lo que pasa es que me viene muy a contrapelo... pero eso es una asignatura pendiente"* (Juan Antonio 000.num 152-160).

Reconoce tener influencias de la formación inicial en su docencia, pero de los estudios de magisterio:

*"... en Magisterio tuve contacto con personas que sí, efectivamente, me dieron una formación con respecto a la enseñanza buena, muy positiva"* (Juan Antonio 000.num 173-177).

Recuerda especialmente su período de prácticas, donde coincidió con profesores:

*"que me dejaron marcado, eran maestros como la copa de un pino, eran hombres capaces de aprender del alumno, tenían la humildad de preguntarnos a los que íbamos como alumnos, nosotros teníamos 17 o 18 años y eso era importantísimo"* (Juan Antonio 000.num 194-201).

Juan Antonio, al proceder del cuerpo de profesores de E.G.B., no ha necesitado realizar el C.A.P., y manifiesta:

*"no tener elementos para hacer una valoración del mismo"* (Juan Antonio 000.num 307-309).

Sobre los motivos por los que trabaja en enseñanzas medias, el profesor manifiesta que aprovechó una coyuntura favorable, ya que coincidió la finalización de la carrera con la convocatoria, en Ceuta, de oposiciones, concretamente de plazas para profesores de E.G.B. que fueran licenciados.

En relación con la formación permanente, el profesor la considera necesaria, implicándose en todas aquellas actividades que convocan y le interesan, valorándolas, en general, muy positivamente:

*"... las valoro muy positivamente porque despiertan siempre el interés por nuestra profesión, entonces, yo veo que a mí me motivan, me mantiene esa"*

*llama de interés por el tema, eso es para mí muy importante, yo se que aunque no aprenda gran cosa, se que me mantiene el interés" (Juan Antonio 000.num 320-329).*

En la actualidad está implicado en una actividad de formación, con el resto del profesorado de su centro, consistente en la realización de un curso sobre la realización de un proyecto curricular para el centro.

En cuanto a la experiencia de trabajo, tenemos que comenzar señalando que este profesor es el único de los seleccionados que ha tenido experiencia docente en E.G.B. Como ya señalamos al comienzo, Juan Antonio, desde 1.970 a 1.993, fue profesor de E.G.B., estando destinado en distintos centros de nuestra Ciudad, así como en otros de la península. Como profesor de enseñanzas medias, su experiencia es muy corta, siendo este su segundo curso, los dos desarrollados en el mismo centro. Ha desempeñado varios cargos directivos durante su etapa de E.G.B., así, fue durante cinco años director de un colegio, y, posteriormente, secretario en otro. En la actualidad es jefe de seminario en su centro.

En relación con el conocimiento de centros docentes, manifiesta conocer, sobre todo, los de E.G.B., en los que ha estado destinado durante 23 años, señala, como característica distintiva de los centros en los que ha estado, el encontrarse estos en zonas marginadas.

Con respecto a sus opiniones sobre la reforma del sistema educativo y la presencia de la Historia en la misma, manifiesta conocer alguna documentación al respecto, la L.O.G.S.E. y algunos Reales Decretos, que tuvo que trabajarlos para las oposiciones. Considera positiva la nueva etapa de Secundaria Obligatoria, aunque encuentra problemas en su aplicación:

*"...yo creo que la E.S.O. es muy positiva, los alumnos con 15 y 16 años deben permanecer en la enseñanza obligatoria, yo creo que se puede recuperar muy bien a los alumnos, con la madurez muchos espolean y arrancan definitivamente y salen muy bien de la secundaria. Pero la secundaria yo creo que, como en España todas las reformas que se hacen, tienen mucho de chapuzas, y luego hay que estar remendando. Al alumno habría que prepararlo de otra forma, exigirle más, un mínimo, ¿no?, para llegar a la secundaria" (Juan Antonio 000.num 909-925).*

En relación con la presencia de la Historia en la reforma, considera positivos los nuevos diseños, más flexibles que los anteriores, menos exhaustivos, así, en palabras del profesor:

*"... ha mejorado mucho, pero yo sigo teniendo la obsesión con tener que llegar al final, y yo iría más despacio, mucho más despacio" (Juan Antonio 000.num 856-860).*

\* Profesora C: Auxiliadora.

Imparte docencia en el I.E.S. Siete Colinas, integrada en el seminario de Geografía e Historia. Se encuentra en un ciclo de edad de entre 40 - 50 años. Pertenece al cuerpo de agregados de bachillerato desde el año 1.982 en que aprobó la oposición, aunque desde el año 1.979 trabajó ya como profesora interina.

En la actualidad imparte docencia en 3º de E.S.O. y en 1º de Bachillerato. En 3º desarrolla la asignatura de Historia, en el contexto del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, y en 1º de Bachillerato Historia del mundo contemporáneo. En nuestra investigación, los datos obtenidos de esta profesora han sido los correspondientes a su docencia con 1º de Bachillerato. Atiende a cinco grupos, tres de ellos son de 3º de E.S.O. y los dos restantes de 1º de Bachillerato, con un total de unos 160-170 alumnos, una media de 30 - 35 por aula. Las horas de docencia semanales son 18, 3 con los grupos de 3º y 4 con los de 1º, también es tutora de uno de los grupos, dedicando a esta tarea una hora semanal. El resto del horario lo completa con las reuniones de seminario, las visitas de padres y las guardias.

Estudió la carrera de Filosofía y Letras, en su rama de Historia, en la Universidad de Granada, entre los años 1.970-75, siendo alumna, entre otros, de los profesores J. Bosque, Capada Adán, Sánchez Montes y Concha Félex. La formación inicial, y por lo que respecta a este profesorado, ha tenido influencia en su docencia posterior, según manifiesta, así:

*"Bosque y Cepeda eran muy amenos, hacían las asignaturas, tanto la Geografía como la Historia de España, muy amenas, nos las explicaban de tal manera, despacio, pendiente del alumnado, había, lógicamente, menos alumnos que hoy día, nos conocían los profesores, nos hacían, digamos, la asignatura de lo más amena, cordial, te interesaba" (Auxiliadora 1000.num 181-192).*

Sobre la influencia de Sánchez Montes considera que le sirvió para no actuar como lo hacía ese profesor:

*"... nos hacía aprendernos la Historia como listines telefónicos, como yo no quiero explicar la Historia... había un libro, el Pérez Bustamante, que no se si existirá por ahí todavía, que había que sabérselo... era un librito tipo bachillerato, había que sabérselo con puntos y comas, y este señor me dejó la huella contraria, para no actuar yo de esa manera" (Auxiliadora 1000.num 168-180).*

En definitiva, reconoce una importante influencia en su docencia de la formación inicial:

*"... o sea que a mí la facultad me dejó una honda huella, sí, sí, pero mucho más de lo que yo pueda expresar ahora mismo. Yo recuerdo a Bosque en la pizarra haciendo esquemas, esas síntesis de temas, sintetizando los temas para que te quepan en un guión en la pizarra, eso no se me olvidará" (Auxiliadora, 1000.num 214-223).*

Esta profesora no ha desarrollado trabajos de investigación.

Sobre el C.A.P., recuerda su realización, distinguiendo claramente dos momentos, uno de ellos de clases teóricas:

*"... teníamos que ir por las tardes, ya era de noche, a aquel instituto Padre Suárez, recuerdo que íbamos estudiando nuestras asignaturas de la carrera, y además teníamos que hacer las de este curso... para nosotros eran rollos, en aquel entonces eran rollos, porque no era... algunas veces sería un tanto ameno, pero no lo recuerdo yo como una teoría, me refiero a la parte teórica, como algo ameno, sino que... y nos examinaban y todo, aquello fue durillo" (Auxiliadora 1000.num 348-361).*

Otro momento del C.A.P, del que la profesora hace una valoración más positiva, fue la fase práctica:

*"... lo que si recuerdo, digamos, más, de una forma agradable, era que después, en el último curso, nos mandaban a un instituto a hacer las prácticas, nos acogieron bastante bien, íbamos muy poquitos de instituto en instituto, observábamos, en eso consistió, eso sí me quedó grabado, nosotros entrar en clase, observarla, aprender, lógicamente el profesor hablaba con nosotros, nos enseñaba fuera de la clase... después, nosotros dimos algunas clases en aquellos institutos" (Auxiliadora 1000num. 361-379).*

Con respecto a los motivos por los que trabaja en enseñanzas medias, parece considerarlo como algo natural y consustancial a la carrera elegida:

*"Pues el motivo es que saqué la oposición de agregada e inmediatamente era una profesora de enseñanzas medias, entonces, el motivo es ese, terminar la carrera, preparar la oposición y esto es como una inercia, una fuerza que ha ido llevando y que ha desembocado aquí" (Auxiliadora 1000.num 496-504).*

También manifiesta encontrarse a gusto en la enseñanza:

*"...la vida con los alumnos, la actividad de los niños, te atrae a tí, a tu interior, digamos, no sé" (Auxiliadora 1000.num 583-586).*

Otro aspecto interesante en la descripción de esta profesora es el relacionado con su implicación y opiniones en la formación permanente. Manifiesta interés por distintas

actividades de formación, reconociendo la necesidad de una actualización de conocimientos, sobre todo en lo que se refiere al campo de la didáctica. Participa con asiduidad en cursos que se han ido organizando desde el Centro de Profesores.

En relación con la experiencia de trabajo de la profesora, tenemos que empezar diciendo que, desde la finalización de la carrera y hasta el momento de acceder a las enseñanzas medias, la profesora tuvo dos experiencias de trabajo distintas; por una parte, desempeñó el puesto de profesora-tutora en el centro asociado de la U.N.E.D. en Ceuta durante seis años; paralelamente a esto, ocupó un puesto de bibliotecaria en el Ayuntamiento. El centro en el que trabaja en la actualidad lo conoce bastante bien, por cuando ya estuvo trabajando en él, como interina, desde el año 1.979 hasta 1.982 en que aprobó la oposición de agregada y fue destinada fuera de la ciudad. En la actualidad, lleva trabajando ininterrumpidamente en él desde el curso académico 1.991-92. Nunca ha desempeñado cargos directivos en los centros, tampoco la jefatura del seminario; sí, en cambio, ha desempeñado un puesto en la administración educativa, como asesora de alumnos, experiencia que recuerda de forma positiva:

*"Desempeñé unos años la asesoría de alumnos y eso sí me ha dejado huella... no fue un paréntesis, porque yo le saco jugo a todos los puestos por los que he ido pasando... ha dejado una honda huella en mí, quizás el tema de que los alumnos para mí sean muy importantes, tengo muy presente que son parte integrante de la comunidad educativa en la que estamos, que no solamente estamos los profesores, los que venimos aquí, sino que los padres, los alumnos, son una parte importante, que la tenemos que tener muy en cuenta"* (Auxiliadora 1000.num 245-272).

Sólo ha trabajado en centros de enseñanzas medias, todos de carácter público y en zonas urbanas.

Para finalizar con la descripción, vamos a introducir las opiniones que sobre la reforma de la enseñanza y la presencia de la Historia en la misma mantiene esta profesora. Manifiesta estar informada sobre la documentación básica relacionada con la L.O.G.S.E., especialmente con los R.D.s que establecen los currículos:

*"Es que aquí en este centro hay que tenerlos más que leídos, eso es fundamental, es que hemos hecho el proyecto curricular y entonces sin eso... lo que ha sido nuestro proyecto curricular, digamos lo poquito que este seminario aporta, está basado en toda la documentación que sale"* (Auxiliadora 1000.num 468-476).

Con respecto a los nuevos planes de estudio también tiene una opinión bien formada:

*"... estamos ahora con la E.S.O., el bachillerato L.O.G.S.E., ahora veo un cambio en nuestros programas, se adecúan más a lo que nosotros pedíamos"*

*antes, en el otro tipo de bachillerato, hay una mayor apertura, libertad en el currículum... son menos temas, donde profundizas, donde el alumno recapacita más, donde se van explicando, digamos, esa Historia total, de todos los aspectos, de todos los hechos, de todas las situaciones" (Auxiliadora 1000.num 975-992).*

\* Profesora D: María Luisa.

Imparte docencia en el I.E.S. Sieta Colinas. Se encuentra en un ciclo de edad de entre 30 y 40 años. Pertenece al cuerpo de agregados de Bachillerato, al que ingresó por oposición en el año 1.984, aunque ya había trabajado como interina desde el año 1.981. Es la profesora más joven de nuestra investigación y con menos experiencia docente.

Su docencia actual es la siguiente: En 4º de E.S.O. desarrolla la asignatura de Geografía, correspondiente al área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, y en 2º de Bachillerato imparte Historia Contemporánea de España. En nuestra investigación, los datos obtenidos de esta profesora han sido los correspondientes a su docencia con 2º de Bachillerato. Atiende a seis grupos, cuatro de Educación Secundaria Obligatoria y dos de Bachillerato, con un total de entre 180-190 alumnos, una media de 30-35 por aula. Sus horas de docencia semanales son 19, incluyendo un tutoría semanal con un grupo de 2º, en este nivel, las horas de docencia semanales son tres.

Estudió la carrera de Filosofía y Letras, en su rama de Historia del Arte, en la Universidad de Oviedo, así mismo, tiene estudios de Cinematografía y comenzó a estudiar Ciencias de la Educación por la U.N.E.D. Al final de la licenciatura desarrolló una tesina, así como los cursos del doctorado, comenzó la realización de un tesis doctoral relacionada con la Historia de la Música, pero la abandonó. Manifiesta no tener influencias en su docencia actual de la formación inicial recibida, aunque esta sí le sirvió:

*"para ver qué actitudes y qué cuestiones son más importantes para la docencia"*  
(Mª Luisa 1000.num 59-61).

Sobre la realización del C.A.P. hace una valoración bastante negativa:

*"... lo hice en Oviedo, y era como un mero trámite, te daban cuatro clases magistrales..."* (Mª Luisa 1000 num 135-137).

Sobre sus inicios como docente es significativo lo que manifiesta:

*"Yo he aprendido a dar las clases a base de no caer en los tópicos en los que habían caído conmigo, yo creo que eso es realmente lo que más te enseña y luego, sobre todo, los alumnos, los alumnos te enseñan muchísimo, o sea, somos*



*un colectivo muy afortunado, porque tenemos que estar vivos obligatoriamente"* (M<sup>a</sup> Luisa 1000 num. 227-237).

Sobre los motivos por los que trabaja en las enseñanzas medias, manifiesta que se encuentra a gusto y por la imposibilidad de dedicarse a la investigación, que es lo que realmente le gusta:

*"... a mí realmente lo que más me gusta es la investigación, lo que pasa es que en España no existe una infraestructura para investigación, entonces, como no estoy metida en los circuitos en los que podría estar para hacer investigación, pues te digo que lo que más me gratifica como persona es la enseñanza, precisamente por esa actividad, por ese recargue de pilas que tienes constante, ¿no?, que te obliga a estar al día... es que estás hablando constantemente con gente que está implicada, estás hablando con personas que están muy lejos de tí, que están teniendo experiencias paralelas"* (M<sup>a</sup> Luisa 1000.num 293-313).

En relación con la formación permanente, la profesora manifiesta haberse implicado bastante, aunque en el momento actual mantiene una actitud más reservada:

*"... ahora selecciono más que antes, antes hacía prácticamente todo lo que salía, me apuntaba a todo, ahora selecciono mucho más, porque es que me he dado cuenta que he perdido mucho tiempo en tonterías de esas, voy buscando cosas que me aporten algo, algo en el plano práctico, porque en el plano teórico y puesto que yo tengo inquietudes y me preocupo de todo lo que pasa... hablo con compañeros, sigo manteniendo contactos con compañeros de otros centros en los que he estado... estoy continuamente leyendo cosas sobre las asignaturas, de congresos, jornadas..."* (M<sup>a</sup> Luisa 1000.num 141-157).

En cuanto a su experiencia de trabajo, podemos decir que se ha desarrollado en su totalidad en centros de enseñanzas medias, con la excepción de un tiempo breve que estuvo en la universidad, dedicada a tareas de investigación. En los tres años que estuvo como interina pasó por diversos centros asturianos, tanto urbanos como de zonas rurales. No ha desempeñado cargos directivos, aunque sí ha ostentado en una ocasión la jefatura de seminario.

En relación con sus opiniones sobre la reforma de la enseñanza, la profesora manifiesta conocer alguna documentación al respecto:

*"... he leído los Reales Decretos del currículum... yo que sé... pues para definir los objetivos generales del área, de la etapa... al principio estuvimos haciéndolo a ciegas, es terrible pensar que yo no sabía nada, bueno, sabía la información que te llega a través de compañeros, a parte de esos cursos que se pueden hacer en el C.E.P., que no te informan en absoluto... porque es que, verás, cuando te plantean la reforma, a mí me plantearon una reforma que era lo mismo que yo estaba haciendo, yo las clases las estoy dando ahora en reforma exactamente"*

*igual que las he dado toda mi vida, prácticas, tratando de que los alumnos vean las cosas de otra manera, pero eso lo he hecho yo siempre" (M<sup>a</sup> Luisa 1000.num 207-227).*

Con relación a los nuevos planes de estudio y a la presencia de la Historia en los mismos, mantiene una posición crítica:

*"Los currícula escolares, para mí, ahora mismo, están en fase de estudio, pienso, quiero pensar, que se tienen que revisar, que vamos, es increíble, pues esto, lagunas históricas tan grandes, no porque yo considere que todos los niños tengan que saber toda la Historia, no, no se trata de que sepan todo, sino de que lo hayan visto en alguna ocasión, de alguna manera, no sé... a base de seminarios podrían hacerlo". (M<sup>a</sup> Luisa 1000.num 814-827).*

Cuadro n° 22  
Características del profesorado utilizado como muestra

	PROFESORA A	PROFESOR B	PROFESORA C	PROFESORA D
CICLO EDAD	50 - 60	40 - 50	40 - 50	30 - 40
SEXO	Mujer	Hombre	Mujer	Mujer
CUERPO DOCENTE	Catedrática Bachillerto	Profesor Secundaria	Profesora agregada	Profesora agregada
SITUACION ADMINISTRAT.	Propietaria definitiva	Propietario provisional	Propietaria definitiva	Propietaria definitiva
EXPERIENCIA DOCENTE	27 años	22 años EGB 2 años EEMM	18 años	13 años
TITULACIONES ACADEMICAS	Licenciatura Historia	Magisterio y Licenciatura Historia	Licenciatura Historia	Licenciatura Historia del Arte
AÑOS CENTRO ACTUAL	7 años	2 años	3 (interina) 4 (pr. def.)	2 años
CARGOS EN EL CENTRO	Jefatura de seminario	Jefatura de seminario	Ninguno	Ninguno
EXPERIENCIA CARGOS DIRECTIVOS	Jefe de estudios	Director y secretario (E.G.B.).	Ninguno	Ninguno

	PROFESORA A	PROFESOR B	PROFESORA C	PROFESORA D
DOCENCIA	3º E.S.O. <sup>7</sup> (Historia) 2º Bachill. (Hª Contem. de España)	3º E.S.O. (Geografía) 4º E.S.O. (Historia)	3º E.S.O. (Historia) 1º Bachill. (Hª Contem.)	4º E.S.O. (Geografía) 2º Bachill. (Hª Contem. de España)
HORAS DOCENCIA SEMANA	15 horas	13 horas	18 horas	19 horas
CENTRO DESTINO	I.E.S. Siete Colinas	I.E.S. Almina	I.E.S. Siete Colinas	I.E.S. Siete Colinas

(Fuente: Elaboración propia)

<sup>7</sup> Por lo que se refiere a la E.S.O., se entiende que la Historia y la Geografía corresponden a la programación efectuada por el seminario a partir del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

## 5.5. PROCESO GENERAL DE LA INVESTIGACION.

En un apartado anterior de este capítulo señalamos que íbamos a utilizar el estudio de casos como estrategia metodológica para describir y explicar nuestro objeto de estudio, esto es, el conocimiento que el profesorado de Historia tiene de la materia que enseña y cómo lo transforma y traslada en representaciones escolares comprensibles.

Como en toda investigación educativa, en el estudio de casos se planifica, se recogen datos, se analiza e interpreta la información y se elabora el informe final (Arnal y otros, 1992). Como también hemos señalado ya, nuestros estudios de casos los inscribimos dentro de la lógica que guía las sucesivas etapas de recogida, análisis e interpretación de los datos de los modelos cualitativos, y estos modelos:

*"... que se desenvuelven en medio de realidades múltiples, en interacción con las personas investigadas que con el tiempo modifican tanto a los investigadores como a aquellos mismos y en la necesidad de teorías que toquen tierra, insistirán en un **diseño abierto**<sup>8</sup>, "emergente", que se despliega, desarrolla y evoluciona en cascada, que nunca está completo hasta que la investigación se termina... cuando lo aconseja el tiempo, los recursos u otras consideraciones logísticas" (Guba, 1985 p. 151).*

Asumiendo este supuesto, el diseño se articula en torno a una serie de pasos o fases que siguen un enfoque progresivo e interactivo:

*"Las primeras fases son de exploración y reconocimiento, se analizan los lugares, situaciones y sujetos que pueden ser materia o fuente de los datos y las posibilidades que revisten para los fines de la investigación. En la fase intermedia se seleccionan los sujetos o aspectos por explorar, las personas a entrevistar, qué estrategias se van a utilizar, la duración del estudio, etc. Cubiertos estos pasos, se pasa a la recogida, análisis e interpretación de los datos, para terminar con la elaboración del informe" (Arnal y otros, 92: 208).*

En definitiva, desde esta perspectiva, el investigador, a medida que se desarrolla el estudio, incorpora las nuevas ideas y planteamientos que van surgiendo, este procedimiento es recurrente a lo largo de todo el tiempo que dure el estudio.

Durante todo el proceso de investigación, especialmente en aquellas fases en que hemos trabajado con el profesorado participante, nos hemos adaptado a la disponibilidad horaria de este, mostrando una actitud flexible y de sensibilidad hacia los matices de las respuestas de los profesores (Goetz y LeCompte, 1988).

---

<sup>8</sup> El subrayado es nuestro.

### 5.5.1. Antecedentes de la investigación.

Los antecedentes de esta investigación tienen estrecha relación con el desarrollo de la carrera docente del autor de la tesis. Durante los cursos académicos 1989-90 y 1990-91, y como asesor de formación permanente del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en el Centro de Profesores de Ceuta, se inicia una estrecha relación con lo que podemos llamar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, especialmente en lo que respecta al conocimiento histórico. En estos años se establecen relaciones sustantivas con distintos profesores del área, implicados en cursos, seminarios permanentes y grupos de trabajo, estas relaciones facilitarán enormemente la entrada al campo y la selección de los participantes (Goetz y LeCompte, 1988).

Durante estos años se produce también un importante contacto con literatura especializada, aunque no podemos hablar de "revisión de la literatura" tal y como es considerada en la investigación educativa. Los campos trabajados son los siguientes: Bases psicológicas y pedagógicas de la reforma del sistema educativo, teoría curricular, diseño curricular base, enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, y, de forma especial, enseñanza-aprendizaje de la Historia, poniendo el acento en planteamientos epistemológicos, psicopedagógicos y didácticos en relación con el tiempo histórico.

El año 1991 tiene un significado especial en la carrera docente del autor de la tesis, por cuanto deja su puesto como asesor de formación para dedicarse a la formación inicial en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales; no obstante este cambio, sigue existiendo un compromiso con la formación permanente, que se plasma en el desarrollo de una serie de cursos desarrollados en el C.E.P. de Ceuta, relacionados con el área: Diseño de unidades didácticas, Proyectos Curriculares y Tiempo histórico y enseñanza de la Historia. Esta implicación contribuye a reforzar los lazos con el profesorado del área, especialmente con los potenciales participantes en la investigación.

La revisión de la literatura, como tarea de investigación, podemos decir que se desarrolla, en sus inicios, en paralelo a la realización del Programa de Doctorado. Los campos por los que nos interesamos fueron los siguientes: Investigación educativa (paradigmas contemporáneos de investigación didáctica, metodologías de investigación, métodos cualitativos)<sup>9</sup>; otro campo trabajado fue el del paradigma de los "pensamientos del profesor", en sus distintas líneas de investigación, planificación, toma de decisiones, creencias y conocimiento; en este último apartado, el conocimiento del profesor, nos hemos centrado fundamentalmente. Un tercer campo revisado ha sido el de la investigación desarrollada en los últimos tiempos en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, especialmente las que se refieren a la Historia.

<sup>9</sup> Es preciso señalar que en este campo efectuamos un esfuerzo considerable, por cuanto nuestra licenciatura es en Historia, y, a pesar de haber realizado estudios previos de Magisterio, nuestro conocimiento de investigación educativa era muy limitado.

En esta revisión de la literatura se ha incluido la consulta a fuentes documentales -bases de datos ERIC, CSIC e ISOC-.

Como es coherente con el planteamiento metodológico que hemos adoptado, la revisión de la literatura se ha ido desarrollando en paralelo a otras tareas de investigación, como la recogida de datos o el análisis de los mismos.

### 5.5.2. Fases de la investigación.

A continuación vamos a comentar las distintas fases que hemos seguido en el desarrollo de nuestro estudio, siempre desde la consideración de apertura y flexibilidad que hemos señalado.

En la secuencia que ha seguido la investigación, que podemos considerar como un estudio longitudinal, distinguimos, en orden cronológico, las siguientes fases: Fase 1ª (septiembre - noviembre de 1994), fase 2ª (noviembre de 1994 - abril de 1995), fase 3ª (abril - junio de 1995) y fase 4ª (julio de 1995 - final de la investigación).

\* Primera fase de la investigación.

La entrada en el campo y la selección de los participantes podemos decir que marca el comienzo de la primera fase:

*"Una vez localizadas las fuentes potenciales de datos, el investigador se enfrenta al problema de acceder a ellas. Debe decidir con quién entablar contacto, cómo hacerlo y cómo mantener esa relación. Este proceso requiere flexibilidad y adaptabilidad"* (Goetz y LeCompte, 1988 pp. 106-107).

En nuestra investigación, la entrada en el campo y la selección de los participantes fue una tarea relativamente fácil, pues como ya hemos señalado en los antecedentes, existían relaciones fluidas con una parte importante del profesorado del área. No obstante este conocimiento previo, nos dirigimos a la Dirección Provincial del M.E.C. con la finalidad de obtener un listado total del profesorado del área y su centro de trabajo. Una vez hecho esto, iniciamos reuniones informales, bien con profesores individualmente o con seminarios completos, accedimos a los cinco centros existentes en nuestra ciudad que desarrollan enseñanzas medias (cuatro de carácter público y uno privado).

En función de los criterios básicos establecidos para la selección de los participantes, excluimos dos centros, uno público y otro privado, por no estar desarrollando todavía la nueva ordenación académica de la L.O.G.S.E. De los restantes tres centros

descartamos uno, por cuanto el profesorado mostró poco interés con respecto a la investigación (hay que señalar que es el que menos había estado implicado en las actividades de formación en las que habíamos colaborado con asiduidad).

Una vez que habíamos acotado nuestro campo de actuación al profesorado que imparte Historia en dos centros que están desarrollando L.O.G.S.E., tuvimos que adoptar otra decisión importante, como era la selección final de los participantes. Como ya señalamos en el apartado de características del profesorado participante, decidimos trabajar con cuatro profesores, por dos razones fundamentales; por una parte, al tratarse de un número reducido, nos permitía realizar un estudio profundo y sistemático, no debemos olvidar que en este tipo de investigaciones el proceso de recogida de información, así como su análisis posterior, es muy complejo<sup>10</sup>; por otra parte, queríamos cubrir toda la presencia de la Historia en los nuevos niveles educativos implantados a partir de la L.O.G.S.E., esto es, 3º y 4º de E.S.O. y 1º y 2º de Bachillerato<sup>11</sup>.

Con el profesorado seleccionado mantuvimos una reunión de trabajo, más "formal" que las mantenidas hasta ahora, en la que presentamos un "Documento informativo para el profesorado colaborador de la investigación" (ver Anexo). En él expusimos unas consideraciones generales sobre la investigación a desarrollar, los propósitos de la misma (problema de la investigación, objetivos e hipótesis general de partida) y, por último, la concreción de la colaboración del profesorado en la investigación (consideraciones generales, colaboración en la fase de recogida de datos, colaboración en la fase de análisis de datos y, por último, colaboración en la fase de resultados). Esto lo hicimos siguiendo las recomendaciones de Goetz y LeCompte (1988):

*"Es necesario que el investigador aclare y comunique abiertamente los principios éticos que rigen su actividad. El investigador debe presentar los fines de su trabajo de la forma más sencilla y tentativa posible" (Goetz y LeCompte, 1988 p. 107).*

Para terminar de comentar la entrada al campo y la selección de los participantes, decir que, en todo momento, el contacto con las fuentes de datos se entabló informalmente, es decir, basado en la utilización de redes de relaciones personales:

*"en general, el contacto informal y directo es más eficaz, las personas tienden a responder de modo más favorable a una petición directa e interpersonal, y por*

<sup>10</sup> Las investigaciones que hemos revisado de naturaleza similar a la nuestra -tesis doctoral- utilizan un número de sujetos participantes que oscila entre uno y seis u ocho profesores. No obstante, el número elegido dependerá, en buena medida, además de los fines de la investigación, de la cantidad de datos que se quieran recoger, de los procedimientos de recogida de datos utilizados y del análisis de los mismos que se aplique. En nuestro caso, y como puede apreciarse en los Anexos, el volumen de información obtenido ha sido considerable, creemos que la calidad también es buena.

<sup>11</sup> El primer ciclo de la E.S.O. (1º y 2º) aún no se está desarrollando en nuestra ciudad. Los alumnos se incorporan al 2º ciclo (3º) provenientes de 8º de E.G.B.

*ello, se confía normalmente más en las redes informales que en los canales oficiales" (Goetz y LeCompte, 1988 p. 107).*

También es obligado comentar que el todo el proceso de entrada y selección de los participantes ha sido documentado en una especie de diario de investigación, que nos ha servido para elaborar este apartado.

Un segundo momento dentro de esta primera fase de investigación está constituido por el inicio de recogida de datos. En primer lugar, realizamos entrevistas biográficas (ver Anexo), que nos han permitido caracterizar adecuadamente al profesorado participante. En segundo lugar, desarrollamos lo que hemos llamado en nuestra investigación "entrevistas en profundidad", con ellas hemos pretendido acceder al conocimiento declarado del profesorado<sup>12</sup>.

En los cuadros que acompañan este apartado especificamos las fechas, sesiones y duración de la información recogida en esta primera fase, la cual podemos decir que finaliza con el tratamiento informático del material recopilado, que fue entregado al profesorado. Queríamos que este dispusiera de lo que había producido en relación con el conocimiento declarado antes de adentrarnos en la recogida de información sobre el conocimiento en la acción.

\* Segunda fase de la investigación.

La segunda fase de la investigación podemos decir que se ha caracterizado por dos grandes rasgos: El análisis de la información recogida en la primera fase (conocimiento declarado) y la recogida de información en relación con el conocimiento en la acción.

Esta fase se desarrolló entre noviembre de 1994 y mayo de 1995.

En primer lugar comenzamos a analizar la información recogida en la primera fase, referida al conocimiento declarado del profesorado en relación con la enseñanza de la Historia; nos apoyamos en el programa de análisis de datos cualitativo con ordenadores (Huber, 1991), concretamente en sus funciones de numeración por líneas de los ficheros de texto y de introducción de códigos. Establecimos códigos y categorías, así como una agrupación de estas en metacategorías. La información analizada fue entregada al profesorado para proceder a su contrastación.

En segundo lugar, y en sus comienzos en paralelo con el análisis de la información de la primera fase, iniciamos la recogida de datos sobre el conocimiento en acción del profesorado. Esta recogida se apoyó en la utilización de cuatro

---

<sup>12</sup> En el apartado de este capítulo "Procedimientos para la recogida de información", describimos con detalle las mencionadas entrevistas, así como la aplicación que hemos hecho de ellas.



procedimientos: En primer lugar, la entrevista de agenda, en la que interrogábamos al profesorado sobre las acciones que iba a desarrollar al día siguiente en clase de Historia con uno de los grupos de alumnos a los que imparte docencia; en segundo lugar, la observación de aula, en la que tomábamos notas de campo sobre el desarrollo de la clase, en tercer lugar, y paralelamente a la observación de aula, procedíamos a la grabación en cassette de la clase; por último y apoyándonos en toda la información recogida con los procedimientos anteriores, procedimos al desarrollo de entrevistas de reflexión, en la que pedíamos al profesorado que reflexionase sobre la planificación efectuada y la clase desarrollada<sup>13</sup>.

Este ciclo de recogida de datos se repitió tres veces por cada profesor, con un intervalo de entre una semana y un mes entre recogida y recogida. Con respecto a esto es importante señalar que, en un primer momento, programamos más sesiones -hasta cinco-, pero en el desarrollo de la recogida de datos decidimos limitarnos a tres, pues el volumen de información generada fue considerable, y de haber continuado con el ciclo, habiéramos necesitado el apoyo de un equipo de investigación, tanto en la recogida como en el análisis posterior.

Esta segunda fase podemos considerar que finaliza con la terminación de la recogida de información sobre el conocimiento en la acción.

\* Tercera fase de la investigación.

La tercera fase de la investigación ha estado dedicada, casi en su totalidad, a tareas de análisis de la información recopilada en las dos fases anteriores.

La fase comienza con una serie de reuniones mantenidas con cada uno de los profesores participantes, en ellas procedimos a contrastar la codificación y categorización que habíamos establecido. En líneas generales, el profesorado ha estado de acuerdo en las categorías y metacategorías, presentando matizaciones. Así, por iniciativa de dos profesoras, que después fue asumido por el resto, los códigos y categorías referidos a opiniones y visiones del profesorado sobre distintos aspectos fueron distribuidos en distintas metacategorías ya existentes (conocimiento de la materia, la Historia en la enseñanza o reforma del sistema educativo), en la primera codificación habían estado integrados en una metacategoría que llamamos "creencias del profesorado".

Una idea en la que coincidieron los cuatro profesores participantes en la investigación es en que el análisis y los posteriores resultados del mismo, se mostraran con claridad y de forma comprensible, sin que esto significase menoscabo en el rigor de la investigación:

---

<sup>13</sup> En el apartado de este capítulo dedicado a los procedimientos para la recogida de datos, describimos en detalle los distintos procedimientos utilizados.

*"... el contacto se facilita cuando los participantes consideran valiosos los fines perseguidos por el investigador"* (Goetz y LeCompte, 1988 p. 107).

El análisis de la información obtenida en la primera fase finalizó con la elaboración de una tabla sinóptica (ver apartado de este capítulo dedicado al análisis de la información) en la que aparecen los códigos, categorías y metacategorías sobre el conocimiento declarado del profesorado en relación con la enseñanza de la Historia. De esta forma podemos señalar que los profesores han colaborado con el investigador en el análisis de los datos, y, por otra parte, el análisis que se ha hecho de ellos ha tenido un carácter recurrente.

Un segundo momento dentro de esta tercera fase ha consistido en el análisis de los datos generados en la segunda fase. El procedimiento ha sido el mismo que el desarrollado con la información de la primera fase, es decir, hemos establecido códigos, categorías y metacategorías apoyándonos en el programa AQUAD 3.0.

El orden seguido en el análisis del material ha sido el siguiente: En primer lugar las entrevistas de agenda correspondientes a los cuatro profesores; en segundo lugar las grabaciones de aula y, finalmente, las entrevistas de reflexión<sup>14</sup>.

Las observaciones de aula, elaboradas a partir de las notas de campo tomadas, no hemos considerado necesario codificarlas, sí han sido utilizadas a la hora de diseñar y desarrollar las entrevistas de reflexión, a modo de guión de cada una de las clases observadas.

Una vez analizado el material, procedimos a elaborar una tabla sinóptica, por cada profesor y por cada instrumento. Los resultados del análisis fueron entregados al profesorado (a cada uno los propios), con la finalidad de contrastarlo. Este contraste se efectuó en una reunión posterior, desarrollada individualmente con cada profesor.

A partir de estas reuniones de contrastación se procedió a la elaboración definitiva de las tablas sinópticas, recogiendo los códigos, categorías y metacategorías correspondientes al conocimiento en acción del profesorado, concretado en cada uno de los tres instrumentos (entrevista de agenda, grabación de aula y entrevista de reflexión). En definitiva, el conocimiento del profesorado cuando planifica una jornada de trabajo, cuando la desarrolla y cuando reflexiona sobre ella.

\* Cuarta fase de la investigación.

Esta fase comienza en Julio de 1995 y podemos decir que finaliza con el término de la investigación.

---

<sup>14</sup> Es preciso recordar que de cada instrumento señalado existen 12 unidades, e por cada profesor. Es decir, hay 12 entrevistas de agenda, 12 grabaciones de aula y 12 entrevistas de reflexión. En la tabla de acompaña a este apartado se especifica todo el material de campo recopilado en esta segunda fase.

La tarea fundamental desarrollada en esta fase ha sido la elaboración del informe final de la investigación, concretado en la redacción de los distintos estudios de casos, que recogen la discusión de los resultados de la investigación. Otro elemento fundamental del informe final es la presentación de las conclusiones e implicaciones de la misma.

Cuadro nº 23  
Material de campo recogido en la 1ª fase de investigación

PROFESORADO	ENTREVISTAS BIOGRAFICAS		ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD		
	SESIONES	DURACION	SESIONES	FECHA	DURACION
Profesora A	1 (15/11/94)	50 m.	1ª	16/11/94	45 m.
			2ª	22/11/94	45 m.
			3ª	23/11/94	45 m.
Profesor B	1 (10/11/94)	35 m.	1ª	11/11/94	45 m.
			2ª	14/11/94	45 m.
Profesora C	1 (27/10/94)	35 m.	1ª	28/10/94	50 m.
			2ª	03/11/94	50 m.
Profesora D	1 (07/11/94)	45 m.	1ª	10/11/94	45 m.
			2ª	14/11/94	45 m.
			3ª	24/11/94	45 m.

(Fuente: Elaboración propia)

Cuadro nº 24  
Material de campo recogido en la 2ª fase de la investigación

PROFESOR	ENTREVISTA AGENDA		OBSERVACION AULA		GRABACION AULA		ENT. REFLEXION	
	FECHA	DURAC.	FECHA	DURAC.	FECHA	DURAC.	FECHA	DURAC.
Profes. A 3º E.S.O.	16/1/95	20 m.	17/1/95	50 m.	17/1/95	50 m.	20/1/95	60 m.
	15/2/95	20 m.	16/2/95	50 m.	16/2/95	50 m.	21/2/95	50 m.
	30/3/95	20 m.	31/3/95	50 m.	31/3/95	50 m.	04/4/95	50 m.
Profes. B 4º E.S.O.	13/3/95	15 m.	14/3/95	50 m.	14/3/95	50 m.	20/3/95	50 m.
	21/3/95	20 m.	22/3/95	50 m.	22/3/95	50 m.	27/3/95	50 m.
	28/3/95	20 m.	29/3/95	50 m.	29/3/95	50 m.	03/4/95	60 m.
Profes. C 1º Bach.	07/3/95	20 m.	08/3/95	50 m.	08/3/95	50 m.	13/3/95	50 m.
	14/3/95	15 m.	14/3/95	50 m.	14/3/95	50 m.	21/3/95	60 m.
	04/5/95	20 m.	05/5/95	50 m.	05/5/95	50 m.	09/5/95	60 m.
Profes. D 2º Bach.	18/1/95	20 m.	19/1/95	50 m.	19/1/95	50 m.	24/1/95	60 m.
	16/2/95	20 m.	17/2/95	50 m.	17/2/95	50 m.	23/2/95	60 m.
	08/5/95	20 m.	09/5/95	50 m.	09/5/95	50 m.	11/5/95	60 m.

(Fuente: Elaboración propia)

## **Capítulo VI RECOGIDA Y ANALISIS DE LA INFORMACION**

**6.1. Consideraciones previas.**

**6.2. Entrevistas al profesorado.**

**6.2.1. Modalidades de entrevistas desarrolladas.**

**6.3. Observaciones en las aulas de Historia.**

**6.4. Análisis de la información recogida.**



## Capítulo VI

### RECOGIDA Y ANALISIS DE LA INFORMACION

#### 6.1. CONSIDERACIONES PREVIAS.

La recogida de datos se ha orientado a la puesta en marcha de un conjunto de instrumentos que nos permitan acceder al conocimiento que posee y desarrolla el profesorado de Historia de enseñanzas medias que imparte docencia en los nuevos niveles educativos implantados a partir de la aplicación de la L.O.G.S.E.

Los procedimientos metodológicos se han adaptado a los planteamientos y supuestos básicos de la investigación cualitativa, que ya hemos expuesto en un capítulo anterior; así, la observación de aula (notas de campo y grabaciones en audio) y las entrevistas de distinto tipo, han sido los instrumentos utilizados.

Estos instrumentos de estudio etnográficos y de corte cualitativo se han utilizado para describir y explicar el conocimiento que posee el profesorado de Historia de enseñanzas medias y cómo lo transforma y traslada en representaciones escolares comprensibles.

Una característica importante en el proceso de recogida de datos ha sido la triangulación, que según Cohen y Manion (1990) se refiere al uso de dos o más métodos de recogida de datos en el estudio de algún aspecto del comportamiento humano. Elliot (1990), da una de las definiciones más claras del concepto de triangulación en su aplicación a la enseñanza y al tipo de investigación que nos ocupa:

*"El principio básico subyacente en la idea de triangulación es el de recoger observaciones/apreciaciones de una situación (o algún aspecto de ella) desde una variedad de ángulos o perspectivas y después compararlas y contrastarlas"* (Elliot, 1990 p. 139).

Este mismo autor señalaba que una de las modalidades en la triangulación de métodos es la que consiste en que el investigador contrasta lo que sucede a través de los resultados obtenidos con los distintos instrumentos utilizados. En este contraste aparecerán discrepancias, contradicciones, omisiones significativas, que facilitarán un análisis más completo y más fiable de la realidad. En nuestra investigación hemos seguido este modelo, realizando el análisis directamente sobre los distintos instrumentos utilizados.

Yinger (1986) recomienda para el estudio de contextos culturales y sociales la estrategia de la triangulación. Para él, este tipo de investigación multimétodo desarrolla los factores más importantes a tener en cuenta en este tipo de análisis etnográfico, el microanálisis de tareas y las conductas cognitivas, y un conocimiento de los profesores detallado, de sus teorías y creencias.

Además de la triangulación de métodos, se ha utilizado una triangulación de momentos con los profesores participantes en la investigación (Santos, 1990). No nos referimos con ello al antes, durante y después de un hecho educativo, sino al proceso diacrónico y la dinámica de esta investigación, en este sentido, hay que recordar que estamos desarrollando un estudio longitudinal.

Santos (1990) establece una serie de criterios para la selección y utilización de los métodos, los cuales han sido tenidos en cuenta en todo momento en este trabajo. Estos criterios parten de la base de que no existe una forma única de conocer la realidad, explorarla e interpretarla. Los criterios tenidos en cuenta son los siguientes:

a) Adaptabilidad:

*"El conocimiento de los sujetos y de la situación aconsejará la elección de unos métodos u otros, y el momento y la forma mejores para su aplicación. Se exige por ello una permanente actitud de apertura y una sensibilidad extremadamente atenta a las indicaciones y exigencias del medio en el que se investiga. El diseño ha de ser flexible"* (Santos, 1990 p. 75).

Según este criterio, hemos pretendido en todo momento que los instrumentos utilizados no distorsionaran la realidad que queríamos reflejar; así, por ejemplo, en las grabaciones de aula, se optó por el pequeño cassette, en lugar de la cámara de vídeo, pues, según el profesorado participante, esta podría ser un elemento distorsionador de conducta para los alumnos, y por qué no, para ellos mismos.

b) Variabilidad:

*"Para conseguir datos fiables es necesario utilizar instrumentos de diversa índole que permitan el contraste y la compensación de las limitaciones de los otros"* (Santos, 1990 p. 76).

Con ello entendemos que la grabación de aula o las notas de campo, deben ser contrastadas con entrevistas realizadas a los profesores, ya que utilizar un solo método encierra peligros de parcialidad e impide la posibilidad del contraste. Asimismo, es necesario señalar que los datos que se obtienen a través de un método pueden ser utilizados para profundizar, contrastar y matizar a través de otro método. En esta investigación, por ejemplo, los datos obtenidos de las notas de campo y grabaciones de aula, han sido utilizados, han servido de base, para el desarrollo de las entrevistas de reflexión.



## c) Gradualidad:

*"No se deben utilizar las técnicas con la misma intensidad en todo momento y circunstancia"* (Santos, 1990 p. 76).

En nuestra investigación, hemos comenzado de forma lenta y gradual con las entrevistas biográficas, para pasar a continuación a entrevistas en profundidad, pero también desarrolladas gradualmente. En la segunda fase, la recogida de datos también ha sido gradual, respetando tiempos de "descanso" para el profesorado entre recogida y recogida.

## d) Pertinencia: Con ello, Santos (1990) destaca que:

*"el conocimiento de la realidad y de las técnicas aconsejará la utilización de alguna en momentos determinados, según la naturaleza de los datos que se pretenden obtener, de los fenómenos que se quieren conocer o de las personas que van a ser exploradas"* (Santos, 1990 p. 76).

En nuestra investigación hemos optado por aquellos instrumentos que consideramos más pertinentes en base a la información que queremos obtener, a los condicionantes de este tipo de investigación y, sobre todo, al contexto en que se ha desarrollado, prestando especial atención a las características de los sujetos participantes.

## e) Dominio:

*"Hay investigadores que tienen un especial dominio o habilidad en el manejo de algunas técnicas. Está claro que esas serán preferentemente utilizadas en razón de la gran cantidad y riqueza de datos que pueden obtener a través de ellas"* (Santos, 1990 p. 77).

En nuestro caso, ya habíamos desarrollado experiencias previas, en contextos de formación permanente, tanto con entrevistas de distinto tipo como con observaciones de aula.

A continuación procedemos a describir y comentar los diferentes instrumentos de recogida de información utilizados en esta investigación: Entrevistas (biográficas, en profundidad sobre el conocimiento declarado, de agenda y de reflexión sobre el conocimiento en la acción) y observación de aula (notas de campo y grabación en audio de la clase).

## 6.2. ENTREVISTAS AL PROFESORADO.

Como ya hemos señalado anteriormente, en la recogida de datos de nuestra investigación ha ocupado un lugar importante la utilización de distintos tipos de entrevistas.

En la revisión que hemos efectuado hemos podido constatar cómo son numerosos los investigadores que han optado por la utilización del diálogo verbal como método de exploración, en sus diversas formas; así, se han empleado pensamiento en voz alta, entrevistas de agenda, de estimulación del recuerdo, además de otras estructuradas o no estructuradas (Gallego, 1993).

Podemos decir que la entrevista se considera como un instrumento de investigación cualitativa para conocer realmente qué es lo que sucede, entendemos que es la mejor manera que posee un investigador que se relaciona en un contexto social, de averiguar un hecho, pues consiste en preguntar directamente a los que están inmersos en la actividad. La entrevista es un medio muy adecuado para realizar un análisis objetivo y detallado de la situación, permitiendo a los sujetos participar de una forma abierta.

Distintos autores han recomendado la realización de entrevistas frente a los cuestionarios escritos, dada su flexibilidad y la posibilidad de un aumento de la profundidad (Pope y Denicolo, 1986; Cohen y Manion, 1990). Mediante las entrevistas, el profesorado de la investigación puede articular el "cómo" y el "por qué", así como ilustrar sus respuestas con ejemplos, basándose en su propia interpretación personal.

Taylor y Bogdan (1986), citando a Benneq y Hughes, y resaltando la importancia de la entrevista, afirman que

*"... es la herramienta de excavar... Para adquirir conocimientos sobre la vida social, los científicos sociales reposan en gran medida sobre relatos verbales"* (Taylor y Bogdan, 1986 p. 100).

Los mismos autores caracterizan las entrevistas cualitativas, que son las que nosotros hemos utilizado en nuestra investigación, de la siguiente manera:

*"Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen estos respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresas con sus propias palabras"* (Taylor y Bogdan, 1986 p. 101).

Walker (1989) señala como importante dos conceptos a tener en cuenta a la hora de realizar entrevistas e intentar comprender el sentido último de las mismas:

"Movilidad psicológica" e "Inteligencia emocional". Por movilidad psicológica, el autor entiende la capacidad del investigador para ser consciente de sí mismo y controlar que los propios valores y expectativas no se impongan en el desarrollo de la entrevista. Exige, pues, la movilidad psicológica suficiente para dar cancha al otro y para controlar, durante la entrevista, los propios valores. La inteligencia emocional sería un complemento de lo anterior, consiste en la capacidad para entrar en el mundo del otro; exige sensibilidad a las fases, momentos y actitudes del entrevistado, entrar e indagar en su mundo.

Evidentemente, un aspecto fundamental de las entrevistas son las preguntas. En el diseño de nuestras entrevistas hemos tenido en cuenta la clasificación en células de Patton (1983), que, como han señalado Goetz y LeCompte (1988), apenas difieren de las divisiones de Spradley (1979) o Schatzman y Strauss (1973). Patton afirma que existen seis tipos de preguntas:

a) Preguntas sobre experiencia y comportamiento. Son preguntas relacionadas con lo que hace o ha hecho una persona. A través de ellas se pretende que el interlocutor describa experiencias, conductas, acciones y actividades que habrían sido visibles de haber estado un observador presente.

b) Preguntas de opinión y valor. Están dirigidas a descubrir las creencias de los profesores participantes acerca de sus comportamientos y experiencias.

c) Preguntas sobre sentimientos. Están dirigidas a descubrir la reacción emocional, las respuestas afectivas de las personas hacia sus experiencias y opiniones.

d) Preguntas sobre conocimientos. Ayudan a descubrir lo que los respondientes saben acerca de sus mundos, averiguar la información que el entrevistado tiene sobre los hechos.

e) Preguntas sensoriales: Suscitan descripciones de los profesores de la investigación de "qué y cómo ven, oyen, tocan y huelen" en el mundo que les rodea.

f) Preguntas demográficas y de antecedentes. Permiten conocer las características de las personas que son entrevistadas. Aluden a aspectos como sexo, edad, situación profesional, formación académica, etc.

En las entrevistas desarrolladas en nuestra investigación, especialmente en las de la primera fase (biográfica y en profundidad sobre el conocimiento declarado)<sup>1</sup>, hemos formulado distintas preguntas atendido a la tipología señalada, podemos decir que han predominado las de experiencia y comportamiento, opinión y valor, conocimientos y demográficas. Hemos dialogado acerca de las experiencias y comportamiento que el profesorado manifiesta en el aula cuando imparte Historia;

<sup>1</sup> En los anexos se recogen los diseños de las distintas modalidades de entrevistas desarrolladas a lo largo de las fases de nuestra investigación.

asimismo, reflejan opiniones y valores al indicar lo que piensan los profesores acerca de distintos aspectos relacionados con la enseñanza de la Historia. Las preguntas de conocimiento han tenido bastante peso, expresándose el profesorado, por ejemplo, sobre las distintas fases de la enseñanza, los aspectos básicos a enseñar en relación con la Historia o los materiales y actividades que utiliza y desarrolla normalmente. Las preguntas demográficas o de antecedentes han configurado la entrevista que hemos denominado "biográfica".

También hemos seguido, en relación con las preguntas, las indicaciones de Taylor y Bogdan (1986) cuando señalan que las preguntas al principio deben ser no directivas, y que no impliquen juicios de valor, deben desarrollarse de forma abierta, permitiendo que las personas respondan a su manera y desde su propia perspectiva, después pueden pasar a ser más directivas y centradas en el tema que estamos investigando Spradley (1979).

Otro aspecto a considerar en relación con el desarrollo de las entrevistas es el concepto de la "habilidad" (Woods, 1987) que debe poseer el investigador a lo largo de la conversación respecto a las formas de preguntar, al saber escuchar, su perspicacia y su sensibilidad. Estas cualidades hemos pretendido que estén presentes a la hora de tratar con los diferentes profesores con los que hemos desarrollado la investigación. El mismo autor señala la existencia de varios métodos para apoyar al entrevistado una vez iniciada la conversación, así, podemos citar los siguientes:

- Control de contradicciones aparentes, desequilibrios, falta de razonabilidad, exageraciones o incoherencias.
- Busca de opiniones.
- Pedido de aclaración.
- Pedido de explicaciones, planteamiento de iniciativas.
- Busca una comparación, para llegar a una comprensión más refinada.
- Persecución de la lógica de un argumento.
- Búsqueda de información allí donde parezca haber agujeros en la explicación.
- Esfuerzo por abarcar más.
- Distinta formulación de las cosas.
- Expresión de incredulidad o de asombro.
- Resúmenes ocasionales y pedidos de corroboración.

- Formulación de preguntas hipotéticas.
- Adoptar el papel de abogado del diablo.

En relación con la habilidad del entrevistador, Santos (1990), afirma que:

*"la habilidad en preguntar ha de tener un justo correlato en la capacidad de escucha del entrevistador"* (Santos, 1990 p. 85).

Existe un importante inconveniente en el desarrollo de las entrevistas, debido a que el producto de las mismas es el resultado de un ejercicio interactivo, el entrevistador se puede alejar de la idea original de la investigación. Este problema puede ser superado si el entrevistador está entrenado, o bien conoce en detalle la investigación, o bien es el propio investigador, como es nuestro caso.

Como conclusión de todo lo que llevamos dicho hasta ahora, podemos decir que la entrevista es un instrumento fundamental para la obtención de la mayor cantidad de información posible acerca del conocimiento del profesor de Historia de enseñanzas medias.

### **6.2.1. Modalidades de entrevistas desarrolladas en nuestra investigación.**

Los diálogos mantenidos con los profesores participantes han adoptado diferentes formas. Vamos a comentarlas a continuación respetando la secuencia en que se han desarrollado<sup>2</sup>.

En la primera fase de la investigación, que como ya hemos señalado anteriormente, se dedicó, fundamentalmente, a la entrada al campo y selección de los participantes, por una parte, y a la recogida de información sobre el conocimiento declarado del profesorado, por otra, hemos empleado dos modalidades de entrevista. En primer lugar, aquella que hemos denominado "biográfica" (ver anexo), que ha sido no directiva en su forma (Cohen y Manion, 1990), para el desarrollo de la entrevista hemos utilizado un guión en el que se recogían las cuestiones generales y la información específica que el investigador quiere reunir, siendo su enfoque informal, y biográfica en su contenido (Goetz y LeCompte, 1988; Connelly y Clandinin, 1990). El objetivo de la presente entrevista ha sido obtener información precisa para poder caracterizar al profesorado participante, además, nos ha servido para iniciar una relación formal y sistemática con el profesorado en lo que se refiere a la recogida de información.

El escenario en que se han desarrollado estas entrevistas ha sido variado, de las cuatro desarrolladas (una por profesor), dos se han celebrado en el seminario de

---

<sup>2</sup> Todas las entrevistas desarrolladas han sido grabadas en audio, posteriormente transcritas e informatizadas con el procesador de textos W.P. 5.1.

Geografía e Historia de uno de los institutos al que pertenecen tres de los profesores de la investigación, una se ha celebrado en la biblioteca del mismo instituto, y la restante en el departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la E.U. de Formación del Profesorado de E.G.B.

La duración de las entrevistas ha sido similar, oscilando entre los 35 y 50 minutos.

En cuanto al momento de celebración, dos se han desarrollado en horas libres de las profesoras en el desarrollo de la jornada escolar, las otras dos se han celebrado fuera del horario escolar, concretamente por la tarde.

En el apéndice documental de la tesis se recogen las transcripciones de las entrevistas desarrolladas.

Una segunda entrevista correspondiente a esta primera fase ha sido la que hemos denominado "entrevista estructurada en profundidad" sobre el conocimiento declarado del profesorado. El objetivo del desarrollo de las mencionadas entrevistas ha sido recoger información sistemática y en profundidad sobre el conocimiento que el profesorado de Historia de enseñanzas medias tiene de la materia que enseña y de cómo hay que transformarla y trasladarla en representaciones escolares comprensibles.

A estas entrevistas se ha acudido con un guión estructurado en distintos bloques y apartados, incluso concretados estos en preguntas modelo (ver anexo), de forma que se ha planteado de modo estructurado y no dando rienda suelta a la improvisación, aunque en el curso de la entrevista y en base a la dinámica desarrollada, se han introducido modificaciones en el guión establecido, estas modificaciones quedan reflejadas en la transcripción (ver apéndice documental).

El escenario de desarrollo de estas entrevistas ha sido variado, pero siempre ubicado en los dos centros en los que el profesorado de la investigación imparte docencia. Hemos trabajado en los dos seminarios, en las bibliotecas e incluso en las aulas.

La duración de las entrevistas, en su conjunto, ha sido muy superior a las primeras desarrolladas (biográficas); hemos desarrollado tres sesiones con las tres profesoras y dos con el profesor, las sesiones han tenido una duración media de 45 minutos.

En cuanto al momento de celebración de las entrevistas, podemos decir que, fundamentalmente, hemos utilizado horas libres del profesorado dentro de su jornada laboral, aunque en algún caso también hemos desarrollado sesiones por la tarde, fuera del horario docente.

La segunda fase de la investigación ha estado destinada, en gran parte, a recoger información sobre el conocimiento en la acción del profesorado de Historia de enseñanzas medias, para ello también hemos utilizado entrevistas, concretamente en dos modalidades, en primer lugar, entrevistas de agenda, y en segundo lugar, entrevistas de reflexión sobre cada una de las clases desarrolladas.

La recogida de información de esta segunda fase ha comenzado con lo que en la literatura especializada se ha llamado "entrevista de agenda" (Leinhardt, 1983 y 1986; Moral, 1992). Con ellas, pretendíamos que el profesorado, mediante una serie de preguntas, nos concretara las acciones que pensaba desarrollar al día siguiente en clase. Hemos seguido la recomendación de Moral (1992), en el sentido de desarrollar una entrevista más directiva, más allá de la pregunta: ¿Qué vas a hacer mañana en clase de Historia?, puesto que como manifiesta la autora:

*"la respuesta que se da a esta entrevista es muy reducida. Suele ser una nota mental para una lección en particular"* (Moral, 1992 pp. 338-339).

Nosotros, en nuestra investigación, hemos partido de la pregunta genérica que hemos señalado, pero en función del contenido de la respuesta, hemos introducido cuestiones más concretas, como las siguientes: ¿Qué aspectos consideras más importante en relación con el contenido a desarrollar?, ¿qué dificultades consideras que plantea el contenido a desarrollar?, ¿qué papel piensas desarrollar en clase?, ¿qué papel quieres que desarrolle el alumnado?, ¿qué materiales vas a utilizar en el aula? En el apéndice documental de esta investigación aparecen las transcripciones de todas las entrevistas de agenda desarrolladas, doce en total, tres por cada profesor.

El escenario de desarrollo de las mencionadas entrevistas ha sido, o bien el seminario de los centros, o las mismas aulas.

La duración ha oscilado entre los 15 y 20 minutos, más cercana a este extremo.

En cuanto al momento de su celebración, las hemos desarrollado el día anterior a la clase a observar, o bien en un momento anterior a la celebración de la clase, nos hemos adaptado, en todo momento, a la disponibilidad del profesorado.

Una segunda modalidad de entrevista desarrollada en esta fase de la investigación sobre recogida de información, ha sido la que hemos denominado "entrevista de reflexión". El objetivo de la misma ha sido dialogar con el profesorado sobre la clase desarrollada, posibilitando su reflexión sobre la misma. Este modelo de entrevista lo podemos considerar como estructurada, por cuanto hemos acudido a ellas con las cuestiones concretas acerca de la información que queríamos obtener. aún cuando, como en ocasiones anteriores, hemos mantenido una actitud flexible, adaptándonos al desarrollo de la misma.

El proceso que hemos seguido para el diseño de las entrevistas ha sido el siguiente: Hemos tomado como documentación base la información recopilada en la entrevista de agenda, las notas de campo y la grabación de aula; hemos ido extrayendo las distintas acciones que, o bien figuraban en la entrevista de agenda, o bien han sido desarrolladas en el aula, prestando especial atención a las diferencias existentes entre lo planificado y lo desarrollado; en definitiva, hemos interrogado al profesorado sobre la planificación de la clase y sobre el desarrollo de la misma, pretendiendo con ello profundizar y extraer más información acerca de su conocimiento sobre la enseñanza de la Historia. En el apéndice documental aparecen las transcripciones de las entrevistas y en los anexos los diseños de las mismas.

Los escenarios en que se han desarrollado las entrevistas (doce en total, tres por cada profesor) han sido o bien los seminarios de los centros o bien las aulas.

La duración de las mismas ha oscilado entre los 50 y 60 minutos. En cuanto al momento en que las hemos desarrollado, hemos de decir que, como en casos anteriores, hemos utilizado horas libres del profesorado en el desarrollo de su jornada laboral.

En relación con estas entrevistas, es importante señalar varios condicionantes. En primer lugar, el tiempo transcurrido entre la clase desarrollada y la entrevista de reflexión sobre la misma, ha oscilado entre los tres y cinco días, y esto es así, porque, y entramos en el segundo condicionante, hemos acudido a ellas con la información previa transcrita, esto es, la entrevista de agenda y la grabación de aula, así como las notas de campo ordenadas, así mismo, el profesorado ha dispuesto de esta información un día antes del desarrollo de la entrevista, nosotros hemos acudido a ellas con un guión elaborado y estructurado. En el desarrollo de las entrevistas también hemos utilizado las cassettes correspondientes a las grabaciones de aula.

### **6.3. OBSERVACIONES EN LAS AULAS DE HISTORIA.**

Otro instrumento fundamental en la recogida de información de nuestra investigación ha sido la observación de aula. Con ella, hemos pretendido recoger datos de la realidad del aula que reflejen, con la mayor fidelidad posible, las actividades que se desarrollan durante las sesiones de clase, tanto por parte del profesor como de los alumnos, aunque nuestra observación se ha centrado en las acciones del profesorado. Por tanto, la finalidad de la observación de aula, en sus dos modalidades de notas de campo y grabación de la clase, es definir las secuencias de actividades más frecuentes en las clases de Historia, así como indagar en el conocimiento en la acción de los profesores, y esto a través de lo que Goetz y LeCompte (1988) denominaron "descripción densa y copiosa" de la vida de las aulas, realizando un registro lo más exacto y completo posible, adoptando una forma análoga a la "crónica de flujos de comportamiento" (Goetz y LeCompte, 1988).



Coincidimos con Patton (1983) cuando señala que el propósito de la observación como técnica de recogida de datos consiste:

*"en describir el escenario que se observa, las actividades que tienen lugar en ese escenario, la gente que participa en esas actividades y el tipo de participación de esas personas"* (Patton, 1983 p. 124).

Este autor propone una observación exacta y factual, y para ello, debe ponerse en ella una gran energía y concentración para conseguir un guión lo más exacto posible.

Hemos utilizado un sistema de observación abierto, sin categorías prefijadas de antemano, estas son extraídas de la misma observación (Evertson y Gree, 1989), por tanto, no hemos determinado de antemano el tipo de acontecimientos a registrar, ni cada cuanto tiempo vamos a observar.

Como ya señalamos al principio, los datos que hemos obtenido del desarrollo de las sesiones de clase han surgido de la combinación de dos tipos de fuentes: Notas de campo y grabaciones de clases.

Las primeras, es decir, las notas de campo, podemos entenderlas como descripciones de las acciones del profesor con un "bajo nivel inferencial" (Goetz y LeCompte, 1988), comentarios formulados de la forma más concreta y precisa posible, narrando comportamientos, actividades, así como señales imposibles de ser registradas mediante el magnetofón.

Erickson (1989) entiende que mediante las notas de campo se confeccionan protocolos para registrar todas las actividades, las fases de ellas y las acciones y frases significativas dentro de las fases. Según este autor, se debe recoger información sobre acontecimientos que ocurren, el tiempo que duran, el lugar en que se producen, los personajes que intervienen y la relación entre los mismos.

La grabación de la clase se suele denominar en la literatura actual "registros tecnológicos", y son "realmente documentos, pero utilizan un lenguaje no escrito, menos burocrático" (Marcelo y Parrilla, 1991); su virtualidad fundamental consiste en que es un material realizado por los propios participantes; además, y como señala Woods (1987), posee las ventajas de su economía y simplicidad de uso y de registro, posibilitando una reproducción y análisis objetivo y reiterado, en tantas ocasiones como sea necesario.

En nuestra investigación, hemos utilizado la grabación en cassette y esta nos ha suministrado datos en bruto con los que poder trabajar sistemáticamente para construir representaciones de acontecimientos. En este sentido, el objetivo de las grabaciones ha sido obtener un documento permanente para poderlo estudiar con mayor profundidad en una fecha posterior (Evertson y Green, 1989).

Cuadro nº 25  
Instrumentos para la recogida de información

FASE	INSTRUMENTO	OBJETIVO
1ª Fase	Entrevista biográfica	Caracterización del profesorado de la investigación.
	Entrevista estructurada en profundidad.	Obtención de información sobre el conocimiento declarado del profesorado.
2ª Fase	Entrevista de agenda.	Obtención de información sobre el conocimiento del profesorado en el momento de la planificación de la clase.
	Notas de campo.	Obtención de información sobre el conocimiento en acción del profesorado.
	Grabaciones de clase.	Idem anterior.
	Entrevistas de reflexión	Obtención de información sobre el conocimiento en acción del profesorado, cuando reflexiona sobre el mismo.

Cuadro nº 26  
Sistema de observación seguido

FINALIDAD	- Acciones desarrolladas por el profesorado.
CENTRO DE OBSERVACION	- El profesorado.
ESCENARIO OBSERVACION	- Aulas de Historia.
UNIDAD DE TIEMPO	- Tiempo real. Clases dedicadas a asignaturas de Historia.
HORARIO OBSERVACION	- Variado, en distintos días de la semana, con distintos grupos de alumnos.
METODO DE RECOGIDA DE DATOS	- Lápiz y papel (notas de campo). - Grabaciones en cassette.

#### 6.4. ANALISIS DE LA INFORMACION OBTENIDA

La investigación que utiliza informes cualitativos como datos, como es nuestro caso, y que proporcionan al investigador un número considerable de páginas de texto, requiere dotarse de un mecanismo que ayude en la reducción e interpretación de los resultados (Marcelo, 1992). En palabras de Woods (1987), "llega un momento en que la masa de datos incorporada a las notas de campo, transcripciones, documentos... ha de ser ordenada con una cierta sistematicidad" (Woods, 87: 139).

Como manifiesta Santos (1990), no existe un modelo único para analizar las informaciones, para extraer el significado de una innumerable serie de datos dispersos, procedentes de muchas fuentes y conseguidos por diversos procedimientos. El autor llega a afirmar que los procedimientos son tan variados "que cada investigador irá perfilando su propio proceso de alambicado semántico" (Santos, 90: 123), tanto es así que incluso "algunos etnógrafos experimentados rechazan los procedimientos sistemáticos de análisis de datos cualitativos porque esclerotizan todo el proceso en perjuicio de la naturaleza intuitiva y creativa de la etnografía" (Goetz y LeCompte, 88: 174).

Efectivamente, numerosos procedimientos se han empleado para analizar datos cualitativos, considerándose el momento más importante a la vez que el más complejo en el proceso de investigación, debido quizás a la propia definición clásica de Patton de los datos cualitativos como "descripciones detalladas de situaciones, eventos, sujetos, interacciones y conductas observadas, citas directas de sujetos acerca de sus experiencias, actitudes, creencias y pensamientos, y fragmentos o pasajes enteros de documentos, correspondencia, registros e historias de casos" (cit. por Anguera, 85: 138).

De entre las muchas posibilidades que se han desarrollado, destacan los siguientes modelos: Utilización de redes sistémicas (Bliss, Monk y Ogborn, 1983); los diagramas, matrices, listas, redes causales (Miles y Huberman, 1984); el análisis de dilemas (Haves, 1990), o las viñetas y los casos pre-estructurados (Miles, 1990). En el campo específico del conocimiento del profesor a veces han usado estrategias como "policy capturing" y análisis "process-tracing", así como métodos inductivos y triangulación de análisis.

En el proceso de dar sentido a los datos, algunos investigadores también han utilizado recursos informáticos, como el programa AQUAD 3.0 (Huber y Marcelo, 1990; Marcelo, 1992; Villar, 1992a y b), el paquete BMDP (Villar, 1987 y 1988) o el programa SPAD - N (Cornejo, 1988).

En cualquier caso, dentro de un análisis eminentemente especulativo (Woods, 1987) e interpretativo (Erickson, 1989), las estrategias ante el problema de la reducción de datos en el análisis cualitativo son muy variadas (Goetz y LeCompte, 1988), basándose todas ellas en el análisis de contenido, entendiéndose este como un conjunto de instrumentos metodológicos aplicados a discursos diversos (Bardin, 1986).

Una cuestión sobre la que parecen estar de acuerdo los autores del campo es en que el análisis de datos se comienza a desarrollar de forma simultánea en el tiempo con la recogida de datos (Villar, 1992). Durante la exploración se realiza también una tarea subrepticia y explícita de análisis y durante la realización de este, el investigador puede volver al campo para explorar alguna faceta de la realidad que necesite aclaración y profundización (Santos, 1990). Una de las principales características de la etapa de análisis de datos es lo que Lacey (1976) ha denominado "espiral de la comprensión", puesto que en estos momentos se lleva a cabo un "movimiento hacia atrás y hacia adelante entre la observación y el análisis y la comprensión" (Woods, 87: 135).

Este proceso cíclico de reiterada revisión de los datos se produce no sólo entre las etapas de recogida y análisis de datos, sino que se produce durante todas las subfases y actividades que componen la etapa de análisis, ya que este procedimiento en espiral es el mejor testimonio de la validez de un análisis (Villar, 1992). Esta característica hace que en la investigación cualitativa, la ejecución de la etapa de análisis de datos sea muy compleja.

Nuestro análisis de datos lo encuadramos dentro del modelo de Miles y Huberman (1984), y lo desarrollamos siguiendo tres grandes fases: Reducción de datos, estructuración y presentación de datos y extracción de conclusiones y verificación. Vamos a comentar a continuación cada una de ellas, señalando las distintas actividades que hemos desarrollado.

La primera fase es lo que consideramos como "reducción de datos" (Miles y Huberman, 1984), también recibe otras denominaciones, como "generar afirmaciones" (Erickson, 1989), "percepción" (Goetz y LeCompte, 1988), "análisis especulativo" (Woods, 1987), "descripción" (Taylor y Bogdan, 1986). Se trata de un proceso de selección, focalización, simplificación, abstracción y transformación de los datos en bruto que se produce continuamente a lo largo del proceso de investigación cualitativa (Miles y Huberman, 1984).

En esta fase hemos hecho una "reflexión tentativa sobre todos los datos que se han recogido, que se produce a partir de las aprehensiones más importantes y que desemboca en la identificación y establecimiento de unidades de análisis" (Villar, 92: 105). El objetivo que hemos perseguido ha sido sugerir posibles líneas y conexiones entre los datos, así como empezar a perfilar las relaciones de nuestros datos con manifiestos en la literatura de investigación aplicada.

Las actividades que hemos desarrollado en esta fase, siguiendo a Taylor y Bogdan (1986), han sido las siguientes:

- Búsqueda de categorías examinando los datos. Procedimos a una reiterada lectura de los datos obtenidos; en un primer momento de los que habíamos obtenido en la primera fase de la investigación (conocimiento declarado), y, en un segundo momento, de los datos obtenidos en la segunda fase (conocimiento en la acción).

- Lista provisional de unidades de análisis, con temas que más tarde podrían constituirse en tipologías o esquemas de categorización.

La segunda fase en el análisis de datos es la que llamamos "estructuración de los datos" (Miles y Huberman, 1984), recibiendo también otras denominaciones: Codificación (Taylor y Bogdan, 1986); establecimiento de evidencias a partir de afirmaciones (Erickson, 1989); comparación, contrastación, agregación y ordenación (Goetz y LeCompte, 1988); clasificación y categorización (Woods, 1987).

La codificación es definida por Holstic (1969) como "el proceso por el que los datos brutos son transformados sistemáticamente y agregados en unidades que permiten una descripción precisa de las características pertinentes del contenido" (Bardin, 86:78). Las funciones básicas del proceso de codificación serían las siguientes (Villar, 1992): Reducir la complejidad de la colección de datos recogidos, y acceder a un mayor número de aspectos y matices de los datos. Para Bardín (1986), este proceso de codificación comprende tres apartados: Descomposición del texto original en unidades de significado, enumeración de las mismas y clasificación de las unidades en función de las categorías establecidas. A lo largo de todo el análisis de la información hemos seleccionado a la frase, o conjunto de ellas, como unidad de análisis de datos. La regla utilizada ha sido la presencia (o ausencia) de los mismos a lo largo del material (Bardin, 1986).

En nuestra investigación hemos considerado los códigos como "una abreviación o símbolo aplicado a un segmento de palabras, en orden a clasificarlas. Los códigos son categorías que se derivan de las cuestiones de investigación, hipótesis, conceptos claves o temas importantes" (Miles y Huberman, 84: 56). También consideramos de interés el concepto de "códigos eficaces", acuñado por Fleet y Combourne (1989): "Son mutuamente excluyentes, y cuyas reglas sirven para asignar de forma consistente y sin ambigüedades un fenómeno a una categoría y sólo a una" (Fleet y Combourne, 89: 5-6). Esta definición que hemos señalado tiene una relación importante con la validez interna del análisis; para garantizar esta, como señala Marcelo (1992), es necesario verificar si los códigos se utilizaron de forma consistente, si las áreas de significado que definen se observaron en todos los casos, si el significado simbolizado por códigos específicos realmente coincide con el contenido de aquellos pasajes de texto que reducen.

Miles y Huberman (1984) han establecido diferentes tipos de códigos en función de la intención del investigador al asignarlos, así, habla de códigos descriptivos, que no introducen ningún tipo de interpretación por parte del codificador al asignarlos; códigos interpretativos, que son los que requieren algún tipo de inferencia al asignarlos por parte del investigador; y por último, códigos explicativos, que son los que tienen una mayor dosis de inferencia. En nuestra investigación hemos seleccionado los segundos (interpretativos), ya que de los datos obtenidos hemos extraído una serie de inferencias.

Los autores señalados en el párrafo anterior establecen que los códigos pueden generarse de tres formas que se mueven entre las coordenadas de la deducción/inducción: En primer lugar estaría la más deductiva, que consistiría en hacer una lista al principio de la investigación o elegir alguna estandarizada; en la segunda forma, se establecen los dominios básicos a partir de los cuales, de forma inductiva, se van desarrollando los códigos; por último, en la forma más inductiva, se trata de no utilizar listas de códigos previos, sino de ir generándolos a lo largo de la investigación. Esta última forma de generación de códigos ha sido la seleccionada en esta investigación.

En cuanto a las actividades a desarrollar en esta segunda fase de análisis, hemos seguido, de nuevo, las indicaciones de Taylor y Bogdan (1986) y Goetz y LeCompte (1988). En primer lugar, desarrollo de categorías de codificación, para ello hemos llevado a cabo las siguientes tareas (Villar, 1992): Descripción de lo observado, división de los fenómenos en unidades y comparación de estas unidades; descubrimiento de los elementos relacionados entre sí y agregación de los mismos; determinación de las propiedades y atributos que comparten las unidades de datos de una categoría y, finalmente, definición abstracta de la categoría a partir de las propiedades fundamentales. En segundo lugar, hemos asignado tres letras a cada categoría -es lo que llamamos código-, así, por ejemplo, tenemos "HCH" (Hechos y conceptos históricos), "HMA" (Interpretación marxista de la Historia) o "DPL" (Dificultades que encuentra el profesorado cuando realiza tareas de planificación). En tercer y último lugar, procedimos a la codificación de todos los datos; durante este momento, se va produciendo un proceso de refinamiento del esquema de codificación, de tal forma que se van añadiendo, suprimiendo y redefiniendo las categorías, es decir, como afirma Huber (1989), se trata, de nuevo, de garantizar la validez interna de la codificación.

Como ya señalamos en el apartado dedicado al proceso general de la investigación, el profesorado participante ha estado implicado en el proceso de análisis, disponiendo en todo momento de la codificación que hemos ido realizando, e introduciendo las modificaciones que ha considerado pertinente. Hemos de decir que, en líneas generales, han aceptado las categorías y su clasificación establecidas por el investigador.

El proceso de codificación finaliza con el establecimiento de categorías de codificación para el análisis del conocimiento de los profesores de Historia de enseñanzas medias que imparten docencia en los niveles establecidos por la L.O.G.S.E. Por una parte, tenemos una tabla sinóptica con las categorías correspondientes al conocimiento declarado del profesorado, extraídas a partir de las entrevistas en profundidad desarrolladas en la primera fase de la investigación. Por otra parte, tenemos una tabla sinóptica con las categorías correspondientes al conocimiento en acción del profesorado, distinguiendo tres momentos, cuando planifica la clase a desarrollar, cuando desarrolla la clase y cuando reflexiona sobre la misma.

El resultado final del proceso de análisis descrito hasta ahora nos sirve como base para la extracción de resultados y conclusiones de la presente investigación.

**SISTEMA DE CATEGORIAS PARA EL ANALISIS DEL CONOCIMIENTO  
DECLARADO DEL PROFESORADO DE HISTORIA DE ENSEÑANZAS  
MEDIAS**

TABLA nº 1: CATEGORIAS EXTRAIDAS DE LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD MANTENIDAS CON LOS PROFESORES DEL ESTUDIO EN LA 1ª FASE DE LA INVESTIGACION

METACATEGORIA	CODIGO	CATEGORIA
ASPECTOS BASICOS DE LA HISTORIA A ENSEÑAR.	AMR	Aprendizaje memorístico y repetitivo
	AVC	Aspectos de la vida cotidiana.
	CGH	Comprensión general de la Historia.
	EHS	Enseñanza de la Historia a través de seminarios.
	HCH	Hechos y conceptos históricos.
	HEC	Historia enseñada en clase.
	IDT	Importancia de las destrezas de trabajo.
	IEH	Importancia de las etapas de la Historia.
	IHD	Interpretaciones históricas diversas.
	IHG	Importancia de la Historia global.
	IPH	Importancia de los procedimientos históricos.
	IRH	Importancia del razonamiento histórico.
	ITT	Importancia de los temas transversales.
	MIH	Metodología de investigación histórica.
	RCP	Relaciones entre la Hª Contemporánea y el presente.
	REH	Relaciones entre la Historia y la Etica.
	RHA	Relaciones entre la Historia y el Arte.
	RHF	Relaciones entre la Historia y la Filosofía.
	RHG	Relaciones entre la Historia y la Geografía.
	RHL	Relaciones entre la Historia y la Literatura.
STO	Seminario de transmisión oral.	
UCT	Utilización de comentarios de textos.	
UDE	Utilización de debates.	
VAH	Visión sobre el aprendizaje de la Historia.	

METACATEGORIA	CODIGO	CATEGORIA
CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA.	ICM	Importancia del conocimiento de la materia.
	HMA	Interpretación marxista de la Historia.
	HME	Historia de las mentalidades.
	HMU	Historia de las mujeres.
	HTO	Historia total.
	VEC	Visión ecléctica de la Historia.
	VEU	Visión eurocéntrica de la Historia.
	VIH	Visión de la Historia por parte del profesorado.
LA HISTORIA EN LA ENSEÑANZA.	MEH	Manipulación en la enseñanza de la Historia.
	OAH	Opinión sobre la asignatura de Historia.
	OAS	Opinión sobre el área de C.C..S.S., Geografía e Historia.
	OHB	Opinión sobre la enseñanza de la Historia en el B.U.P.
	OHE	Opinión sobre la enseñanza de la Historia en las E.E..M.M.
	OHR	Opinión sobre la enseñanza de la Historia en la Reforma.
	OPH	Opinión sobre los programas de Historia.
	UEH	Utilidad de la enseñanza de la Historia en la formación integral del alumnado.
DIFICULTADES DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	DAC	Dificultades para desarrollar adaptaciones curriculares.
	DCH	Dificultad de aprendizaje de conceptos históricos.
	DCP	Dificultad de comprensión de conceptos históricos.
	DEA	Dificultades condicionadas por la edad del alumnado.
	DEH	Dificultades, en general, de la enseñanza de la Historia.
	DET	Dificultad para la contextualización espacio-temporal de acontecimientos históricos.
	DHO	Dificultad para distinguir entre hechos y opiniones.
	DIH	Dificultad para comprender interpretaciones históricas diversas.
	DPP	Dificultad para establecer relaciones entre el pasado y el presente.
	DPR	Dificultad para profundizar en el conocimiento histórico.
	FBH	Falta de base histórica.



METACATEGORIA	CODIGO	CATEGORIA
PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	APL	Agrupamiento del profesorado en tareas de planificación.
	BPL	Bases de la planificación.
	COP	Concepto de planificación.
	CPL	Cambios introducidos en clase a partir de la planificación prevista.
	DEC	Desarrollo del curso. Comentario general sobre la evolución de los trimestres.
	DPL	Dificultades que encuentra el profesorado cuando realiza tareas de planificación.
	EPL	Elementos básicos de la planificación.
	FPL	Funciones de la planificación.
	MPL	Momentos de la planificación.
	PAN	Planificación anual.
	PAG	Planificación adaptada a los distintos grupos.
	PBT	Planificación de bloques temáticos.
	PLA	Planificación general, elaborada por el conjunto del seminario.
	PLD	Planificación diaria del profesorado.
PLT	Planificación de temas de trabajo.	
ACCIONES DE LA PROFESORA EN EL AULA.	AEA	Adaptación de la enseñanza al nivel del alumnado.
	AVI	Itinerarios desarrollados por el profesorado.
	CCP	Clase de coordinación y profundización.
	CEX	Clase expositiva.
	CPC	Clase de puesta en común.
	DPR	Desarrollo de la programación por parte del profesorado.
	EMP	Evolución metodológica del profesorado.
	ESM	Estrategias metodológicas empleadas.
	ETT	Explicación de temas de trabajo.
	FTC	Factores condicionantes de los tipos de clases.
	MOT	Acciones desarrolladas por el profesorado para motivar al alumnado.
	PCH	Primeras clases de Historia.
PPC	Papel del profesorado en clase.	

METACATEGORIA	CODIGO	CATEGORIA
MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	REL	Relaciones con el alumnado.
	DPC	Dossiers para la preparación de las clases.
	UAH	Utilización de audiovisuales.
	UBI	Utilización de bibliografía.
	UDD	Unidades didácticas sobre Demografía.
	UDI	Utilización de dibujos.
	UDM	Utilización de documentos ministeriales.
	UGR	Utilización de gráficos.
	ULA	Utilización de la libreta de apuntes.
	ULT	Utilización del libro de texto.
	UMA	Utilización de mapas.
	UMD	Utilización de materiales diversos.
	UOH	Utilización del ordenador.
	UTP	Utilización de la prensa.
	UTH	Utilización de textos históricos.
EVALUACION DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	ACE	Actuaciones de auto y coevaluación.
	AEV	Aspectos básicos que debe cubrir la evaluación.
	CEV	Concepto de evaluación.
	DEV	Dificultades que se encuentra el profesorado cuando realiza la evaluación.
	IEA	Influencia de la evaluación en el alumnado.
	IEV	Instrumentos de evaluación.
	MEV	Momentos en el desarrollo de la evaluación.
	OSE	Opinión sobre las sesiones de evaluación.
	RAA	Registro de las actividades del alumnado.
	REA	Resultados de la evaluación del alumnado.
	RJT	Reflexión del profesorado sobre la jornada de trabajo desarrollada.
	RTP	Resultados, a medio y largo plazo, del trabajo del profesorado.
ALUMNADO E HISTORIA.	ABE	Absentismo escolar del alumnado.
	CAL	Conocimiento del alumnado por parte del profesorado.

METACATEGORIA	CODIGO	CATEGORIA
	CPA	Conocimientos previos del alumnado.
	DTI	Deficiencias del alumnado en técnicas instrumentales.
	MAL	Motivación del alumnado.
	OGR	Opinión del profesorado sobre el grupo de alumnos con el que trabaja.
	PAE	Papel del alumnado en la enseñanza.
	TAC	Trabajo con alumnado conflictivo.
	VAE	Opinión del profesorado sobre la visión que el alumnado tiene de la Historia.
	VAS	Visión del profesorado sobre el alumnado de secundaria.
	VEA	Visión del profesorado sobre la valoración de la enseñanza de la Historia por parte del alumnado.
CARACTERISTICAS DEL PROFESORADO	CCE	Conocimiento de las Ciencias de la Educación por parte del profesorado.
	CGP	Características generales del profesorado.
	CPH	Características del profesorado de Historia.
	OTP	Opinión sobre el trabajo del profesorado.
	OHP	Opinión sobre el horario del profesorado.
	VEN	Visión de la enseñanza.
REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO.	APR	Actitud del profesorado ante la reforma.
	NMD	Necesidad de modificar los nuevos diseños curriculares.
	ODR	Opinión sobre el desarrollo de la reforma.
	ORM	Opinión sobre los responsables ministeriales.
CONTEXTO DE AULA.	DES	Demandas educativas de la sociedad.
	DTC	Dinámica de trabajo en el centro.
	IOC	Intercambio de opiniones con los compañeros.
	OHC	Organización horaria de los centros.
	PED	Papel de las editoriales en la configuración de los programas.
	RCP	Relaciones profesorado-padres.
	RES	Relaciones entre seminarios.
	SEH	Selectividad y enseñanza de la Historia.
FORMACION DEL PROFESORADO.	IAC	Importancia de la actualización de conocimientos por parte del profesorado.

METACATEGORIA	CODIGO	CATEGORIA
	IFI	Influencia de la formación inicial en la docencia.
	OFI	Opinión sobre la formación inicial del profesorado.
PROMOCION DEL PROFESORADO.	ACP	Acceso a cátedras del profesorado.

### SISTEMA DE CATEGORIAS PARA EL ANALISIS DEL CONOCIMIENTO EN LA ACCION DEL PROFESORADO DE HISTORIA DE ENSEÑANZAS MEDIAS

TABLA nº 2: CATEGORIAS EXTRAIDAS DE LAS ENTREVISTAS DE AGENDA DESARROLLADAS CON LOS PROFESORES EN LA 2ª FASE DE LA INVESTIGACION

METACATEGORIA	CODIGO	CATEGORIA
ASPECTOS BASICOS DE LA HISTORIA A ENSEÑAR.	ABD	Aspectos básicos del debate a desarrollar.
	CTT	Contenidos del tema a desarrollar.
	HCH	Hechos y conceptos históricos.
	DCH	Dificultad de comprensión de conceptos históricos.
	DDB	Dificultades relacionadas con el debate a desarrollar.
	DEM	Dificultades relacionadas con la explicación multicausal.
	DTT	Dificultades genéricas relacionadas con los temas de trabajo.
PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	IAP	Influencia del alumnado en la planificación.
	ICA	Influencia de la clase anterior en la planificación.
	COP	Concepto de planificación.
	CPL	Cambios introducidos en clase a partir de la planificación prevista.
ACCIONES DEL PROFESORADO EN EL AULA.	CDA	Comentarios del profesor sobre debates desarrollados con anterioridad.
	CTA	Comentarios del profesorado sobre contenidos trabajados con anterioridad.
	DAP	Dictado de apuntes.
	DCP	Dirección de la clase por parte de la profesora.

METACATEGORIA	CODIGO	CATEGORIA
	ETT	Explicación de temas de trabajo.
	IDB	Introducción al debate a desarrollar.
	ODB	Organización y desarrollo del debate.
	OHS	Organización del horario semanal.
	PPC	Papel del profesorado en clase.
	REP	Repaso de temas de trabajo.
	UET	Utilización de esquemas de trabajo.
INTERACCION PROFESORADO-ALUMNADO EN EL AULA.	ACT	Aspectos a contemplar en el comentario de textos.
	CCT	Corrección del comentario de texto.
	CTH	Comentario de textos históricos.
	CVR	Clase visual y reflexiva.
	DTE	Diálogo sobre los temas de trabajo.
	ICT	Importancia del comentario de textos.
	LIM	Lectura de imágenes.
	PCO	Puestas en común.
	STL	Subrayado del tema en el libro.
	TCH	Trabajo con conceptos históricos.
	TCV	Clase valorativa.
	TGR	Trabajo en grupo.
MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	CTR	Cuaderno de trabajo del alumnado.
	UAH	Utilización de audiovisuales.
	UBI	Utilización de bibliografía.
	UGR	Utilización de gráficos.
	ULT	Utilización del libro de texto.
	UMA	Utilización de mapas.
	UTH	Utilización de textos históricos.
EVALUACION EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	EXA	El examen como instrumento de evaluación.
ALUMNADO E HISTORIA.	AAC	Actividades del alumnado para casa.
	EAC	Estudio del alumnado en clase.
	IAC	Influencia del alumnado en el desarrollo de la clase.

METACATEGORIA	CODIGO	CATEGORIA
	IPA	Importancia de la participación del alumnado.
	OGR	Opinión del profesorado sobre el grupo de alumnos con el que trabaja.
	PAE	Papel del alumnado en la enseñanza.
	RAT	Ratio profesor-alumnado.
CONTEXTO DE AULA.	IHC	Influencia del horario en el desarrollo de la clase.

TABLA nº 3: CATEGORIAS EXTRAIDAS DE LAS GRABACIONES DE CLASE DESARROLLADAS CON LOS PROFESORES EN LA 2º FASE DE LA INVESTIGACION

METACATEGORIA	CODIGO	CATEGORIA
ASPECTOS BASICOS DE LA HISTORIA A ENSEÑAR.	ABD	Aspectos básicos del debate a desarrollar.
	HCA	Hechos y conceptos artísticos.
	HCF	Hechos y conceptos filosóficos.
	HCH	Hechos y conceptos históricos.
	HCL	Hechos y conceptos literarios.
	OVH	Opiniones valorativas del profesorado sobre la Historia.
	RPP	Relaciones entre el pasado y el presente.
	UEC	Utilización de ejes cronológicos.
DIFICULTADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.	DCT	Dificultad para el desarrollo de comentarios de textos.
ACCIONES DEL PROFESORADO EN EL AULA.	CAS	Control, por parte del profesor, de la asistencia del alumnado a clase.
	CMA	Corrección de mapas.
	CTA	Comentarios del profesorado sobre contenidos trabajados con anterioridad.
	DAP	Dictado de apuntes.
	ETT	Explicación de temas de trabajo.
	FCL	Forma de dar por finalizada la clase.
	IDB	Introducción al debate a desarrollar.
	ITT	Importancia de los temas transversales.
	OPD	Orientaciones sobre las preguntas a desarrollar.

METACATEGORIA	CODIGO	CATEGORIA
	REP	Repaso de los temas de trabajo.
	UET	Utilización de esquemas de trabajo.
INTERACCION PROFESORADO-ALUMNADO EN EL AULA.	ACT	Aspectos a contemplar en los comentarios de textos.
	CAT	Comentarios del alumnado sobre el tema de trabajo.
	CCH	Comentario de cuadros históricos.
	CCT	Corrección de comentarios de textos.
	CTH	Comentarios de textos históricos.
	CVR	Clase visual y reflexiva.
	ICT	Importancia del comentario de textos.
	LIM	Lectura de imágenes.
	LTA	Lectura de textos por parte del alumnado.
	MCT	Modelos de comentarios de textos.
	ORC	Orientaciones para la realización de comentarios.
	PCO	Puestas en común.
	PRE	Preguntas planteadas en el aula.
	STL	Subrayado del tema en el libro de texto.
	TAC	Trabajo del alumnado como base para la corrección de los comentarios de textos.
TCH	Trabajo con conceptos históricos.	
TTH	Trabajo con textos históricos.	
MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	CTR	Cuaderno de trabajo del alumnado.
	UAH	Utilización de audiovisuales.
	UBI	Utilización de bibliografía.
	UGR	Utilización de gráficos.
	UIA	Utilización de imágenes artísticas.
	ULT	Utilización del libro de texto.
	UMA	Utilización de mapas.
	UTH	Utilización de textos históricos.
	UTP	Utilización de la prensa.
EVALUACION EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	CNE	Comentarios del profesorado sobre las notas de exámenes.
	ENC	Las notas de clase como elemento para la evaluación.

METACATEGORIA	CODIGO	CATEGORIA
	EVT	Evaluación de distintos temas de trabajo.
	EXA	El examen como instrumento de evaluación.
	IEC	Influencia de los exámenes en el desarrollo de las clases.
	VAA	Valoración del profesorado de actividades desarrolladas por el alumnado.
ALUMNADO E HISTORIA.	AAC	Actividades del alumnado para casa.
	EAC	Estudio del alumnado en el aula.
	TAM	Trabajo autónomo del alumnado.

TABLA nº 4: CATEGORIAS EXTRAIDAS DE LAS ENTREVISTAS DE REFLEXION DESARROLLADAS CON EL PROFESORADO EN LA 2ª FASE DE LA INVESTIGACION

METACATEGORIA	CODIGO	CATEGORIA
ASPECTOS BASICOS DE LA HISTORIA A ENSEÑAR.	ABD	Aspectos básicos del debate.
	CTT	Contenidos del tema de trabajo.
	DIA	Tratamiento diacrónico en la enseñanza de la Historia.
	FBH	Finalidades de la enseñanza de la Historia.
	HCA	Hechos y conceptos artísticos.
	HCF	Hechos y conceptos filosóficos.
	HCH	Hechos y conceptos históricos.
	IAF	Importancia de los aspectos formales.
	IET	Importancia de las etapas de la Historia.
	ITO	Importancia de la tolerancia.
	OVH	Opiniones valorativas sobre la Historia.
	RHG	Relaciones entre la Historia y la Geografía.
	ROD	Respeto a las opiniones diversas.
	IDH	Importancia de las descripciones históricas.
	RPP	Relaciones entre el pasado y el presente.
UEC	Utilización de ejes cronológicos.	
DIFICULTADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.	DCH	Dificultad de comprensión de conceptos históricos.
	DCT	Dificultades para el desarrollo de comentarios de textos.



METACATEGORIA	CODIGO	CATEGORIA
	DET	Dificultades relacionadas con la contextualización espacio-temporal de acontecimientos históricos.
	DLG	Dificultades relacionadas con la localización geográfica.
	DTH	Dificultades relacionadas con el tiempo histórico.
PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	COP	Concepto de planificación.
	CPL	Cambios introducidos en clase a partir de la planificación prevista.
	CSI	Criterios para la selección de imágenes.
	PDB	Planificación del debate.
	PLD	Planificación diaria del profesorado.
	PLT	Planificación de los temas de trabajo.
	SCT	Selección de comentarios de textos.
ACCIONES DEL PROFESORADO EN EL AULA.	CTA	Comentarios del profesorado sobre contenidos trabajados con anterioridad.
	DAP	Dictado de apuntes.
	DCP	Dirección de la clase por parte del profesorado.
	ETT	Explicación de temas de trabajo.
	FCL	Forma de dar por finalizada la clase.
	IDB	Introducción al debate a desarrollar.
	ITT	Importancia de los temas transversales.
	MOT	Acciones para motivar al alumnado.
	ODB	Organización y desarrollo del debate.
	PPC	Papel del profesorado en clase.
	REP	Repaso de temas de trabajo.
	TUT	Actividad tutorial del profesorado.
	UET	Utilización de esquemas de trabajo.
	VEH	Visión de la enseñanza de la Historia.
INTERACCION PROFESORADO-ALUMNADO EN EL AULA.	ACT	Aspectos a contemplar en los comentarios de textos.
	CCT	Corrección de comentarios de textos.
	CTH	Comentario de textos históricos.
	CVR	Clase visual y reflexiva.
	ICT	Importancia de los comentarios de textos.

METACATEGORIA	CODIGO	CATEGORIA
	LIM	Lectura de imágenes.
	MCT	Modelos de comentarios de textos.
	ORC	Orientaciones para la realización de comentarios de textos.
	PCO	Puestas en común.
	PRE	Preguntas planteadas en clase.
	STL	Subrayado de temas de trabajo en el libro de texto.
	TAC	Trabajo del alumnado como base para la corrección de comentarios de textos.
	TCH	Trabajo con conceptos históricos.
	TGR	Trabajo en grupo.
	TTH	Trabajo con textos históricos.
MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	CTR	Cuaderno de trabajo del alumnado.
	UAH	Utilización de audiovisuales.
	UBI	Utilización de bibliografía.
	UGR	Utilización de gráficos.
	ULT	Utilización del libro de texto.
	UMA	Utilización de mapas.
	UTH	Utilización de textos históricos.
	UTL	Utilización de textos literarios.
EVALUACION EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	UTP	Utilización de la prensa.
	CNE	Comentarios del profesorado sobre las notas de exámenes.
	ENC	Las notas de clase como elemento para la evaluación.
	EVT	Evaluación de distintos temas de trabajo.
	EXA	El examen como instrumento de evaluación.
	IEM	Influencia de los resultados de la evaluación en la metodología del profesorado.
	RPA	Reacciones del profesorado ante actividades desarrolladas por el alumnado.
ALUMNADO E HISTORIA.	VAA	Valoración del profesorado sobre actividades del alumnado.
	AAC	Actividades del alumnado para casa.
	DTI	Deficiencias en técnicas instrumentales que presenta el alumnado.

METACATEGORIA	CODIGO	CATEGORIA
	EAC	Estudio del alumnado en clase.
	ESA	Elaboración de síntesis por parte del alumnado.
	IAC	Influencia del alumnado en el desarrollo de la clase.
	IPA	Importancia de la participación del alumnado en la dinámica de trabajo de clase.
	OGR	Opinión del profesorado sobre el grupo de alumnos con el que trabaja.
	PAE	Papel del alumnado en la enseñanza.
	RAT	Ratio profesor-alumnado.
	TAM	Trabajo autónomo del alumnado.
CONTEXTO DE AULA.	CLA	Influencia de la estructura física de la clase en la dinámica de trabajo.
	IHC	Influencia del horario en el desarrollo de la clase.
	OCC	El observador como elemento condicionante de la clase observada.



## **TERCERA PARTE**

### **RESULTADOS**



## INTRODUCCION

Para la presentación de los resultados de nuestra investigación hemos utilizado los estudios de casos. En uno de los apartados del capítulo dedicado al Diseño de la investigación ya reflexionamos en relación con esta estrategia como marco de referencia metodológico de la investigación desarrollada; ahora nos vamos a limitar a explicar la estructura de los estudios de casos que hemos desarrollado.

Antes de entrar en ello nos gustaría hacer una consideración previa: Los estudios de casos desarrollados han sido cuatro, correspondiéndose cada uno de ellos con las distintas posibilidades que, en la coyuntura en que desarrollamos nuestra investigación, existían para impartir las materias de Historia en los nuevos niveles educativos establecidos tras la aplicación de la L.O.G.S.E.; así, y siempre desde la perspectiva de la investigación sobre el conocimiento del profesor, el primer estudio de caso se refiere a la enseñanza de la Historia en 3º de E.S.O., el segundo a la enseñanza de la Historia en 4º de E.S.O., el tercero a la enseñanza de la Historia en 1º de Bachillerato, y, el último estudio de caso, a la enseñanza de la Historia en 2º de Bachillerato. Con esta opción queremos contribuir a generar una literatura de estudios de casos que ejemplifiquen distintas situaciones de enseñanza y aprendizaje de la Historia.

Entrando ya en la estructura de los estudios de casos, hemos de decir que todos ellos presentan la misma, concretada en tres grandes apartados: El primero referido al estudio del Conocimiento Declarado del profesorado, el segundo referido al Conocimiento en la Acción, y, el tercero y último, referido al contraste entre ambos conocimientos señalados.

En los tres apartados se parte de una matriz en la que se explicitan las metacategorías, los códigos (referidos a las categorías) y las frecuencias de aparición de unas y otros. También en todos y cada uno de estos apartados hemos seguido un mismo proceso:

En primer lugar procedemos a una descripción general, ya se trate del Conocimiento Declarado, del Conocimiento en la Acción, o de la contrastación entre ambos. En el caso del primero de ellos, y apoyándonos en tablas, clasificamos las distintas metacategorías en base al número de cuestiones que las integran, y en base a las frecuencias de aparición que presentan, estas clasificaciones nos van a permitir, por una parte, aproximarnos a la variedad de temas (metacategorías) y cuestiones (categorías) que son planteadas por el profesorado en relación con la enseñanza de la Historia, y por otra, a cuáles son los temas que presenta de forma más reiterada; asimismo, clasificamos las distintas categorías en base a su frecuencia de aparición, lo que nos permite saber el mayor o menor carácter recurrente de las cuestiones

planteadas. En cuanto al Conocimiento en la Acción, además de lo señalado, clasificamos las metacategorías y categorías tomando en consideración la procedencia de los datos, esto es, qué presencia tienen en las entrevistas previas a las clases, en las grabaciones de aula, y en las entrevistas posteriores a las clases.

En segundo y último lugar, procedemos a un análisis de las distintas metacategorías establecidas, con la finalidad de describir, explicar, comprender, y, en definitiva, analizar los temas y cuestiones planteados por el profesorado, tanto cuando expone su conocimiento sobre la enseñanza de la Historia, como cuando lo desarrolla en el aula. El orden que vamos a seguir en la presentación de las distintas metacategorías para su análisis, es el siguiente: Comenzaremos por aquellas que consideramos relacionadas con el qué enseñar de la Historia, qué Historia enseñar, y para qué enseñarla, este grupo está integrado por "Aspectos básicos de la Historia a enseñar", "Conocimiento de la Historia", "La Historia en la enseñanza", y "Dificultades de enseñanza y aprendizaje de la Historia". A continuación presentamos el análisis de las metacategorías que consideramos relacionadas con la actividad docente, estas son: "Planificación de la enseñanza de la Historia", "Acciones del profesorado en el aula", "Interacción profesorado-alumnado", "Materiales para la enseñanza de la Historia", y "Evaluación en la enseñanza de la Historia". Continuaremos con el análisis de la metacategoría referida al "Alumnado e Historia", y, para finalizar, presentaremos el análisis de una serie de metacategorías que consideramos de menor relevancia que las anteriores, tanto por las cuestiones que integran, como por las frecuencias que presentan, nos referimos a "Características del profesorado", "Reforma del sistema educativo", "Contexto de aula", "Formación del profesorado", y "Promoción del profesorado".

En el desarrollo del análisis de las distintas metacategorías hemos pretendido que el profesorado que ha participado en nuestra investigación se exprese directamente, de ahí que incorporemos numerosas citas textuales, extraídas de la información obtenida.

En relación con el apartado dedicado a la contrastación entre el Conocimiento Declarado y el Conocimiento en la Acción, hemos pretendido establecer las semejanzas y las diferencias existentes entre ambos, para ello contrastaremos las metacategorías, así como las categorías que las integran, establecidas en cada uno de ellos.



## Capítulo VII PRIMER ESTUDIO DE CASO: CARMEN

### 7.1. Conocimiento Declarado de Carmen.

7.1.1. Descripción general.

7.1.2. Análisis de las metacategorías establecidas.

### 7.2. Conocimiento en la Acción de Carmen

7.2.1. Descripción general.

7.2.2. Análisis de las metacategorías establecidas.

### 7.3. Contrastación entre el Conocimiento Declarado y el Conocimiento en la Acción de Carmen.



## Capítulo VII

### PRIMER ESTUDIO DE CASO: CARMEN

#### 7.1. CONOCIMIENTO DECLARADO.

Para el estudio del conocimiento declarado de esta profesora nos vamos a apoyar en la siguiente matriz:

Matriz nº 1  
Conocimiento Declarado de Carmen

METACATEGORIA	CODIGO	CATEGORIA	FREC.
MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	DPC	Dossier para la preparación de clases.	2
	UAH	Utilización de audiovisuales.	3
	UBI	Utilización de bibliografía.	2
	UDD	Unidades didácticas de Demografía.	1
	UDH	Utilización de documentos históricos.	3
	UGR	Utilización de gráficos.	2
	ULT	Utilización del libro de texto.	9
	UMA	Utilización de mapas.	1
	UOH	Utilización del ordenador.	1
	UTP	Utilización de la prensa.	1
	TOTAL		
CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA	ICM	Importancia conocimiento materia.	1
	HMA	Historia Marxista.	2
	HME	Historia de las Mentalidades.	1
	HMU	Historia de las Mujeres.	1
	HTO	Historia Total.	2
	VEC	Visión ecléctica de la Historia.	1
	VEU	Visión eurocéntrica de la Historia.	2

METACATEGORIA	CODIGO	CATEGORIA	FREC.
	VIH	Visión sobre el concepto de Historia.	3
	TOTAL		13
PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA.	APL	Agrupamiento para la planificación.	7
	COP	Concepto de planificación.	2
	CPL	Cambios introducidos en la planificación durante el desarrollo de la clase.	5
	DPL	Dificultades para la planificación.	6
	FPL	Funciones de la planificación.	2
	PLA	Planificación general del seminario.	3
	PLD	Planificación diaria del profesorado.	2
	PLT	Planificación de temas de trabajo.	1
	TOTAL		28
ACCIONES DE LA PROFESORA EN EL AULA.	DPR	Desarrollo de la programación.	2
	EMP	Evolución metodológica.	3
	ESM	Estrategias metodológicas utilizadas.	6
	ETT	Explicación de los temas de trabajo.	4
	MOT	Acciones desarrolladas para motivar.	1
	PPC	Papel de la profesora en clase.	8
TOTAL		24	
EVALUACION	AEV	Ambitos de la evaluación.	1
	CEV	Concepto de evaluación.	4
	DEV	Dificultades en el desarrollo de la evaluación.	3
	IEV	Instrumentos de evaluación.	5
	MEV	Momentos en el desarrollo de la evaluación.	1
	OSE	Opinión sobre sesiones de evaluación.	3
	RJT	Reflexión sobre la jornada de trabajo.	1
	TOTAL		18
LA HISTORIA EN LA ENSEÑANZA	MEH	Manipulación en la enseñanza de la Historia.	1
	OAS	Opinión sobre el área de C.C.S.S., Geografía e Historia.	3

METACATEGORIA	CODIGO	CATEGORIA	FREC.
	OHB	Opinión sobre la enseñanza de la Historia en el B.U.P.	1
	OHE	Opinión sobre la enseñanza de la Historia en las Enseñanzas Medias.	3
	OHR	Opinión sobre la enseñanza de la Historia en la Reforma.	4
	OPH	Opinión sobre programas de Historia.	1
	UEH	Utilidad enseñanza de la Historia.	4
	TOTAL		17
ALUMNADO E HISTORIA	CAL	Conocimiento del alumnado.	2
	DTI	Dificultades relacionadas con técnicas instrumentales.	3
	OGR	Opinión sobre un grupo de alumnos.	2
	PAE	Papel del alumnado en la enseñanza.	4
	VAE	Opinión de la profesora sobre la visión del alumnado sobre la enseñanza.	1
	VAS	Visión del alumnado de secundaria por parte de la profesora.	1
	VEA	Valoración de la enseñanza de la Historia por el alumnado.	1
TOTAL		14	
ASPECTOS BASICOS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA	AMR	Aprendizaje memorístico.	1
	CGH	Comprensión general de la Historia.	2
	HCH	Hechos y conceptos históricos.	7
	IPH	Importancia de procedimientos históricos.	2
	RHA	Relaciones entre la Historia y el Arte.	1
	RHG	Relaciones entre la Historia y la Geog.	3
	VAH	Visión sobre aprendizaje Historia.	2
TOTAL		18	
DIFICULTADES DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA	DCH	Dificultad aprendizaje de conceptos.	5
	DET	Dificultad de contextualización espacio-temporal.	3
	DHO	Dificultad de distinguir entre hechos y opiniones.	1

METACATEGORIA	CODIGO	CATEGORIA	FREC.
	DIH	Dificultad de comprender interpretaciones históricas distintas.	1
	TOTAL		10
REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO	APR	Actitud del profesorado ante Reforma.	1
	ODR	Opinión sobre el desarrollo Reforma.	2
	ORM	Opinión sobre los responsables ministeriales del área.	1
	TOTAL		4
CARACTERISTICAS DEL PROFESORADO	CCE-	Conocimiento de las C.C..E.E.	1
	CGP	Características generales profesorado.	2
	CPH	Características profesorado Historia.	2
	TOTAL		5
CONTEXTO DE AULA	OHC	Organización horaria de los centros.	2
	PED	Papel de las editoriales en la configuración de los programas.	1
	TOTAL		3
PROMOCION PROFESORADO	ACP	Acceso a cátedras.	1
FORMACION PROFESORADO	OFI	Opinión sobre formación inicial.	1

(Fuente: Elaboración propia)

### 7.1.1. Descripción general.

Una primera lectura de la matriz nos permite distinguir las metacategorías más significativas en base al número de categorías que las integran, así, vemos que la más destacada, es decir, aquella sobre la que la profesora más cuestiones -categorías- plantea, es **Materiales para la enseñanza de la Historia**, con 10 categorías; un segundo grupo, intermedio, es el constituido por: **Planificación de la enseñanza de la Historia**, **Conocimiento de la Historia**, **Acciones de la profesora en el aula**, **Evaluación de la enseñanza de la Historia**, **La Historia en la enseñanza**, **Conocimiento del alumnado**, **Aspectos básicos de la Historia a enseñar**, y **Dificultades de la enseñanza de la Historia** (8 - 5 categorías). Un tercer y último grupo sería el constituido por aquellas metacategorías integradas por menos categorías, esto es, los temas sobre los que la profesora menos cuestiones plantea, y que son: **Reforma del**

sistema educativo, Características del profesorado, Contexto de aula, Promoción del profesorado, y Formación del Profesorado (3 - 1 categorías).

Tabla nº 5  
Clasificación de las metacategorías del Conocimiento Declarado de Carmen en base al número de categorías que las integran

METACATEGORIAS	Nº CATEGORIAS
MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	10
PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	8
CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA.	8
EVALUACION EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	7
LA HISTORIA EN LA ENSEÑANZA.	7
ALUMNADO E HISTORIA.	7
ASPECTOS BÁSICOS DE LA HISTORIA A ENSEÑAR.	7
ACCIONES DE LA PROFESORA EN EL AULA.	6
DIFICULTADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.	5
REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO.	3
CARACTERISTICAS DEL PROFESORADO.	3
CONTEXTÓ DE AULA.	2
PROMOCION DEL PROFESORADO.	1
FORMACION DEL PROFESORADO.	1

(Fuente: Elaboración propia)

Si tomamos como unidad de clasificación la frecuencia con que aparecen las distintas metacategorías, esto es, el número total de declaraciones de la profesora sobre cada una de ellas, vemos que las más significativas son: **Planificación de la enseñanza de la Historia**, **Materiales para la enseñanza de la Historia**, y **Acciones de la profesora en el aula** (frecuencia entre 28 y 24); en un segundo grupo de metacategorías, con una frecuencia menor, nos encontramos con: **Evaluación de la enseñanza de la Historia**, **La Historia en la enseñanza**, **Conocimiento de la Historia**, **Conocimiento del alumnado**, **Aspectos básicos de la enseñanza de la Historia** y **Dificultades de enseñanza de la Historia** (frecuencias entre 18 y 11). En un tercer grupo, con una frecuencia sensiblemente menor, nos encontramos con los temas de los que la profesora menos habla: **Reforma del sistema educativo**, **Características del profesorado**,

Contexto de aula, Conocimiento de las Ciencias de la Educación, Promoción del Profesorado y Formación del Profesorado.

Tabla nº 6  
Clasificación de las metacategorías del Conocimiento Declarado de Carmen  
en base a las frecuencias de aparición

METACATEGORIAS	FRECUENCIA
PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	28
MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	25
ACCIONES DE LA PROFESORA EN EL AULA.	24
LA EVALUACION EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	18
ASPECTOS BASICOS DE LA HISTORIA A ENSEÑAR.	18
LA HISTORIA EN LA ENSEÑANZA.	17
ALUMNADO E HISTORIA.	14
CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA.	13
DIFICULTADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.	10
CARACTERISTICAS DEL PROFESORADO.	5
REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO.	4
CONTEXTO DE AULA.	3
PROMOCION DEL PROFESORADO.	1
FORMACION DEL PROFESORADO.	1

Si comparamos las dos clasificaciones que hemos efectuado, apreciamos que existe una correlación general, correspondiendo a las metacategorías con mayor número de categorías, las mayores frecuencias, es decir, que las metacategorías sobre las que la profesora plantea más cuestiones -categorías-, son también las que trata de una forma más reiterada. Existe una excepción que nos parece importante señalar, la metacategoría **Acciones de la profesora en el aula**, que en cuanto al número de códigos la hemos clasificado en un segundo grupo, si tomamos como referencia la frecuencia de aparición, la incluimos en el grupo de metacategorías más significativas.

La lectura de la matriz también podemos hacerla en base a las categorías que aparecen; un primer rasgo a comentar es su cantidad -setenta y cuatro- y diversidad -agrupados en catorce metacategorías-. Si clasificamos las categorías en base a su frecuencia, vemos que no hay ninguno que destaque significativamente del resto, sí podemos establecer tres grandes grupos: En primer lugar, aquellos que presentan una



mayor frecuencia (entre 9 y 4), que son relativamente pocos del total, catorce, aquí nos encontramos con ULT (Utilización del libro de texto), PPC (Papel de la profesora en la clase), ESM (Estrategias metodológicas empleadas), DPL (Dificultades de la planificación), ICH (Importancia de los conceptos históricos) o ULT (Utilización del libro de texto); en segundo lugar, un grupo más numeroso de códigos, treinta y tres, - con una frecuencia entre 3 y 2- entre los que podemos citar UTH (Utilización de textos históricos), RHG (Relaciones entre la Historia y la Geografía), PLI (Planificación individual de la profesora), EMP (Evolución metodológica del profesorado), DEV (Dificultades en el desarrollo de la evaluación), OHE (Opinión sobre la presencia de la Historia en las Enseñanzas Medias), o DTI (Dificultades en técnicas instrumentales que presenta el alumnado). Un último grupo es el constituido por aquellas categorías que tienen una frecuencia igual a uno, que son en total treinta y tres, estando incluido en este grupo, entre otras: UIP (Utilización de la prensa en el aula), HME (Historia de las mentalidades), PLT (Planificación de temas de trabajo), RJT (Reflexión sobre la jornada de trabajo), MEH (Manipulación en la enseñanza de la Historia), VAS (Visión de la profesora sobre el alumnado de secundaria), DPH (Descripción de personajes históricos), DHO (Dificultad de distinguir entre hechos y opiniones) y OFI (Opinión sobre la formación inicial del profesorado).

Tabla nº 7

Clasificación de las categorías del Conocimiento Declarado de Carmen en base a su frecuencia

CODIGO	FRECUENCIA	CODIGO	FRECUENCIA	CODIGO	FRECUENCIA
ULT	9	DPC	2	HME	1
PPC	8	UBE	2	HMU	1
APL	7	UGR	2	RHA	1
DPL	6	HMA	2	VEC	1
ESM	6	HTO	2	CCE	1
CPL	5	VEU	2	PED	1
IEV	5	COP	2	OFI	1
HCH	5	FPL	2	ACP	1
DCH	4	PLD	2	PLT	1
ETT	4	DPR	2	MOT	1
CEV	4	CAL	2	AEV	1
OHR	4	OGR	2	MEV	1
UEH	4	CGH	2	RJT	1
PAE	4	IPH	2	MEH	1
UAH	3	VAH	2	OHB	1
UTH	3	DET	2	OPH	1
RHG	3	ODR	2	VAE	1
VIH	3	CGP	2	VAS	1
PLA	3	CPH	2	VEA	1
EMP	3	OHC	2	AMR	1
DEV	3	UDD	2	DHO	1
OSE	3	UMA	1	DIH	1
OAS	3	UOH	1	DRE	1
OHE	3	UTP	1	APR	1
DTI	3	ICM	1	ORM	1

(Fuente: Elaboración propia)

### 7.1.2. Análisis de las metacategorías establecidas.

A continuación vamos a proceder a un comentario analítico de las declaraciones de la profesora sobre las distintas metacategorías planteadas.

#### ASPECTOS BASICOS DE LA HISTORIA A ENSEÑAR.-

Las declaraciones de la profesora sobre los aspectos básicos, sustantivos, de la Historia a enseñar, son variados, nos vamos a encontrar con cuestiones que van desde la importancia que concede a los hechos y conceptos históricos (HCH), a la comprensión general de la Historia (CGH), o a los procedimientos (IPH), hasta la visión que tiene del aprendizaje de la materia (VAH), pasando por el papel del aprendizaje memorístico (AMR), o las relaciones existentes entre la Historia y el Arte, o la Historia y la Geografía (RHA - RHG).

De entre las distintas cuestiones planteadas, destaca, por su mayor frecuencia, la importancia concedida a los hechos y conceptos históricos:

*"me parece fundamental que sepan unos conceptos, ¿no?, la soberanía, lo que es la libertad de cultos, qué supone, qué diferencias hay entre un modo progresista de ver la Historia, o reaccionario... cosas así, como muy básicas"* (Carmen.EP 163-172).

Los conceptos son contemplados de forma especial en la planificación de la profesora:

*"... siempre, dentro de la planificación, presto atención a cuáles son los conceptos de esta etapa que me parece que tienen que quedar claros... aquellos conceptos sin los cuales no entienden nada, porque son básicos"* (Carmen.EP 1210-1218).

Los hechos o acontecimientos históricos constituyen otro elemento básico de la enseñanza de la materia:

*"creo que los estudiantes tienen que conocer lo que pasó, los hechos históricos, a mí me parece que hay que saber qué pasó y cuándo pasó, por qué pasó, y luego conocer también los entresijos, cuáles son las fuerzas, las ideas fuerzas que dicen los franceses, ¿no?, quiénes son los protagonistas del momento"* (Carmen.EP 124-133).

La descripción de personajes históricos es considerado también como un aspecto básico de la enseñanza de la Historia:

*"creo que es útil para interesarse, ¿sabes?, como un centro de interés"* (Carmen.EP 1259-1261).

La **utilización de procedimientos históricos por el alumnado** también se considera importante (comentar un gráfico, leer un mapa histórico, hacer un comentario de textos o elaborar un eje cronológico).

En definitiva, la profesora considera básico que tengan una comprensión general de la Historia:

*"que entiendan, que comprendan las dificultades que tiene la Historia, y no aprenderla de memoria, eso es una de las cosas que mas me obsesionan, porque creo que es lo más útil, el que entiendan, ¿no?, los mecanismos de la Historia, más que momentos determinados"* (Carmen.EP 2165-2173).

Esta necesidad de comprender, de entender la Historia, define la visión que la profesora tiene de la enseñanza-aprendizaje de la materia:

*"creo que es una de las cosas que mas cuesta enseñar a los alumnos, que la Historia se tiene que entender, y si no la entiendes, no sabrás Historia... tienes que entender por qué la monarquía absoluta empieza a estar minada y se convertirá en otra cosa, si no, me vas a repetir lo que yo te he dicho o lo que dice el libro, pero no vas a razonar... me interesa mucho que razonen y que vean un proceso"* (Carmen.EP 176-192).

En cuanto a las **relaciones de la Historia con materias próximas**, la profesora considera que por lo que respecta al Arte, esta relación es muy estrecha, pero no opina lo mismo de la Geografía (RHG), que aunque guardan una cierta relación, pueden estudiarse por separado, poniendo como ejemplo la experiencia de la asignatura de 3º de B.U.P. -Geografía e Historia de España-, también se manifiesta sobre la relación que se establece entre las dos materias en el nuevo área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia:

*"La Geografía y la Historia, tal y como está planteada, pues yo creo que se pueden separar muy bien, o sea, que es un área de Ciencias Sociales, pero luego es Geografía o es Historia"* (Carmen.EP 852-860).

En relación con los aspectos básicos de la enseñanza de la Historia, parece no considerarse el tratamiento de contenidos de naturaleza actitudinal, aun cuando al tratar sobre el tema de la utilidad de la enseñanza de la Historia, la profesora manifestaba su importante contribución a la formación integral del alumnado y la posibilidad de desarrollar, a través de ella, un espíritu crítico y analítico en relación con la realidad.

## CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA.-

Las categorías integradas en esta metacategoría podemos agruparlas en dos grupos, por una parte, estarían aquellas referidas a **corrientes historiográficas**, en segundo lugar, las que integran **opiniones sobre la visión que la profesora tiene de la Historia**; aparece, además, una declaración, genérica, en la que la profesora manifiesta la importancia de que el profesorado tenga un profundo conocimiento de la materia (ICM):

*"... que realmente sea una persona que sepa Historia, que tenga un conocimiento de la materia profundo... un profesor de enseñanzas medias debe saber de todo, desde el principio hasta ahora mismo, lo que pasa es que, claro, nos hemos especializado... pero con una idea clara de toda la evolución histórica, porque creo que es fundamental"* (Carmen. EP 963-985).

En relación con el primer grupo que hemos señalado -corrientes historiográficas- aparecen declaraciones de la profesora sobre cuatro de ellas: **Historia Marxista (HMA)**, que tuvo una fuerte influencia en los primeros años de docencia, disminuyendo posteriormente, la influencia se traducía en el desarrollo de distintos temas, especialmente en los relativos a los siglos XIX y XX, donde se prestaba especial atención a conceptos como estructura, infraestructura o superestructura, también se señala como ejemplo de tema desarrollado desde una perspectiva marxista el Feudalismo; además de la perspectiva marxista, se alude a otros dos corrientes con una importante presencia en la actual investigación histórica, la **Historia de las Mentalidades (HME)** y la **Historia de las Mujeres (HMU)**, aunque considera que no es momento de plantearlas en la enseñanza secundaria. La profesora termina sus declaraciones sobre las corrientes historiográficas planteando la necesidad de avanzar hacia una **Historia Total**:

*"... llega un momento en que verdaderamente te das cuenta que todo está muy mediatizado y empiezas pues a ver una Historia más total"* (Carmen EP 110-114).

Al referirse a la **visión que tiene de la Historia (VIH)**, reconoce la dificultad que implica desarrollar esta corriente:

*"... a pesar de todo, la Historia sigue siendo de compartimentos estancos, porque no hay manera de explicarlo todo a la vez, la idea esta de la Historia Total, que a la vez hablas de política, de economía, de cultura, yo eso no he podido nunca hacerlo... es verdad que sería mucho mejor poder ir diciéndolo todo a la vez, pero yo eso lo encuentro muy difícil de hacer"* (Carmen. EP 1962-1979).

En relación también con la visión de la Historia, la profesora considera que la materia es un buen instrumento para transmitir una visión del mundo, a la vez que tiene

un fuerte componente formativo; asimismo, critica el carácter eurocéntrico (VEU) que tiene la Historia que se enseña.

#### LA HISTORIA EN LA ENSEÑANZA.-

En esta metacategoría vamos a encontrarnos con distintas categorías en las que la profesora manifiesta distintas **opiniones sobre la presencia de la Historia en la enseñanza**, bien referidas a las **enseñanzas medias en general (OHE)**, o bien al **B.U.P. (OHB)**, o a la **reforma puesta en marcha en los últimos años (OHR)**; también manifiesta su **opinión sobre el nuevo área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (OAS)**, igualmente, encontramos declaraciones referidas a la **utilidad de la enseñanza de la Historia (UEH)**, así como a las posibilidades que ofrece la enseñanza para **manipular la Historia (MEH)**.

Vamos a comenzar nuestro análisis por las declaraciones sobre la **utilidad de la enseñanza de la Historia**, esto es, ¿para qué enseñarla?. De la información recogida podemos extraer los siguientes fines de la enseñanza de la Historia: Ofrece distintas visiones de la realidad, desarrolla una mentalidad crítica y analítica, ayuda a conocer mejor todo lo que hay alrededor, en definitiva:

*"creo que es la herramienta mejor para formar a una persona, para su formación integral, para conocer su medio, o sea, que creo que verdaderamente las personas deben de conocer de dónde son y por qué son así... creo que la Historia es un método para educar a la gente, para formarla, me parece que es fundamental la Historia. Y luego, el puro goce de saber, ¿no?, de conocer qué pasó" (Carmen.EP 199-216).*

Como ya hemos señalado, en esta metacategoría destacan un grupo de categorías en las que se manifiestan opiniones sobre la presencia de la Historia en las enseñanzas medias, distinguiendo entre el B.U.P. y la Reforma, pronunciándose también sobre el **nuevo área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia**. Sobre la presencia de la Historia en las enseñanzas medias, en general, la profesora vuelve a aludir a la amplitud de los programas, que impide desarrollar los temas con claridad, asimismo, opina que habría que ir más allá de una simple "narración de hechos", y explicar las distintas realidades económicas, sociales y políticas. En relación con la **presencia de la Historia en el B.U.P.**, considera que la distribución de las asignaturas por curso es correcta, destacando el carácter obligatoria que ha tenido para todo el alumnado, por el contrario, realiza una fuerte crítica en relación con la **presencia de la Historia en la reforma**:

*"Yo lo único que tengo claro es la enorme desconexión y el caos que hay dentro de la Historia en la E.S.O." (Carmen.EP 714-717).*

Señala las consecuencias negativas que ha ocasionado el haber comenzado el desarrollo de la nueva etapa por el segundo ciclo, desconociendo lo que ha trabajado el alumnado en niveles anteriores (E.G.B.), igualmente, considera inapropiada la distribución de las asignaturas de Historia a lo largo de la E.S.O. y el Bachillerato. También realiza una fuerte crítica sobre la nueva configuración del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, señalando que, aunque existen relaciones entre las distintas disciplinas sociales, especialmente entre la Geografía y la Historia, resulta muy complejo desarrollar estas relaciones en el aula:

*"... al principio no sabíamos que hacer, y decíamos, pero bueno, qué líos les vamos a meter a los chicos, qué haces, cómo vas a darles el Renacimiento, y luego, qué, a la semana siguiente, ¿de qué le hablas, de Europa?, y, bueno, ¿qué tiene que ver?... no supimos tampoco hacerlo ni para qué hacerlo" (Carmen. EP 879-88).*

Hemos creído conveniente introducir en esta metacategoría una declaración de la profesora sobre las **posibilidades de manipulación** que existen en relación con la enseñanza de la Historia:

*"... manipular, pretendo no manipular, aunque yo estoy segura que sí, ¿no?, porque hay cantidad de veces que inconscientemente, y a veces ya, incluso hoy en día, conscientemente, por cómo se van perfilando algunos alumnos, pues hay momentos en que yo les digo lo que pienso claramente en algunos temas" (Carmen. E.P. 48-58).*

#### DIFICULTADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.-

En relación con esta temática, la profesora plantea distintas cuestiones, que van desde la **dificultad para la comprensión de conceptos históricos (DCH)**, hasta las **dificultades relacionadas con la conceptualización espacio-temporal de acontecimientos históricos (DET)**, pasando por los problemas que plantea la **comprensión de interpretaciones históricas diferentes (DIH)**, o la **distinción entre hechos y opiniones (DHO)**.

De todas ellas, destaca por su mayor frecuencia, la dificultad de aprender conceptos históricos:

*"... los alumnos los asimilan mal. Es una de las cosas en las que siempre tenemos que hacer hincapié... yo siempre que empiezo un siglo, les digo, bueno, ¿cuáles son aquellos conceptos que no tenemos más remedio que saber?" (Carmen. EP 265-276).*

Podemos apreciar una estrecha relación entre esta dificultad y la importancia que la profesora otorga a los conceptos históricos. La profesora alude también a la dificultad de situar estos conceptos en el espacio y en el tiempo:

*"... te dicen, no sé, la Ilustración fue una corriente política, cultural, científica, filosófica, y tal... la razón era lo fundamental, pero después, pues no te dicen ni dónde se da ni cuándo" (Carmen.EP 292-297).*

### PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.-

Nos encontramos, sin lugar a dudas, ante una de las metacategorías más significativas de cuantas hemos establecido en relación con el conocimiento declarado de esta profesora, y ello por dos razones fundamentales, en primer lugar por su alta frecuencia, y, en segundo lugar, por el elevado número de categorías que la integran.

Las cuestiones planteadas son diversas, van desde las **dificultades para la planificación (DPL)**, hasta las **funciones que esta cumple**, pasando por el **concepto de planificación (COP)**, los **cambios introducidos en la misma (CPL)**, o los **distintos tipos que contempla (PLA - PLD - PLT)**.

Una de las categorías que aparecen con una mayor frecuencia es **dificultades que encuentra el profesorado cuando planifica**, señala las siguientes: Distribución temporal de los temas, excesiva atención a unos temas en perjuicio de otros, amplitud de los programas y desconocimiento del nivel de partida del alumnado. Otro tema planteado es el de los tipos de planificación que realiza, en este sentido, señala una Planificación general, elaborada por el conjunto del seminario, en la que se distingue claramente, por cursos, la Historia de la Geografía, así, en 3º de E.S.O. se establece la Historia, y en 4º Geografía, este criterio coincide con la estructuración propuesta por el M.E.C. (1992, p. 53), no creyendo conveniente desarrollar contenidos de las dos materias en cada uno de los cursos, en esto se discrepa abiertamente con las orientaciones del M.E.C.; esta planificación es la que se realiza a principios de curso, por el conjunto del seminario y se parte de lo planificado en años anteriores. La planificación anual la concreta la profesora en temas de trabajo (PLT), y esta, a su vez, la va desarrollando día a día, aunque no se preocupa de establecer una planificación diaria (PLD):

*"... se lo que tengo que hacer en clase, no lo necesito planificar" (Carmen.EP 1338-1340).*

*"... pero el día a día, eso, tienes claro lo que hay que hacer" (Carmen.EP 1365-1367).*



Una tercera cuestión planteada en relación con la planificación es la del agrupamiento a la hora de realizarla; así, la profesora se refiere a una planificación en grupo y a una planificación individual. En relación con la primera, de sus manifestaciones parece deducirse una escasa atención a ella, limitándose a cuando se comenzó a implantar la L.O.G.S.E. y hubo que planificar los cursos:

*"... hablamos más cuando hubo que hacer la programación de 3º y 4º de la ESO, que son los cursos más problemáticos"* (Carmen.EP 1480-1483).

A nivel de seminario, se establecen una serie de criterios generales compartidos por el profesorado:

*"... cosas muy básicas, que sean clases activas, de aplicación de todos los métodos de trabajo y que se llegue al final del programa lo máximo posible..."* (Carmen.EP 1469-1473).

También alude a las relaciones con otros profesores que imparten la misma asignatura:

*"... pues cuando damos cosas de Goya, pues yo le paso algo que tengo programado... de hecho yo pensaba ahora preguntarle por dónde va, porque como yo tengo ese complejo de que voy muy lenta"* (Carmen.EP 1457-1463).

La planificación individual parece ser la más habitual:

*"... la verdad es que, normalmente, la planificación es individual"* (Carmen.EP 1464-1465).

Una cuarta cuestión tratada por la profesora es la de los cambios o modificaciones introducidos cuando se desarrolla la planificación en el aula, en este sentido, manifiesta la necesidad de adaptarse al alumnado, hace una distinción de los cambios en función de que se trate de alumnado de Bachillerato, o de E.S.O., en relación con los primeros, los cambios son más esporádicos, pero con los segundos, sí son frecuentes:

*"... cuando me doy cuenta de que cosas fundamentales no las saben"* (Carmen.EP 1591-1592).

En relación con el concepto de planificación, la profesora lo asocia al desarrollo de los temas, la estructuración de los mismos a lo largo del curso y cómo se subdividen cada uno de ellos. La última cuestión planteada en relación con la planificación es la de las funciones que esta cumple (FPL), destaca el papel orientador, tanto para ella como para el alumnado.

## ACCIONES DE LA PROFESORA EN EL AULA.-

Esta metacategoría podemos considerarla como significativa, por dos razones fundamentales, en primer lugar, por su alta frecuencia, y en segundo lugar por la presencia en ella de dos de las cuestiones más recurrentes: **Estrategias metodológicas utilizadas (ESM)** y **Papel de la profesora en clase (PPC)**.

En relación con la primera, las declaraciones son variadas, así, la finalidad de las distintas estrategias metodológicas es desarrollar una clase activa, dinamizar el trabajo, evitar la monotonía, y, por tanto, motivar al alumnado:

*"... en cuanto tienes los mismos métodos creo que se cansan bastante más"*  
(Carmen.EP 657-659).

Las estrategias a que alude son las siguientes: Presentación de la estructura del tema por parte de la profesora, consulta bibliográfica (personajes y acontecimientos) por parte del alumnado, realización y exposición de trabajos monográficos, establecimiento de relaciones entre hechos, personajes o conceptos, realización de comentarios de textos, apuntes, preguntas orales o escritas y comentario de diapositivas. La profesora entiende que mediante la utilización de distintas estrategias, la Historia se hará más comprensible:

*"... es que yo creo que es globalmente como van a entenderla mejor, ¿no?, se les va a hacer menos rollo el tema"* (Carmen.EP 1424-1427).

La segunda cuestión que aparece con una frecuencia alta es la relativa al papel de la profesora en la clase, que se califica de complejo, las distintas funciones que se señalan, son: Dirigir la clase, controlar el trabajo desarrollado, motivar al alumnado, impulsar el trabajo, y, sobre todo, suministrar información, resaltando los aspectos más destacados de un tema, aclarando conceptos o relacionando aspectos:

*"... yo creo que la información y después, contrastarla con algún documento, yo creo que eso sería lo más característico"* (Carmen.EP 2490-2493).

Otra función importante a desempeñar por la profesora consiste en conocer al alumnado:

*"...conocer qué capacidad de comprensión tienen, ¿no?, cómo entienden las cosas..."* (Carmen.EP 1705-1707).

Otra cuestión importante integrada en esta metacategoría, muy relacionada con las dos anteriores, es la relativa a la **explicación de temas de trabajo (ETT)**, que por tener especial significación en nuestra materia, hemos considerado conveniente considerarla de forma independiente. La profesora asocia la explicación a la clase magistral, y considera que esta forma de actuar es bastante eficaz:

*"Cuando yo doy una clase magistral, que son muy pocas veces, que me parecen muy útiles, lo que pasa es que les aburren, bueno, se cansan sobre todo de tomar apuntes, pero me parece que es cuando las cosas quedan más claras, que es cuando tú explicas una cosa" (Carmen. EP 246-253).*

La explicación cumple distintas funciones: Presentar un esquema general al comienzo del tema, introducir las ideas generales que se van a desarrollar, señalar las características básicas del tema, así como las novedades del mismo en relación con los anteriores, y para desarrollar los apartados del tema presentados en la introducción.

La profesora considera que, metodológicamente, ha evolucionado poco, sigue empleando aquellos métodos que utilizaba ya en los años setenta, métodos activos, como la clase en grupos, los debates y los comentarios de textos; en la actualidad pretende mantener un equilibrio entre todos ellos, y le da más importancia a la memoria, al conocimiento de datos:

*"Pues yo creo... la verdad, que no he evolucionado mucho... a partir de los años setenta, que éramos los modernos de los métodos de Historia, de la clase activa, la clase en grupo, los debates, los comentarios de textos... luego, en realidad, ha sido el emplearlos a lo largo de todo el tiempo, o sea que no hay grandes métodos nuevos, quizás utilizarlos más todos, utilizar más la memoria, que es lo que nosotros teníamos más arrinconado, hacer más hincapié, quizás, en el conocimiento de datos, que antes eran más interpretaciones de tipo economicista, marxista, o como quieras llamarlas" (Carmen EP. 543-565).*

## MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.-

Esta metacategoría ocupa un lugar destacado, tanto por su frecuencia de aparición, como por las cuestiones que la integran.

De las declaraciones de la profesora podemos deducir dos tipos de materiales en base a la utilización que se hace de ellos: en primer lugar, tenemos los que son utilizados para la preparación de las clases, y, en segundo lugar, aquellos que utiliza para desarrollarlas. Entre estos últimos destaca, por su mayor frecuencia, el **libro de texto (ULT)**, este material es utilizado como complemento de los temas que son poco tratados en clase:

*"... a ellos -los alumnos- les sirve para aquellos temas que vemos poco en clase" (Carmen. EP 1373-1375).*

También se utiliza como base de lo que se va a explicar:

*"... que ellos se estudien por el libro de texto todo lo que pasó, y después aclarar todo aquello que a mí me parece más significativo" (Carmen.EP 2050-2054).*

En definitiva, como una guía para el alumnado; la profesora opina que es un material más a utilizar, constituyendo una buena alternativa a las continuas fotocopias; como importante limitación de los mismos señala que no incorporan textos o documentos con distintas interpretaciones que permitan la contrastación.

Los **medios audiovisuales** (UAH) constituyen otro material utilizado en el desarrollo de las clases, en relación con estos, prefiere las diapositivas al vídeo, pues permita centrar mejor la atención del alumnado; considera de gran utilidad las películas históricas, así como los documentales de carácter narrativo. La utilización de este tipo de materiales debe ir unido a alguna actividad a desarrollar por el alumnado, como por ejemplo, el contestar a una serie de preguntas entregadas previamente.

Otro material utilizado son los **textos históricos** (UTH): Este material es considerado como muy importante:

*"... lo que hago me gusta apoyarlo siempre en documentos" (Carmen.EP 142-143).*

Prefiere utilizar fuentes primarias:

*"... las cartas que Napoleón le escribe poniendo verde a Fernando VII, un trocito del Tratado de Valençay, los datos de los guerrilleros, cuántos había, qué gastaban..." (Carmen.EP 595-603).*

La **prensa** (UTP) también es señalada por la profesora como un material de uso cotidiano, especialmente en el desarrollo de temas de Historia Contemporánea (siglo XX) :

*"... utilizo la prensa bastante, sobre todo cuando llegamos al siglo XX" (Carmen.EP 1949-1951).*

Los **gráficos** (UGR) son utilizados, básicamente, cuando se trata de plantear cuestiones demográficas o económicas. Los **mapas** (UMA) los utiliza como apoyo y aclaración a las explicaciones que desarrolla. Aunque alude a los **ordenadores** (UOH), señala que nos los utiliza por falta de conocimiento.

En relación con los materiales que utiliza para preparar las clases, señala dos: Los **dossiers** (DPC), consistentes en unas carpetas organizadas por siglos y por temas (períodos), integradas por fichas, textos, gráficos y mapas, y la **bibliografía** (UBI) cuya utilización también es frecuente en la preparación de las clases:

*"siempre me gusta leer algún libro, bien nuevo, o releer algo sobre el tema que estoy explicando... me gusta revisar monografías, visiones del tema que estoy tratando" (Carmen.EP 1394-1405).*

#### LA EVALUACION EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.-

Las cuestiones planteadas por la profesora sobre esta temática son diversas, van desde el **concepto que tiene de evaluación** (CEV), hasta los **ámbitos que esta debe cubrir** (AEV), pasando por los **instrumentos que emplea para evaluar** (IEV), los **momentos en que evalúa** (MEV), las **dificultades que encuentra cuando realiza esta acción** (DEV), sus **opiniones sobre las sesiones de evaluación** (OSE), o las **reflexiones que realiza sobre las jornadas de trabajo** (RJT).

En relación con los **ámbitos de la evaluación**, la profesora pone el acento en la valoración del conocimiento desarrollado en clase y adquirido por el alumnado, pone como ejemplo los aspectos evaluados en un comentario de texto:

*"... la expresión, la comprensión del texto, cómo lo elabora, el conocimiento de la época... saber si han comprendido lo que pasó en una etapa determinada, y luego si lo saben contar, pero no memorizado, sino aplicándolo" (Carmen.EP 2318-2330).*

Con respecto al **concepto de evaluación**, la profesora señala dos rasgos básicos, el carácter continuo y el sumativo, tomando en consideración todo lo que se ha ido haciendo en clase.

Por lo que respecta a cuestiones relacionadas con el **¿cómo evaluar?**, la profesora plantea el tema de los **instrumentos y técnicas utilizadas**, así como las **dificultades que se encuentra para evaluar**; sobre el primer tema, destaca la realización de exámenes, a los que considera como el "termómetro" de la clase:

*"los exámenes siguen siendo de muchísima utilidad... por que es cuando tú te enfrentas con un papel en blanco y tienes que responder a una pregunta, o tienes que hacer algo, y entonces te tienes que expresar..." (Carmen.EP 2249-2253).*

De una forma general, señala que los exámenes constan de varias partes, un comentario de texto -al que otorga bastante valor- preguntas referidas a conceptos y elaboración y comentario de mapas. Además del examen, la profesora señala las correcciones selectivas de actividades y las correcciones colectivas. Destaca la importancia de tener un cuaderno de clase donde se recogen:

*"distintas anotaciones, la constancia en la asistencia a clase, si se han entregado los trabajos pedidos, qué notas han tenido..."* (Carmen.EP 2284-2287).

La profesora considera muy importante contar con abundante información sobre el trabajo del alumnado:

*"estoy más segura cuando hay muchas notas, digamos muchos datos, cuantos más datos hay, más segura estoy de la nota"* (Carmen.EP 2426-2429).

En cuanto a las dificultades que se encuentra cuando evalúa, señala, fundamentalmente, el elevado número de alumnos que impide una revisión continuada de los trabajos, asimismo, este elevado número imposibilita el que pueda introducir las anotaciones adecuadas en las correcciones; también señala la preocupación de ser injusta a la hora de realizar la evaluación.

En lo que respecta al ¿cuándo evaluar?, a los **momentos de la evaluación**, de lo manifestado en cuestiones anteriores podemos deducir que la profesora pretende desarrollar una evaluación continua (correcciones selectivas y colectivas, recogida de la mayor cantidad posible de información, realización de varios exámenes...):

*"... sí que te vas dando cuenta de qué alumnos van bastante bien, quiénes van mal, a partir de este mes -Noviembre- ya te vas dando cuenta en la misma clase, ¿no?, los vas evaluando"* (Carmen.EP 2396-2401).

No obstante, es coincidiendo con la sesión de evaluación cuando la profesora presta especial atención a la evaluación:

*"cuando tengo que plasmar, que hacer un juicio trimestres, es cuando tengo obligación de pararme en cada uno de ellos"* (Carmen.EP 2390-2393).

Es significativo destacar que la profesora no realiza ninguna alusión a la necesidad, o no, de desarrollar evaluación inicial, que es considerada en el modelo curricular de la LOGSE (M.E.C., 1989) como un elemento fundamental en el proceso evaluativo; esta ausencia guarda relación con lo manifestado por la profesora al referirse a las dificultades que se encuentra cuando planifica, entonces aludía al desconocimiento del punto de partida del alumnado.

La profesora también realiza declaraciones en relación con su **opinión sobre las sesiones de evaluación**, en este sentido, valora el hecho de poder conocer la opinión de otros profesores, y la posibilidad de comparar con resultados de otras asignaturas.

Una última cuestión planteada en relación con la evaluación es la reflexión en relación con las jornadas de trabajo (RJT), esta, según la profesora, adquiere una forma espontánea, poco sistemática:

*"... a lo mejor cuando estoy pensando en la clase siguiente, ¿no? me viene la anterior, cuando les he mandado un ejercicio y estoy corrigiendo y veo los fallos... puede ser cuando salgo de la clase y vengo al seminario y si hay compañeros pues comentamos y analizamos..."* (Carmen.EP 2143-2153).

#### ALUMNADO E HISTORIA.-

En esta metacategoría hemos integrado distintas categorías en la que la profesora plantea distintas cuestiones relacionadas con el alumnado y la enseñanza de la Historia, y que van desde la **importancia que concede al conocimiento del alumnado (CAL)**, hasta su **opinión sobre la valoración que el alumnado realiza de la enseñanza de la Historia (VEA)**, y de la enseñanza en general (VAE), pasando por manifestaciones referidas al **papel del alumnado en la enseñanza (PAE)**, o las **dificultades que este presenta en técnicas instrumentales (DTI)**.

La profesora considera muy importante conocer bien al alumnado (CAL), pero señala la dificultad que ello supone:

*"tenemos casi 200 alumnos, es que son treinta y tantos por clase"* (Carmen.EP 2303-2305).

Al elevado número de alumnos añade la gran diversidad que existe entre ellos, en base a sus gustos en relación con la asignatura, su forma de trabajar... a los que sí parece conocer más fácilmente es a aquellos que manifiestan gusto por la materia.

Opina que el alumnado, en general, presenta **dificultades relacionadas con técnicas instrumentales**, que le dificultan el acceso a un conocimiento adecuado de la Historia, así, percibe problemas de comprensión, de redacción y de expresión, poca capacidad de síntesis y pobreza de vocabulario.

Especial atención presta la profesora a las declaraciones relacionadas con el **papel que el alumnado debe desempeñar en la enseñanza**:

*"... el papel del alumno sería dejarse guiar por mí... yo creo que mis clases serían buenas si se estudiara y se viniera a clase y se hicieran los trabajos que mando hacer"* (Carmen.EP 1769-1772).

También considera importante que el alumnado intervenga en clase, preguntando dudas, contestando a preguntas formuladas por la profesora:

*"yo creo que es muy gratificante, de hecho hay muchos alumnos que les gusta mucho, los buenos alumnos, son desinhibidos, participan mucho, porque cuando*

*saben algo, les gusta demostrar lo que saben... la clase es un buen lugar para demostrar que sabes lo que has estudiado" (Carmen.EP 1786-1795).*

Otro rasgo que, según la profesora, define el papel del alumnado en la enseñanza, es el tomar apuntes:

*"... cuando están tomando apuntes... hablando yo con compañeros... cuando únicamente están interesados... creo que a ellos les da la sensación de que están haciendo algo, que no están perdiendo el tiempo... yo creo que sí, les gusta, les gusta coger apuntes" (Carmen.EP 1848-1864).*

Un último aspecto señalado en relación con el papel del alumnado en clase, es la preparación de temas en grupo para después exponerlos en clase. En definitiva, la finalidad última de las distintas acciones del alumnado en clase, sería, según la profesora:

*"que me entiendan, que comprendan las cosas, eso me tiene obsesionada, sobre todo últimamente, que creo que no entienden nada" (Carmen.EP 2097-2101).*

Por último, y para finalizar con esta metacategoría, la profesora incorpora declaraciones en las que presenta su percepción, su **visión general sobre el alumnado de secundaria**, sobre **cómo el alumnado entiende la enseñanza**, y sobre **qué valoración hace de la enseñanza de la Historia**. Considera que el alumnado tiene muy escaso interés por el estudio, y cuando estudian, lo hacen para aprobar un examen, acumulando información pero sin procesarla, acuden a clase porque sus padres les obligan; por otra parte, cree que tienen una escasa valoración de la Historia:

*"la Historia, en general, creo que la valoran menos, la valoran, quizás, aquellos que se van a dedicar a Derecho o a alguna cosa que luego les va a ser útil, o a algunos que les gusta, pero si te tuviera que decir, ahora, en general, me parece que se valora menos que hace unos años, que la Historia es una cosa que tiene menos importancia, pero es la sociedad la le da menos importancia" (Carmen. EP 419-432).*

#### CARACTERÍSTICAS DEL PROFESORADO.-

La profesora realiza unas breves declaraciones sobre **características generales del profesorado (CGP)** y sobre **características del profesorado de Historia (CPH)**; en general, destaca que los profesores deben ser personas capaces de adaptarse a distintas situaciones. La visión que tiene del profesorado de Historia es:

*"que sea una persona curiosa de lo que pasa a su alrededor, que le guste mucho leer los periódicos, o ver los telediarios... analizar los acontecimientos... no sé,*



*que tenga una visión un poco abierta de la realidad, que todos los fenómenos los analice un poco con esa visión histórica" (Carmen. EP 996-1015).*

El conocimiento de las Ciencias de la Educación debe formar parte del bagaje de un profesor. La profesora reconoce una deficiencia personal en este campo, destaca, especialmente, la necesidad de contar con un buen conocimiento de la adolescencia:

*"sabemos cómo es un adolescente pues porque los tenemos delante y porque estamos continuamente con ellos y eso da una experiencia" (Carmen. EP 1081-1084).*

Esta declaración parece indicar la necesidad de disponer de un conocimiento básico en Psicología Evolutiva y de la Educación.

#### REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO.-

En cuatro ocasiones, la profesora realiza declaraciones sobre tres cuestiones relacionadas con esta metacategoría; así, en relación con la **actitud del profesorado ante la reforma (APR)**, opina que ha habido una gran apatía; la **opinión que manifiesta sobre el desarrollo de la reforma (ODR)**, en general, es muy negativa, señalando la falta de asesores cualificados que informen al profesora, en este sentido, considera que los responsables ministeriales (ORM):

*"no son muy diferentes de nosotros, antes te creías que la gente de arriba era... y ahora los conoces y ves que están igual de despistados que tú" (Carmen. EP 892-897).*

#### CONTEXTO DE AULA.-

En esta metacategoría hemos integrado declaraciones de la profesora sobre la **organización horario de los centros (OHC)** como condicionante importante del trabajo del profesorado:

*"es que me parece que no hay tiempo para nada... no hay manera de tener una hora para tú poder charlar con los alumnos... se han ido restringiendo solamente las clases por la mañana, y ahí lo único que se hace es una fábrica de dar clases" (Carmen. EP 1114-1141).*

También hemos considerado oportuno incorporar una declaración de la profesora sobre el **papel de las editoriales en la configuración de los programas (PED)**, como otro importante condicionante del trabajo de aula.

Las dos últimas metacategorías contempladas en la matriz integran un solo código, y tratan sobre la Formación del profesorado (OFI), y la Promoción (ACP) del mismo.

Sobre la promoción del profesorado, manifiesta una crítica sobre el actual sistema de acceso a cátedras; en cuanto a la formación, la profesora se pronuncia en contra del alto grado de especialización de las actuales titulaciones, es partidaria de que haya una rama en la Universidad especialmente dedicada a la enseñanza del área.

## 7.2. CONOCIMIENTO EN LA ACCION.

Para el estudio del Conocimiento en la Acción de esta profesora vamos a apoyarnos en la siguiente matriz.

Matriz nº 2  
Conocimiento en la Acción de Carmen

METACATEGORIAS	CODIGOS	E. AGENDA	GRABACION	E. REFLEXION	TOTAL
ASPECTOS BASICOS DE LA HISTORIA A ENSEÑAR.	CTT	7	-	-	7
	HCA	-	5	1	6
	HCH	-	17	10	27
	IAF	-	-	1	1
	IET	-	-	5	5
	RPP	-	3	1	4
	IDH	-	-	1	1
	TOTAL	7	25	19	51
ACCIONES DE LA PROFESORA EN EL AULA.	CAS	-	1	-	1
	CMA	-	1	-	1
	CTA	2	2	-	4
	DAP	-	18	3	21
	ETT	5	5	3	13
	FCL	-	-	1	1
	MOT	-	-	4	4
	OPD	-	2	-	2
	REP	6	2	8	16

METACATEGORIAS	CODIGOS	E. AGENDA	GRABACION	E. REFLEXION	TOTAL
	VEH	-	-	1	1
	TOTAL	13	31	20	64
ALUMNADO E HISTORIA.	AAC	4	5	3	12
	DTI	-	-	1	1
	IAC	-	-	2	2
	OGR	3	-	4	7
	IPA	-	-	4	4
	TOTAL	7	5	14	26
INTERACCION PROFESORA-ALUMNADO EN EL AULA.	TTH	-	5	2	7
	LIM	4	7	5	16
	PCO	1	1	1	3
	PRE	-	35	3	38
	TOTAL	5	48	11	64
MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	UAH	1	-	2	3
	UGR	3	2	-	5
	UIA	-	1	-	1
	ULT	5	4	3	12
	UMA	1	-	1	2
	UTH	2	1	4	7
	TOTAL	12	8	10	30
DIFICULTADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.	DCH	2	-	2	4
	DLG	-	-	1	1
	TOTAL	2	-	3	5
EVALUACION DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	CNE	-	1	-	1
	ENC	-	1	9	10
	EXA	-	-	6	6
	IEC	-	1	-	1
	RPA	-	-	2	2
	VAA	-	2	1	3
	TOTAL	-	5	18	23

METACATEGORIAS	CODIGOS	E. AGENDA	GRABACION	E. REFLEXION	TOTAL
PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	CPL	1	-	13	14
	ICA	1	-	-	1
	COP	2	-	1	3
	TOTAL	4	-	14	18
CONTEXTO DE AULA.	IHC	2	-	4	6
	OCC	-	-	2	2
	RAT	-	-	1	1
	TOTAL	2	-	7	9

(Fuente: Elaboración propia)

### 7.2.1. Descripción general.

En una primera lectura de la matriz podemos hacer una descripción genérica del contenido de la misma. En primer lugar, y por lo que respecta a las metacategorías, podemos clasificar estas en base al número de categorías que las integran, esto es, **cuáles son los temas sobre los que la profesora más cuestiones plantea**; en este sentido, destacamos, con 10 cuestiones, **Acciones de la profesora en el aula**, seguida de un grupo de metacategorías integradas por entre 7 y 5 cuestiones: **Aspectos básicos de la Historia a enseñar**, **Materiales para la enseñanza de la Historia**, **Evaluación de la enseñanza de la Historia**, y **Alumnado e Historia**; los temas sobre los que la profesora menos cuestiones plantea son: **Interacción profesora-alumnado**, **Planificación de la enseñanza de la Historia**, **Contexto de aula** y **Dificultades de enseñanza-aprendizaje de la Historia**, entre 4 y 2 categorías.

Tabla nº 8

Clasificación de las metacategorías del Conocimiento en la Acción de Carmen en base al número de categorías que las integran

METACATEGORIA	Nº CATEGORIAS
ACCIONES DE LA PROFESORA EN EL AULA.	10
ASPECTOS BASICOS DE LA HISTORIA A ENSEÑAR.	7
MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	6
EVALUACION EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	6
ALUMNADO E HISTORIA.	5

METACATEGORIA	Nº CATEGORIAS
INTERACCION PROFESORA-ALUMNADO.	4
PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	3
CONTEXTO DE AULA.	3
DIFICULTADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.	2

(Fuente: Elaboración propia)

En segundo lugar, y siguiendo con las metacategorías, podemos clasificarlas tomando como referencia la frecuencia de aparición de cada una de ellas, ello nos permitirá saber el grado en que la profesora habla de los distintos temas; como podemos apreciar en la matriz, las metacategorías más significativas por su frecuencia son **Papel de la profesora en el aula** (f. = 64), **Interacción profesora-alumnado** (f. = 64), y **Aspectos básicos de la Historia a enseñar** (f. = 51). Un segundo grupo de metacategorías es el constituido por **Materiales para la enseñanza de la Historia** (f. = 30), **Alumnado e Historia** (f. = 26), y **Evaluación de la enseñanza de la Historia** (f. = 23). Por último, podemos decir que los temas sobre los que la profesora menos habla son **Planificación de la enseñanza de la Historia** (f. = 18), **Contexto de aula** (f. = 13), y **Dificultades de enseñanza-aprendizaje de la Historia** (f. = 5).

Tabla nº 9  
Clasificación de las metacategorías del Conocimiento en la Acción de Carmen  
en base a las frecuencias de aparición

METACATEGORIAS	FRECUENCIAS
ACCIONES DE LA PROFESORA EN EL AULA.	64
INTERACCION PROFESORA-ALUMNADO EN EL AULA.	64
ASPECTOS BASICOS DE LA HISTORIA A ENSEÑAR.	51
MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	30
ALUMNADO E HISTORIA.	26
EVALUACION EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	23
PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	18
CONTEXTO DE AULA.	13
DIFICULTADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.	5

(Fuente: Elaboración propia)

Si comparamos las dos clasificaciones que hemos establecido, vemos que hay una relación general entre ambas, correspondiendo a los temas con más cuestiones planteadas las mayores frecuencias, pero hemos de señalar una excepción, y es que la metacategoría **Interacción profesora-alumnado**, que en cuanto a su frecuencia de aparición ocupa el primer lugar, queda relegada a las últimas posiciones si lo que tomamos como referencia es el número de categorías que integran esta temática. Hemos de decir, como causa de esta disfunción, que en la mencionada metacategoría nos encontramos con la cuestión planteada con más frecuencia en el conjunto total de las categorías establecidas, nos referimos a **Preguntas planteadas en clase (PRE)**, que aparece un total de 38 veces.

En tercer lugar, y por lo que respecta a las **categorías**, esto es, a las distintas cuestiones que integran los temas o metacategorías, podemos señalar cuáles son las más significativas en base a su frecuencia, es decir, **cuáles son aquellas de las que más habla la profesora**. Del total de 49 categorías establecidas, vemos que las que más destacan son tres: **Preguntas planteadas en clase (PRE)**, con una frecuencia igual a 38, **Hechos y conceptos históricos (HCH)**, que aparece un total de 27 veces, y **Dictado de apuntes (DAP)**, que presenta una frecuencia igual a 21; como vemos, estas tres categorías corresponden a dos de las metacategorías que presentan mayor frecuencia. Con una frecuencia intermedia (entre 10 y 16 veces), nos encontramos con un grupo de categorías relacionadas con temas diversos, así, podemos citar: **Repaso de los temas de trabajo (REP)**, **Lectura de imágenes (LIM)**, **Cambios introducidos en clase a partir de la planificación prevista (CPL)**, **Explicación de los temas de trabajo (ETT)**, **Utilización del libro de texto (ULT)**, o **Las notas de clase como elemento para la evaluación (ENC)**. Un tercer grupo de categorías, el más abundante (24 de un total de 49), es el constituido por aquellas que presentan una frecuencia entre 9 y 2, aquí nos encontramos con cuestiones distribuidas entre todas las metacategorías: **Importancia del espacio y el tiempo en la enseñanza de la Historia (IET)**, **Acciones desarrolladas por la profesora para motivar al alumnado (MOT)**, **Importancia de la participación del alumnado (IPA)**, **Trabajo con textos históricos (TTH)**, **Utilización de textos históricos (UTH)**, **Dificultades que presenta el aprendizaje de conceptos históricos (DCH)**, **Examen como instrumento de evaluación (EXA)**, **Consideración de la planificación por parte de la profesora (PLA)**, o **Influencia del horario en el desarrollo de la clase (IHC)**. Por último, existe otro grupo de categorías, 15 en total, cuya frecuencia es igual a 1, es decir, son cuestiones a las que la profesora se refiere en una sola ocasión; estas categorías también se encuentran distribuidas entre todas las metacategorías.

Tabla nº 10

Clasificación de las categorías del Conocimiento en la Acción de Carmen en base a sus frecuencias

CODIGO	FRECUEN- CIA	CODIGO	FRECUEN- CIA	CODIGO	FRECUEN- CIA
PRE	38	EXA	6	UMA	2
HCH	27	IHC	6	RPA	2
DAP	21	IET	5	OCC	2
RPP	16	UGR	5	IAF	1
LIM	15	RPP	4	IDH	1
CPL	14	CTA	4	CAS	1
ETT	13	MOT	4	CMA	1
ULT	12	IPA	4	FCL	1
AAC	12	DCH	4	VEH	1
ENC	10	PCO	3	DTI	1
CTT	7	UAH	3	UIA	1
OGR	7	VAA	3	DLG	1
TTH	7	COP	3	CNE	1
UTH	7	OPD	2	IEC	1
HCA	6	IAC	2	ICA	1

(Fuente: Elaboración propia)

En cuarto y último lugar, vamos a realizar una lectura de la matriz a partir de los tres procedimientos que se corresponden con los momentos en que hemos recogido información, esto es, las Entrevistas de Agenda (previas al desarrollo de las clases), Grabaciones de aula (desarrollo de las clases), y Entrevistas de Reflexión (posteriores a las clases). Una primera idea que queremos destacar es que **las nueve metacategorías establecidas sólo se encuentran representadas en las Entrevistas de Reflexión**, en las Grabaciones de Aula vemos que están presentes seis de ellas, no encontrando referencias a **Dificultades de enseñanza-aprendizaje de la Historia**, **Planificación de la enseñanza de la Historia**, y **Contexto de aula**; en las Entrevistas de Agenda encontramos ocho de las nueve metacategorías, no estando presente la referida a **Evaluación de la enseñanza de la Historia**.

Tabla nº 11  
Metacategorías del Conocimiento en la Acción de Carmen presentes  
en los tres momentos de recogida de información

ASPECTOS BASICOS DE LA HISTORIA A ENSEÑAR.
ACCIONES DE LA PROFESORA EN EL AULA.
INTERACCION PROFESORA-ALUMNADO.
ALUMNADO E HISTORIA.
MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

(Fuente: Elaboración propia)

Tabla nº 12  
Metacategorías del Conocimiento en la Acción de Carmen presentes en los momentos  
de recogida de información (frecuencia - categorías)

ENTREVISTAS DE AGENDA	GRABACIONES DE AULA	ENTREVISTAS REFLEXION
Acciones de la profesora en el aula (13 - 3).	Interacción profesora-alumnado en el aula (48 - 4).	Acciones de la profesora en el aula (20 - 6).
Materiales para la enseñanza de la Historia (12 - 5).	Acciones de la profesora en el aula (31 - 7).	Aspectos básicos de la Historia a enseñar (19 - 6).
Aspectos básicos de la Historia a enseñar (7 - 1).	Aspectos básicos de la Historia a enseñar (25 - 3).	Evaluación en la enseñanza de la Historia (18 - 4).
Alumnado e Historia (7 - 2).	Materiales para la enseñanza de la Historia (8 - 4).	Alumnado e Historia (14 - 5).
Interacción profesora-alumnado en el aula (5 - 2).	Alumnado e Historia (5 - 1).	Planificación de la enseñanza de la Historia (14 - 2).
Planificación de la enseñanza de la Historia (4 - 3).	Evaluación en la enseñanza de la Historia (5 - 4).	Interacción profesora-alumnado en el aula (11 - 4).
Dificult. enseñanza-aprendizaje Historia (2 - 1).		Materiales para la enseñanza de la Historia (10 - 4).
Contexto de aula (2 - 1).		Contexto de aula (7 - 3).
		Dificult. enseñanza-aprendizaje de la H <sup>a</sup> . (3 - 2).

(Fuente: Elaboración propia)



Una segunda idea a señalar está relacionada con las categorías, las 49 que hemos establecido no se encuentran presentes en los tres procedimientos, sino que la distribución de las mismas es desigual; es en las Entrevistas de Reflexión donde más cuestiones plantea la profesora (38), en las Grabaciones de Aula son 23, y en las Entrevistas de Agenda es donde plantea menos cuestiones, concretamente 19. Hemos de señalar que son pocas las categorías que se plantean en los tres momentos, concretamente 7: Explicación de los temas de trabajo, Repaso de los temas de trabajo, Actividades del alumnado a desarrollar en casa, Lectura de imágenes, Puestas en común, Utilización del libro de texto, y Utilización de textos históricos.

Tabla nº 13  
Categorías del Conocimiento en la Acción de Carmen presentes en los tres momentos de recogida de información

CODIGO	ENTREVISTAS AGENDA	GRABACIONES AULA	ENTREVISTAS REFLEXION
AAC	4	5	3
ETT	5	5	3
LIM	4	7	5
PCO	1	1	1
REP	6	2	8
ULT	5	4	3
UTH	2	1	4

(Fuente: Elaboración propia)

Una tercera y última idea que queremos señalar está relacionada con la cantidad total de información que encontramos en cada procedimiento, esto es, el número de fragmentos codificados; si sumamos las frecuencias de las metacategorías representadas en cada uno de los procedimientos, vemos que el primer lugar lo ocupa las Grabaciones de aula, con una frecuencia total de 127, seguida a corta distancia por las Entrevistas de reflexión (f. = 119), a una distancia significativa de las anteriores nos encontramos con las Entrevistas de Agenda, estas presentan una frecuencia igual a 53. En las Grabaciones de aula, los temas planteados con mayor frecuencia son los referidos a la **Interacción profesora-alumnado**, al **Papel de la profesora en el aula**, y a los **Aspectos básicos de la Historia a enseñar**, como ya señalamos, en los datos recogidos con este procedimiento no hemos encontrado referencias a **Dificultades de enseñanza-aprendizaje de la Historia**, **Planificación de la enseñanza de la Historia**, y **Contexto de aula**. En las Entrevistas de Reflexión, las metacategorías con una mayor presencia

son: **Papel de la profesora en el aula**, **Aspectos básicos de la enseñanza de la Historia**, y **Evaluación de la enseñanza de la Historia**, los temas menos frecuentemente planteados son: **Dificultades de enseñanza-aprendizaje de la Historia**, **Contexto de aula**, y **Materiales para la enseñanza de la Historia**. Por último, en las Entrevistas de Agenda, las temáticas más recurrentes son las referidas a **Papel de la profesora en el aula**, y **Materiales para la enseñanza de la Historia**; las metacategorías con menor frecuencia son **Contexto de aula**, y **Dificultades de enseñanza-aprendizaje de la Historia**, además, como ya señalamos, en el mencionado procedimiento de recogida de datos no hemos encontrado referencias a la **Evaluación de la enseñanza de la Historia**.

### 7.2.2. Análisis de las metacategorías establecidas.

A continuación vamos a proceder a un comentario analítico de las declaraciones de la profesora sobre las distintas metacategorías planteadas.

#### ASPECTOS BASICOS DE LA HISTORIA A ENSEÑAR.-

Esta es una de las metacategorías que está presente en los tres momentos en que hemos recogido información sobre el conocimiento en la acción de la profesora. Es en las entrevistas de reflexión cuando plantea más cuestiones, cuando especifica más los aspectos que considera básicos en relación con la Historia a enseñar; sin embargo, cuando se refiere a los aspectos que va a desarrollar en clase (entrevistas de agenda), el grado de concreción, de especificación, es escaso.

Las cuestiones a las que alude la profesora en relación con este tema son variadas, así, nos encontramos con unas declaraciones genéricas sobre los **Contenidos del tema de trabajo** que va a desarrollar (CTT), y con otra serie de declaraciones más concretas en las que se refiere al tratamiento en el aula de **Hechos y conceptos históricos (HCH)**, **Hechos y conceptos artísticos (HCA)**, a la **Importancia de la contextualización espacio-temporal (IET)**, al establecimiento de **Relaciones entre el pasado y el presente (RPP)**, o al papel que desempeña el desarrollo de **Descripciones históricas (IDH)** en el nivel de enseñanza que sirve de contexto a la recogida de información (3º E.S.O.); por último, la profesora también alude a la **Importancia de los aspectos formales (IAF)** en la presentación de los trabajos.

La cuestión planteada con más frecuencia, como podemos apreciar en la matriz, es la referida al **tratamiento de los hechos y conceptos históricos**, categoría que aparece tanto en la información procedente de las grabaciones de aula como de las entrevistas de reflexión; sin embargo, en las entrevistas de agenda, esta cuestión no aparece, aunque sí otra, **Contenidos del tema de trabajo a desarrollar**, integrada por una serie de declaraciones en las que la profesora plantea los contenidos que va a desarrollar, y aunque el grado de especificación es escaso, sí podemos deducir que son

hechos y conceptos lo sustantivo y significativo de estos contenidos, así, al referirse a una de las clases, la profesora afirma:

*"... hablaremos de Felipe II, Felipe IV y Carlos II, qué características tienen estos reinados, por qué son menores, la crisis económica, en fin, cosas generales"* (Carmen EA. 68-74).

En otra declaración, alude a la importancia de prestar especial atención a conocimientos que considera básicos en relación con el tema desarrollado, así, al referirse a los reinados de los Austrias menores, afirma:

*"... profundizar un poquito en la pérdida de los Países Bajos y la expulsión de los Moriscos... la idea que tengo es esa, centrarlo en un aspecto fundamental de cada uno de los reinados"* (Carmen EA. 81-96).

Los personajes históricos ocupan un lugar importante en los contenidos a desarrollar, considera que en el nivel de 3º de E.S.O., estos representan un buen referente:

*"... Felipe III, un poquito su personaje, ¿no?, porque a este nivel me gusta mucho contarles cómo era, el tipo de personaje comparado con su padre, con Felipe II"* (Carmen EA. 97-102).

En definitiva, cuando la profesora habla sobre los contenidos que va a desarrollar, se refiere a hechos (pérdida de los Países Bajos, expulsión de los Moriscos, problema sucesorio, Guerra de Sucesión...), a conceptos (Barroco, Validos, Antiguo Régimen, Revolución agrícola...) y a personajes (Felipe III, Felipe IV, Carlos II...); por otra parte, la organización de los contenidos parece consistir en establecer los elementos fundamentales del tema, en un primer momento, y en profundizar en los aspectos más significativos del mismo, en un segundo momento.

Como ya hemos señalado, **los hechos y conceptos históricos constituyen la cuestión a la que la profesora presta más atención**, y ello lo podemos constatar tanto en el desarrollo de la clase (grabaciones de aula), como en el análisis de la misma a través de las entrevistas de reflexión.

En el análisis de las tres grabaciones de aula hemos encontrado hasta 17 fragmentos categorizados con HCH, esto es, como tratamiento en el aula de hechos y conceptos históricos. En lo que respecta a los contenidos factuales, podemos distinguir entre acontecimientos (Felipe II heredó Flandes de su padre, Carlos I, revuelta de los nobles flamencos, nombramiento de su hermana Margarita de Parma como gobernadora de los Países Bajos, envío del Duque de Alba para reprimir la revuelta...), características del período planteado (los Países Bajos como lugar estratégico, Inglaterra va a ser uno de los principales enemigos de España, oposición de la nobleza protestante flamenca a Felipe II, bajo rendimiento de la tierra en la agricultura del Antiguo

Régimen...), referencias a lugares (Flandes, Países Bajos, Gran Bretaña, Parma...), personajes (Bernini, Felipe II, Carlos I, Margarita de Parma, Duques de Egmont, Nassau y Orange, Duque de Alba, Isabel Clara Eugenia...) y fechas (1.559 -Gobierno en los Países Bajos de Margarita de Parma-, 1.556 -revueltas independentistas en Flandes-, 1.609 -expulsión de los moriscos-...). Además de estos contenidos factuales, también hemos encontrado abundantes referencias en el desarrollo de la clase a conceptos históricos, bien sean de naturaleza artística (volutas, columnas, capiteles, pilares, frontones, baldaquino, templete...) o referidos a una Historia política, social o económica (libertad de culto, calvinistas, tierras roturadas, tierras comunales...).

La profesora, en la reflexión que hace sobre la presencia de los hechos y conceptos históricos, alude a la importancia de los mismos, pues, según ella, constituyen la base del conocimiento histórico, y, además, para el nivel de 3º de E.S.O., considera que ese conocimiento es el fundamental, a partir del mismo, y en niveles superiores, se podrá profundizar hacia un conocimiento de los procesos históricos:

*"... me parece fundamental que sepan los conceptos, que sepan bien lo que son los conceptos históricos, ¿no?, que los empleen bien, que no se los aprendan de memoria, sino que sepan... desde lo que es... pues por qué se llaman Países Bajos, quiénes eran los moriscos... todo eso me parece que son los elementos del cañamazo, mientras que a lo mejor ya, en niveles superiores, pues me interesa mucho más que vean el proceso, pero ahora, en este nivel, creo que es más importante que sepan claramente un poquito de qué van las cosas" (Carmen ER. 159-177).*

Parece otorgar más importancia a los conceptos que a los hechos históricos, de tal modo que prefiere que el alumnado retenga más aquellos que estos, y que los contextualicen en un espacio y un tiempo:

*"... y es que creo, incluso, que es mejor que se acuerden de conceptos, que los tengan claros, a la hora de que te retengan algo, mejor que sean conceptos, y que los pongan en el tiempo y en su lugar, más que hechos concretos, pero sí me preocupa que los sepan, así, con mucha claridad" (Carmen ER. 375-384).*

Esta importancia de los conceptos se traduce en una preocupación por la precisión en el uso del vocabulario, por el rigor en la utilización de términos históricos:

*"Sí, el tema del vocabulario me preocupa mucho, primero porque creo que se habla muy mal, ¿no?, se está deteriorando mucho el lenguaje... y creo que sí, que es una de las cosas que debemos enseñar, que utilicen bien el lenguaje, usando los términos adecuados" (Carmen ER. 268-277).*

Este rigor conceptual, esta precisión en el uso de un vocabulario, de unos términos adecuados, constituye, según la profesora, un requisito básico del conocimiento de un tema determinado:

*"... me parece que si tú sabes lo que quieren decir las palabras ya tienes una riqueza de contenido imprescindible para desarrollar un tema, pero si no lo sabes es imposible"* (Carmen ER. 279-285).

La fuente fundamental de la que extrae los conceptos a trabajar es el libro de texto, especialmente aquellos que tienen un carácter básico, fundamental:

*"... normalmente son aquellos que están en el libro de texto, pero muchos de ellos no vienen... yo creo que el libro de texto explica aspectos más concretos, pero siempre vienen los básicos, en este caso, los derechos señoriales, lo que es un feudo... no sé"* (Carmen ER. 246-265).

La importancia de los conceptos se pone también de manifiesto por el hecho del tratamiento especial que estos adquieren en la preparación de un tema, al respecto, la profesora afirma:

*"... incluso hay veces que los sistematizo, ¿no?, antes de un tema, es decir, cuáles son los conceptos fundamentales de este siglo o de esta época"* (Carmen ER. 363-367).

**El establecimiento de relaciones entre el pasado y el presente**, en relación con los contenidos trabajados, parece constituir otro elemento básico de la Historia que enseña. Aunque no alude a este hecho en las entrevistas previas, sí encontramos referencias directas a ello en el desarrollo de los contenidos en la clase, concretamente en tres ocasiones, cuando explica el significado del cargo de "secretario" en el reinado de los Austrias, cuando alude al envío del Duque de Alba a los Países Bajos, y cuando comenta la situación de la ganadería en el Antiguo Régimen; sirva como ejemplo el caso del papel del "secretario":

*"P.- ¿A qué equivale hoy un secretario?"*

*A.- A ministro.*

*P.- A primer ministro o jefe de gobierno, jefe de estado no, el jefe de estado siempre es el monarca o el presidente de la República. El secretario era como el primer ministro"* (Carmen GA. 100-108).

Cuando reflexiona sobre las clases observadas, alude a este tema, destacándolo como un aspecto básico de la Historia en su conjunto, podemos deducir que la profesora considera el conocimiento del pasado como un elemento importante para comprender el presente, así, reconoce que el establecimiento de relaciones entre ambos momentos temporales es una constante en la enseñanza de la Historia que desarrolla:

*"... tienen que darse cuenta que no es una cosa pasada (la Historia), muerta, sino que sirve para comprender mejor y para relacionar que el presente... relacionar siempre el presente con el pasado, entonces, cualquier ocasión... y no lo utilizo tanto como quisiera, porque si no me desvíó, enseguida me enrolló y me voy por otro sitio, ¿sabes?, pero sí que me preocupa mucha el que sepan extrapolar un poquito de la época y ver que son unas cosas que muchas veces tienen una relación muy clara" (Carmen ER. 319-33).*

La **importancia de contextualizar los hechos y conceptos en el espacio y en el tiempo** constituye otro aspecto básico de la Historia a enseñar, así, cuando reflexiona sobre las clases que han servido de fuentes para la recogida de datos, afirma:

*"... para mí, el espacio y el tiempo son claves y los famosos ojos de la Historia, aquello de la cronología y la Geografía que se decía, pues es que yo creo que eso sigue igual de vigente; alguien, si tiene que tener claro una cosa histórica, tiene que saber dónde se da y cuándo se da" (Carmen ER. 182-190).*

Esta preocupación por el espacio y el tiempo la hemos podido apreciar en las grabaciones de aula, como ya señalamos anteriormente, hay abundantes referencias de la profesora, en el desarrollo del tema, a fechas y lugares que considera claves en relación con los contenidos planteados.

En el nivel de 3º de E.S.O. -equivalente, en cuanto a edad, a 1º de B.U.P.-, la profesora considera que las **descripciones históricas** constituyen la forma adecuada de presentar los contenidos del tema, la base para que puedan, posteriormente, comprender y realizar interpretaciones históricas, pero estas son inviables si no se tienen unas nociones muy claras de los acontecimientos, de los conceptos, y estas ideas claras parecen desarrollarse a partir de descripciones históricas de la profesora:

*"... me parece que sin la descripción poco se puede interpretar, o sea, que yo les doy una serie de interpretaciones... si no saben quiénes son los Moriscos, qué relación tienen con los turcos... entonces creo que es básico que tengan una serie de ideas claras, y después, me parece que es lo que complementa las explicaciones..." (Carmen ER. 213-223).*

En esta declaración se vuelve a poner de manifiesto la importancia que concede a los hechos y conceptos como base del conocimiento histórico.

Una última cuestión que queremos destacar en relación con esta metacategoría, es la importancia que la profesora concede a la **presentación formal de distintos trabajos** por parte del alumnado, así, al referirse a la corrección de un mapa efectuada en el aula, en la que la profesora recriminó a aquellos alumnos que no lo habían elaborado de forma correcta, afirma:

*"... me parece esencial que el trabajo se haga bien, riguroso y con mucha estética, es que me parece muy importante... porque yo ya sabía que el contenido... el contenido lo había hecho yo, ellos lo que tenían que hacer era copiar mi mapa de la pizarra, ¿sabes?, con los signos, las batallitas, lo que sea... entonces, hay algunos que son verdaderamente hechos con un descuido tremendo... hay que hacerlos bien, de hecho, en un mapa histórico se le da mucha importancia a la utilización del color, es básico, es fundamental"* (Carmen ER. 458-479).

#### DIFICULTADES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.-

En relación con esta temática, pocas son las referencias que hemos encontrado en los datos recogidos, tan sólo breves alusiones a la dificultad que presenta, para el alumnado, la **comprensión de conceptos históricos** (DCH), y la **localización geográfica** (DLG) de distintos lugares.

En relación con la primera, parece existir una relación con la consideración de los conceptos históricos como uno de los aspectos básicos de la enseñanza de la Historia, y con el tratamiento que la profesora les da en el aula, tanto en la presentación de contenidos (explicación y dictado de apuntes), como en otras actividades que plantea (repaso, trabajo con textos, búsqueda de información...).

En una de las entrevistas previas a las clases, la profesora constataba la existencia de esta dificultad, cuando señalaba la preocupación por plantear los conceptos de forma que quedaran claros:

*"... pero como tienen tantas dificultades en conceptos, pues me gustaría que quedara claro, un poquito, todos esos conceptos nuevos, los cercamientos de tierras, las relaciones entre la agricultura y la ganadería, todo eso, en definitiva, el tránsito de las sociedades agrarias a las sociedades industriales, pero adaptado a estos chicos"* (Carmen EA. 69-80).

Cuando reflexiona sobre la dificultad que plantea la comprensión de conceptos, hace una serie de matizaciones, de tal manera que, en el nivel de 3º de E.S.O., el motivo de esta dificultad parece estar, más que en los conceptos en sí, en la escasa base de conocimientos que presenta el alumnado, así como en su poco hábito de estudio; considera que los conceptos que hay que desarrollar en 3º no presentan grandes dificultades, y vienen, en general, bien planteados en el libro de texto; igualmente, alude a condicionamientos del entorno para justificar la escasa comprensión de determinados conceptos, así, en el caso de Ceuta, pone como ejemplo algunos relacionados con la agricultura (barbecho o trilla):

"... en este nivel en la falta de base que tienen, y en la falta de estudio, porque... hombre, sí que hay algunos conceptos que son más abstractos, como por ejemplo todo lo que se refiere al poder, el poder ejecutivo, el poder absoluto... todo lo que se refiere al poder o a la ideología, siempre es muy dificultoso y entonces, en esos casos, el fallo es la intrínseca dificultad que tiene el concepto, pero en este nivel, no, porque los libros suelen ser muy claros, suelen estar bien explicados... el barbecho yo creo que no tiene ninguna dificultad, aunque yo me he dado cuenta que en Ceuta no saben lo que es un cereal, lo que es el trigo... una trilladora; o el heno, ¿sabes?, o sea, aquí, todo lo que sean temas agrícolas representa una dificultad tremenda. Entonces, el otro día, no creo que la dificultad esté en el concepto, pues creo que no se han leído... cuando tú les dices, leeros esto, leeros lo otro, contestad a estas preguntas, muchísimos no lo han hecho... porque la gente que hace algo es una minoría" (Carmen ER. 207-242).

Con respecto a la dificultad de localización geográfica, de una de las declaraciones de la profesora podemos deducir que su origen está, también, en la escasa base de conocimiento que tiene, en general, el alumnado, así, cuando le preguntamos sobre la razón por la que tiene, continuamente, desplegados dos mapas en clase (planisferio político y la Europa de la Reforma), la profesora afirma:

"Pues mira, la razón es que es un desastre absoluto, sobre todo estos niños de 3º, de saber dónde... el espacio, de saber ubicar dónde están los países, las ciudades, yo creo que a veces no saben ni el contorno de cómo es un continente o un país" (Carmen ER. 87-94).

## PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.-

En el conjunto de declaraciones de la profesora hemos encontrado distintas referencias a la planificación que realiza de su enseñanza. Estas declaraciones aparecen tanto en las entrevistas de agenda como en las entrevistas de reflexión, no hemos encontrado alusiones a esta temática en ninguna de las grabaciones de aula efectuadas.

Las cuestiones planteadas se refieren, básicamente, a los **cambios** o modificaciones **que introduce en la planificación** prevista, durante el desarrollo de la clase (CPL), también hay referencias interesantes a la **consideración que la profesora tiene de la planificación (PLA)**.

De las distintas referencias de la profesora a los cambios que introduce durante el desarrollo de la clase en la planificación prevista, podemos deducir el carácter abierto y flexible que la misma tiene, así, en una de las entrevistas de agenda, al comentar lo que va a desarrollar en la clase siguiente, afirma:



*"... entonces, mañana, lo que haremos, seguramente... y digo esto porque ya sabes tú que luego se va cambiando sobre la marcha..."* (Carmen EA. 29-32).

Al contrastar las entrevistas de agenda con las grabaciones de aula, esto es, las declaraciones de la profesora sobre lo que va a desarrollar en clase, con el desarrollo real de la clase, hemos constado bastantes modificaciones, así, hemos visto que se han desarrollado actividades que no estaban previstas (trabajo con un texto histórico), decididas con posterioridad a la entrevista de agenda; también nos hemos encontrado con nuevas actividades que han surgido en el desarrollo de la propia clase, generadas por el estado anímico de la profesora:

*"... el día pasado la introduje porque estaba cansadísima, así de claro, me veía completamente incapaz de seguir llevando la clase por otros... y vi que era completamente injusto, porque a ellos les pasaba exactamente igual"* (Carmen ER. 539-546).

En otras ocasiones, las modificaciones suponen una nueva forma de desarrollar una actuación prevista, así, la realización de una puesta en común a partir de una información previamente buscada por el alumnado, se convierte en una explicación de la profesora:

*"... o sea, que en realidad, la única modificación es que lo que yo quería hacer (la puesta en común), lo tuve que hacer yo sola"* (Carmen ER. 296-299).

Por último, hemos visto que las modificaciones implican desarrollar menos acciones de las previstas, esto parece ser algo frecuente en la docencia de la profesora:

*"... más bien siempre me da menos tiempo de lo que tenía previsto, ¿sabes?, para desarrollar los temas que pensaba"* (Carmen ER. 77-82).

*"... voy siempre más atrasada, normalmente más atrasada... además, viste que estaban supercansados y entonces tampoco fue una clase que llevó mucho ritmo, sino que fue más lenta y más adaptada a aquello que podían ellos también hacer"* (Carmen ER. 31-37).

En definitiva, y como afirma la profesora:

*"... es que casi nunca me salen las clases como las había planificado"* (Carmen ER. 101-103).

Como ya hemos señalado y constatado, la profesora parece tener un concepto de planificación muy abierto y flexible, en el sentido de que no establece planes rígidos, cerrados, además, la planificación diaria parece tener poca importancia, imponiéndose una planificación del tema en su conjunto, que después va desarrollándose tomando en consideración distintos factores, como la idea general que tiene sobre el tema, el trabajo

previo que haya desarrollado el alumnado, el material que piensa utilizar y, sobre todo, la predisposición hacia el trabajo que percibe en el alumnado:

*"... yo, más que plantearme las clases clase a clase, me lo planteo en general, porque depende de lo que me hayan hecho, hay veces que yo la planteo sobre lo que ellos me han buscado y hay poca gente que ha trabajado... y tengo que readaptarlo, ¿sabes?... o sea, que muchas veces, más que nada es la idea general lo que tengo, el material que quiero emplear... según los veo, si están alborotados, los pongo a coger apuntes, porque es la única manera de tranquilizarlos, si están ya muy cansados, pues paro y hago un repaso, o sea, que depende mucho de como yo veo que está la clase" (Carmen EA. 210-230).*

#### ACCIONES DE LA PROFESORA EN EL AULA.-

Constituye una de las metacategorías más significativas en el conjunto de las establecidas en relación con el conocimiento en la acción de la profesora. Como podemos apreciar en la matriz, son numerosas las cuestiones planteadas (10) sobre el tema, y por su frecuencia, ocupa el primer lugar, asimismo, en ella nos vamos a encontrar con algunas de las categorías planteadas de forma más recurrente y que vienen a definir el estilo de enseñanza de la profesora, nos referimos a **Dictado de apuntes (DAP)**, **Explicación de los temas de trabajo (ETT)**, o **Repaso de los contenidos trabajados (REP)**.

Como hemos señalado, son diversas las cuestiones planteadas por la profesora en relación con su papel en la enseñanza de la Historia, la gran mayoría de ellas se refieren a las acciones que normalmente desarrolla en el aula, así, además de las señaladas más arriba, encontramos referencias a **Comentarios sobre lo trabajado con anterioridad (CTA)**, **Corrección de mapas (CMA)**, **Acciones para motivar al alumnado (MOT)**, **Orientaciones sobre preguntas a desarrollar (OPD)**, **Visión sobre su papel en el aula (VPA)**, **Forma de dar por finalizada la clase (FCL)**, o **Control de asistencia del alumnado (CAS)**.

Sin duda, las cuestiones más importantes en relación con el tema que comentamos son las referidas al dictado de apuntes, a la explicación como estrategia de enseñanza, y al repaso de los contenidos planteados en clases anteriores. El **dictado de apuntes** aparece con mucha frecuencia en las grabaciones de aula; de los fragmentos seleccionados podemos deducir que el mismo se encuentra intercalado con preguntas de distinta naturaleza (que analizaremos más adelante) y con explicaciones:

*"P.- Entonces, los Países Bajos, digo, para Felipe II eran un lugar estratégico... ¿por qué?... porque estaban en frente de...*

*A.- ¡Inglaterra!*

*P.- De Gran Bretaña, estaban en frente de Gran Bretaña, y por tanto le permitía que sus tropas... venga, escribid, escribid... le permitía tener tropas y barcos para vigilar las costas inglesas... sabéis que Inglaterra va a ser uno de los principales enemigos de España" (Carmen GA. 329-341).*

El intercambiar explicaciones y preguntas en el dictado de apuntes parece tener, según la profesora, una doble función, por una parte, romper la monotonía de la clase, posibilitando la participación del alumnado, así como el descanso del mismo, y, por otra, más importante, aclarar, reforzar, profundizar en determinados contenidos que son considerados con una especial importancia:

*"... eso en realidad es para que no se cansen... bueno, tiene otra explicación, lo hago para aclarar o volver a tratar algunos aspectos, lo que vengo diciendo todo el tiempo, ¿no?, la importancia que tiene una fecha determinada, un concepto determinado, relacionarlo con algo, pero no mucho, para que no me pierdan el hilo de lo que estamos explicando" (Carmen ER. 584-594).*

Los apuntes adquieren un carácter narrativo, descriptivo, y están constituidos por ideas consideradas como básicas por la profesora, ideas apoyadas en acontecimientos, fechas, lugares, personajes y conceptos, hecho que guarda una relación lógica con lo que hemos considerado como aspectos básicos de la Historia a enseñar, en el siguiente fragmento podemos apreciar de forma clara lo que decimos:

*"Bueno, pues en 1559 deja el mando, el gobierno de los Países Bajos, a su hermana Margarita de Parma... venga... Margarita de Parma... Parma es una región italiana... la nobleza flamenca, sobre todo protestante, se va a oponer, desde un principio, a Felipe II y van a reclamar, sobre todo, libertad de culto para los protestantes" (Carmen GA. 349-359).*

Cuando pedimos a la profesora que reflexione sobre el dictado de apuntes, esta justifica su utilización, considerándolos como un elemento importante en su forma de desarrollar la enseñanza:

*"Pues me parece también muy útil, me gusta mucho que cojan apuntes y que sepan coger apuntes, aunque para ellos es un dictado, está clarísimo, eso es una de las cosas en las que hay que hacer hincapié, que pueden ponerlo de otra manera, pero vamos, a este nivel es muy difícil, por eso voy muy despacito, pero que me sigan... creo que es un ejercicio bueno, me tienen que estar oyendo, porque si no es imposible que cojan apuntes, luego, les gusta, ¿sabes?, y luego creo que se enteran muy bien cuando se los explico" (Carmen ER. 509-522).*

La función fundamental de los apuntes parece ser la de servir de complemento a la información recogida en el libro de texto, es decir, añadir información; además, en sí mismos, los apuntes constituyen una estrategia de la profesora, un componente de

su metodología, que pretende concentrar la atención del alumnado, centrarlos en el tema que se está trabajando:

*"... normalmente es un complemento, y cuando yo veo que en el libro un tema no lo trata, pues lo trato yo, o sea, normalmente es un complemento, una información nueva, y luego, un método para obligarles a concentrarse, porque creo que el coger apuntes es muy bueno, porque tienen que estar muy concentrados a la hora de saber lo que están oyendo... creo que es un aprendizaje y una experiencia muy buena, yo, normalmente, los utilizo bastante para esa finalidad, vaya"* (Carmen ER. 476-493).

Para finalizar con el comentario sobre la utilización de apuntes, hemos de señalar que, a pesar de la significación que estos tienen en el desarrollo del aula, y de la importancia que la profesora otorga a los mismos cuando reflexiona sobre las clases grabadas, en las entrevistas de agenda no hemos encontrado referencia a los mismos, podemos explicar esta ausencia considerando que los apuntes estarían integrados en la dinámica de la explicación del tema de trabajo, actuación a la que sí alude con frecuencia la profesora en las mencionadas entrevistas, los términos en los que se refiere a la explicación nos llevan a apoyar lo que decimos:

*"... explicarles un poquito los Austrias menores, que fíjate que poquito le dedica el libro, es decir, hablaremos de Felipe III, Felipe IV y Carlos II, qué características tienen estos reinados, por qué son menores, la crisis económica, en fin, cosas generales"* (Carmen EA. 65-74).

Una segunda estrategia que caracteriza el papel de la profesora en el aula, es la **explicación**, es decir, la exposición oral de los contenidos. Como hemos visto, esta guarda una estrecha relación con la utilización de apuntes, en el sentido de que se intercalan, es decir, que la profesora, en el desarrollo de la explicación, dicta los aspectos que quiere que el alumnado conserve, y a la inversa, cuando dicta, va explicando el contenido dictado. Nos vamos a encontrar con referencias directas a la explicación en los tres momentos en que hemos recogido información sobre el conocimiento en la acción de la profesora. Por lo que respecta a las entrevistas de agenda, en las tres que hemos mantenido encontramos referencias a la utilización de la explicación, esta parece constituir una base importante del trabajo en el aula, una de las estrategias utilizadas por la profesora para presentar los contenidos, los siguientes fragmentos apoyan claramente lo que decimos:

*"... explicarles un poquito los Austrias menores, que fíjate que poquito le dedica el libro..."* (Carmen EA. 65-68).

*"... añadiré un poquito lo de Portugal y lo de Flandes y después... en realidad, mañana, para introducir el siglo XVII, voy a ser yo"* (Carmen EA. 185-190).

*"... pues yo les hablaré un poquito de lo que quería Bernini, de la idea fundamental cuando hizo esta plaza, de los elementos barrocos" (Carmen EA. 49-53).*

*"... me voy a dedicar a hablar de cómo era realmente en el Antiguo Régimen, lo que nos quedó de la población, las causas de la mortalidad..." (Carmen EA. 43-47).*

En el desarrollo de la clase también hemos encontrado fragmentos especialmente referidos a la explicación, en ellos, la profesora va presentando los contenidos del tema: Características generales, acontecimientos, conceptos, fechas, personajes... La explicación aparece intercalada con preguntas, bien de la profesora al alumnado -la mayoría-, o de este a la profesora, y con el dictado de apuntes, de tal forma que ha representado una dificultad distinguir, a la hora de codificar, entre las acciones mencionadas, y casi podríamos decir que el dictado de apuntes constituye una forma de explicación.

En la explicación, la profesora suele apoyarse en algún material (cuadros, gráficos, imágenes, mapas), también suele recurrir a la pizarra, sobre todo para escribir distintos nombres (conceptos, personajes, acontecimientos...):

*"... Bueno, ¿queréis sacar el cuadro de Felipe II?, ¿qué es lo que nos faltaba por ver de la época de Felipe II?, ¿lo vimos todo?" (Carmen GA. 230-233).*

También se apoya en trabajos desarrollados por el alumnado, posibilitando la participación de estos:

*"P.- Bueno, lo único que nos faltaba un poco por ver eran los bajos rendimientos de la tierra.*

*A.- Eso está en el resumen que hicimos, ¿no?.*

*P.- Sí. A los que hicisteis el resumen ya os iré diciendo cosas para que me ayudéis" (Carmen GA. 64-71).*

En las entrevistas de reflexión encontramos referencias muy interesantes de la profesora a la utilización de la explicación como estrategia metodológica, así, habla de su eficacia, de su carácter recurrente en su trabajo con distintos niveles y del grado de aceptación que el alumnado muestra hacia ella:

*"... creo que se enteran muy bien cuando explico, porque les pregunto luego y responden, o sea, que uno de los instrumentos, de los medios de trabajo que utilizo, siempre, creo que ya te lo había comentado en otra ocasión, es la explicación del profesor, pero eso a todos los niveles, ¿sabes?, les gusta mucho que les cuente..." (Carmen ER. 523-532).*

Este interés del alumnado hacia la explicación ya había sido puesto de manifiesto por la profesora en una de las entrevistas previas a las clases:

*"... siempre les gusta mucho que el profesor explique, se les queda muy claro, ¿sabes?"* (Carmen EA. 151-154).

La explicación sirve, según la profesora, para presentar contenidos que, al parecer, no pueden ser aprendidos por el alumnado sin la intervención expositiva del docente. Estos contenidos, según deducimos de una de las declaraciones de la profesora, se refieren a interpretaciones históricas, a relaciones causales o a explicaciones intencionales:

*"... cuando expliqué a Felipe II, pues hablamos del famoso viraje de Felipe II, por qué gira tan tremendamente y qué consecuencias tendrá para España el alejamiento de Europa, el cierre de las fronteras, bueno, pues eso ya se lo conté, digamos, ¿no?, lo explico yo, eso sí que lo hago yo, no espero que lleguen a eso, porque no pueden hacerlo"* (Carmen ER. 224-234).

La explicación también parece constituir una alternativa a la utilización de estrategias de indagación, al trabajo autónomo del alumnado, a que este sea el responsable en la búsqueda de información:

*"... entonces, me parece que en lugar de volverles a remitir a que busquen la información ellos, como en el libro tampoco está, como no viene, pues se la doy yo y ya está"* (Carmen ER. 534-539).

La tercera y última cuestión que caracteriza el papel de la profesora en el aula es el **repaso**, al mismo alude cuando habla sobre lo que va a desarrollar en las clases, en las grabaciones de aula encontramos fragmentos dedicados a ello, y cuando desarrollamos las entrevistas de reflexión sobre las clases observadas es una cuestión que también tiene una importante presencia.

El carácter recurrente del repaso como estrategia metodológica es puesto de manifiesto por la profesora en una de las entrevistas previas al desarrollo de las clases:

*"... o sea, un repaso con ellos siempre hago, un repaso de lo que hemos dado la clase anterior y plantear la siguiente"* (Carmen EA. 126-130).

En otra ocasión, también en una entrevista previa, alude al repaso como la forma habitual en que comienza las clases:

*"Empezaré como siempre, haciendo un poquito de repaso..."* (Carmen EA. 87-88).

Las preguntas parecen ser el medio adecuado para desarrollar el repaso, así lo manifiesta la profesora cuando preve su realización:

*"... la primera parte, repaso de lo que aprendieron el día anterior, van a responder a una serie de preguntas, siempre quiero que estén haciendo algo"* (Carmen EA. 174-179).

En el desarrollo de la clase, esta previsión se cumple, además, ha sido una constante en las tres clases observadas:

*"P.- .... el otro día vimos la población, ¿os acordáis?, la población en el Antiguo Régimen, y hoy vamos a ver la agricultura... el otro día os acordáis que dijimos que una de las causas de la mortalidad era..."*

*A.- Las enfermedades, las epidemias... (Respuestas cruzadas).*

*P.- ¿Cuáles dijimos que eran las enfermedades para las que no se conocían vacunas?... Gema..."*

*A.- La tuberculosis, ¿no?..."*

*P.- ¿Cuáles dijimos que habían sido las causas de la mala alimentación?..."*

*A.- Las malas cosechas... (Carmen GA. 28-59).*

En relación con la participación del alumnado, y, en general, sobre la forma en que cree que hay que desarrollar el repaso, hemos encontrado una declaración muy clarificadora de la profesora en una de las entrevistas de reflexión:

*"... me parece que un repaso no lo deben hacer ni ellos solos, ni uno solo, porque los otros enseguida se evaden, ¿sabes?, o sea, que participen todos, y no hacer un repaso yo, que tampoco tiene ningún interés, porque también se me van"* (Carmen ER. 361-368).

De la declaración podemos deducir el carácter colectivo que debe tener el repaso, con una participación equilibrada entre alumnado y profesora, aunque corresponde a este el papel de dirigirlo.

En otras ocasiones, aunque ello no lo hemos constatado en las observaciones de aula efectuadas, el repaso, según la profesora, se hace de forma individual y por escrito, a través de una serie de preguntas, aunque considera que no es la forma más adecuada, debido, fundamentalmente, a que implica un mayor tiempo para su realización:

*"... algunas veces puedo poner algunas preguntas por escrito, pero eso es mucho más lento, y entonces claro... si yo tuviera ganas de pasar una clase sin hacer nada, pues es un recurso estupendo, de lo más cómodo, pero como no tengo ganas, porque me parece que con tres horas semanales se despistan mucho y avanzan muy lentamente..."* (Carmen ER. 185-195).

Otra cuestión a considerar en relación con el repaso es la de las funciones que este desempeña. En las entrevistas de reflexión encontramos referencias a ello, podemos decir que tres son los motivos que llevan a la profesora a desarrollarlos: En primer lugar, el establecer una relación entre los nuevos contenidos y los trabajados anteriormente:

*"... me parece que es bueno el refrescar un poco la memoria y ponerte, un poco... coger el hilo, ¿sabes?, no empezar... y aún así hay muchos que se quedan completamente desenganchados... la finalidad es esa, coger, retomar, ¿sabes? el hilo en donde nos quedamos, el "decíamos ayer", un poquito, ¿no?"* (Carmen ER. 56-66).

Este establecimiento de relaciones parece ser un factor importante a la hora de realizar nuevos aprendizajes:

*"... fundamentalmente es que ellos repasen un poquito y se pongan en el punto de poder asimilar mejor la clase del día"* (Carmen ER. 73-76).

En segundo lugar, el repaso sirve como un medio de comprobar si los aspectos básicos han sido aprendidos por el alumnado, hacer un seguimiento del mismo, lo cual podríamos entenderlo como una forma de desarrollar una evaluación continua. En tercer y último lugar, el repaso es una actividad de refuerzo de la explicación, una sustitución del estudio que el alumnado debería desarrollar en casa y que, según la profesora, se realiza en escasa medida:

*"Pues la finalidad es ver si se han enterado de la clase, sobre todo porque sé que luego ellos no estudian, no repasan las clases en sus casas, y entonces ver qué gente va aprendiendo, y me doy cuenta de aquellos que enseguida levantan la mano, lo saben... quizás sustituye al preguntar de hace muchísimos años, preguntar la lección que hacían antes y que obligaba a estudiar... es una especie de sustitución, ¿no?, y de no iniciar una clase sin haber visto, por lo menos, esos términos fundamentales que tu vas a dar por sabidos, saber si es verdad que se saben, que se han procesado"* (Carmen ER. 153-180).

Pero, ¿qué es lo que se repasa?, ¿cuál es el contenido de los repasos, de las preguntas que sirven de medio para su desarrollo?. En la declaración anterior, la profesora aludía a "esos términos fundamentales", y en sintonía con lo que considera aspectos básicos de la Historia a enseñar, se trataría de contenidos conceptuales y factuales. En una de las referencias al repaso, extraída de una entrevista de agenda, encontramos un claro ejemplo de lo que decimos:

*"... voy a hacer un poquito de repaso para ver qué era la Armada Invencible, quiénes eran los Moriscos, por qué se sublevaron en las Alpujarras, qué significa que eran una quinta columna de los turcos... en fin, todo eso... hacer una especie de repaso de Felipe II"* (Carmen EA. 46-56).



Como ya hemos señalado, además de estas tres cuestiones que consideramos fundamentales, hemos encontrado otras referencias de la profesora relativas a su papel en el aula: Las referidas a las acciones para motivar al alumnado, a la corrección de mapas, a las orientaciones para el desarrollo de actividades, a la forma en que da por finalizadas las clases, al comentario, breve, sobre lo trabajado el día anterior, o al control de asistencia del alumnado.

En relación con las **acciones para motivar al alumnado**, hace referencia a varias, así, la utilización de preguntas concretas, consideradas como de escasa dificultad por la profesora:

*"... es una manera de motivarlos, ¿sabes?, porque yo se que son cosas que las van a saber muchas de ellas, ¿no?, normalmente empiezo por aquellas preguntas que saben, para darles confianza... a los niños de esta edad (14 años -3º E.S.O.-) les gusta mucho todo lo que es preguntar, yo ahora lo hago mucho porque se que les gusta, les sirve de repaso, y, además, creo que es una cosa típica de la enseñanza que es muy buena, cuando tu sabes que has aprendido pues te motiva para aprender más, te gusta demostrarlo, ¿sabes?" (Carmen ER. 124-147).*

Otro modo de motivar y de demostrar al alumnado su interés hacia ellos, es realizar comentarios valorativos personales sobre distintos trabajos desarrollados por los mismos; cuando la profesora reflexiona sobre esta cuestión, afirma:

*"... quiero demostrar que me interesan personalmente, que no son un número, sino que me doy cuenta de si me los han dado o si no, si está bonito o no está bonito, aprovechar para hacer una observación personal, porque es que creo que les gusta mucho y lo necesitan mucho" (Carmen ER. 426-434).*

Aun desarrollando estas acciones, la profesora considera que motivar al alumnado es una tarea difícil, especialmente con aquel que podríamos considerar como mal estudiante, y cuando se trata de que desarrollen distintas actividades fuera del horario de clase:

*"... no hay manera, eso no se cómo hacerlo, porque como ya, la mayoría estarán suspensos, porque es que es imposible... no sabes ya cómo motivarlos, eso me deprime, la verdad, y sobre todo porque no sabes cómo motivarlos para que trabajen en casa... la constatación de que hay veces que no sabemos y no podemos hacer nada..." (Carmen ER. 249-260).*

Por lo que respecta a la **corrección de mapas**, hemos encontrado en una de las grabaciones de aula una referencia que podemos considerar como ejemplificación de la forma en que la profesora desarrolla la corrección de una actividad, así, en el fragmento seleccionado apreciamos que va recogiendo los distintos mapas, realizando comentarios a algunos de ellos, y formulando preguntas sobre aspectos básicos del mapa,

especialmente referidas a cuestiones formales (colorido, colocación de la leyenda, claridad de los signos...). Esta preocupación por los aspectos formales también la apreciamos cuando la profesora da una serie de orientaciones sobre unas preguntas que hay que responder tras visualizar un vídeo:

*"Vamos a leerlas antes para que sepáis en qué os tenéis que fijar, si queréis podéis coger notas, pero muy pocas porque si no, no os fijáis, y quiero, sobre todo, que miréis el vídeo. Os he dejado un trocito para que respondáis con una letra pequeñita, me ponéis el nombre arriba, lo hacéis clarito, con la letra concentrada"* (Carmen GA. 394-404).

Esta preocupación guarda una relación lógica con la declaración que comentamos en otro momento sobre la importancia de los aspectos formales en la presentación de los trabajos.

De estas dos categorías comentadas se puede extraer una idea que consideramos interesante, las dos actividades planteadas (realización de un mapa y lectura de imágenes) podemos considerarlas relacionadas con contenidos procedimentales, concretamente con lo que en el nuevo currículo (M.E.C., 1991) se considera tratamiento de la información. De ello volveremos a tratar cuando comentemos las categorías integradas en la metacategoría referida a la interacción profesora-alumnado en el aula.

En cuanto a la **forma en que da por finalizada la clase**, señalar la preocupación de la profesora por dejar algún trabajo, alguna tarea planteada, como modo de incitarlos a estudiar fuera del horario de clase, esto, al parecer, constituye una preocupación para la profesora, en varias ocasiones se ha referido a ello en el sentido de constatar que el alumnado, en su gran mayoría, no realiza más actividad académica que la desarrollada en el aula:

*"... lo que si quiero, sobre todo con esta gente, es siempre dejarles algo para hacer, porque es que no estudian"* (Carmen ER. 718-721).

El **control de asistencia** parece dejarlo como responsabilidad del alumnado, aunque hemos constatado su preocupación por el tema, cuestión que nos parece importante por cuanto nos encontramos en una etapa de enseñanza obligatoria:

*"Bueno, ya veo que falta gente, Gema, antes de irte hay que pasar lista"* (Carmen GA. 26-28).

Una última acción de la profesora que queremos señalar es la referida al **comentario**, breve, que realiza **sobre los contenidos desarrollados en clases anteriores** y esto lo hace tanto en el desarrollo de la clase, como cuando hemos mantenido entrevistas previas a las mismas; en el desarrollo de la clase, este comentario parece constituir el comienzo del repaso, que ya hemos comentado:

*"... el otro día vimos la población, ¿os acordáis?, la población en el Antiguo Régimen, y hoy vamos a ver la agricultura. Algunos de vosotros me hicísteis un resumen el otro día, estaban bien, pero había muchos conceptos que no sabíais"* (Carmen GA. 28-35).

Estos comentarios también sirven para relacionar un nuevo contenido que se está explicando con otro desarrollado anteriormente:

*"... otras obras muy famosas serán las esculturas que va a hacer en las plazas de Roma, ¿os acordáis que el otro día dijimos que en el Barroco van a hacerse gran cantidad de plazas decoradas con muchas esculturas?..."* (Carmen GA. 373-379).

En el contexto de las entrevistas de agenda, la profesora recurre al comentario de lo trabajado en la clase anterior como medio para plantear lo que se va a desarrollar en la clase siguiente.

Para finalizar con el comentario de esta metacategoría sobre el papel de la profesora en el desarrollo de la clase, creemos conveniente introducir una declaración en la que resumen, en líneas generales, lo que llevamos dicho hasta ahora, y, a la vez, nos sirve para introducir la siguiente, sobre el papel del alumnado:

*"... porque lo que sí hago siempre, creo que ya lo has visto, es repasar un poco lo anterior, después dar un poco de información yo, y después, algún tipo de actividades para la participación del alumnado, esa es, un poco, la idea general de mis clases"* (Carmen ER. 116-123).

#### INTERACCION PROFESORA-ALUMNADO EN EL AULA.-

En esta metacategoría, como podemos observar en la matriz, hemos integrado cuatro cuestiones relativas a actividades desarrolladas en el aula y que posibilitan la interacción entre profesora y alumnado, nos referimos, concretamente, al **trabajo con textos históricos** (TTH), a la **lectura de imágenes** (LIM), a las **puestas en común** (PCO) y al **planteamiento de preguntas de distinta naturaleza** (PRE).

Sin lugar a dudas, **las preguntas constituyen la actividad más recurrente en el desarrollo de las clases**, como queda puesto de manifiesto por la alta frecuencia que presenta. Es significativo señalar que en las entrevistas de agenda no hemos encontrado alusiones al planteamiento de preguntas, creemos que ello es debido a que se consideran integradas en tres de las acciones que comentamos cuando tratábamos el tema del papel de la profesora en el desarrollo de la clase, concretamente en la explicación, en el repaso y en el dictado de apuntes.

La gran mayoría de las preguntas son formuladas por la profesora, pero también nos encontramos algunas formuladas por el alumnado, preguntas que implican, casi todas, una aclaración conceptual:

"A.- *¿Qué es un baldaquino?*

P.- *Un baldaquino es una especie de templete, de templo pequeño de madera, donde se ponía el santísimo sacramento... y este baldaquino es una de las obras más características del Barroco*" (Carmen GA. 360-366).

Las preguntas, tanto en su formulación como en sus respuestas, presentan una forma oral, y van surgiendo de forma espontánea, la mayoría, al hilo de los contenidos que se están trabajando, bien en el contexto de la explicación o del dictado de apuntes; también, y como habíamos señalado, aparecen preguntas en el contexto del repaso. Sobre la utilización de estas en particular, y del resto en general, la profesora afirma:

*"... me parece que son más ágiles, me da mucho tiempo para que participe más gente, ¿sabes?, son cosas que a mí me parece que tienen importancia... quiero hacer hincapié en aquellas cosas que, bueno, que les queda claro un poquito el Barroco, de qué siglo es, cuáles son sus características fundamentales... y además, que se que a ellos les gusta mucho... hacen una clase más viva, que participen más y que quizás se hace hincapié en aquello que a mí me parece básico"* (Carmen ER. 103-120).

El contenido de las preguntas está constituido, fundamentalmente, por conceptos, acontecimientos, fechas, lugares, y personajes, requiriendo respuestas concretas, a modo de ejemplo de lo que decimos, podemos citar las siguientes:

*"¿Quiénes eran los Hugonotes?*

*¿Quiénes eran los Berberiscos?*

*"¿Qué quiere decir estratégico?*

*¿Qué quiere decir libertad de culto?*

*¿Alguien sabe cómo se llama la ganadería que está en un establo?*

*¿Qué quiere decir eso del barbecho?*

*¿Desde cuándo es el reinado de Felipe II?*

*¿Cuáles fueron las batallas importantes del reinado de Felipe II?*

*¿Cuáles fueron los problemas que tuvo Felipe II en el sur de España?*

*¿Qué es lo que hizo Antonio Pérez?*

*¿Cómo se llama también Flandes?*

*¿Quién era don Juan de Austria?..."* (Extraídas de las Grabaciones de aula).

La profesora dirige las preguntas o bien a la clase en general, o bien a alumnos en concreto, predominando las primeras; el objetivo parece ser lograr la participación del mayor número posible de alumnos, especialmente de los menos implicados en el desarrollo del aula, además, de esta forma puede hacer un seguimiento de los conocimientos que van adquiriendo:

*"... las preguntas generales son para dar la posibilidad a esa gente que sabe de poderlo demostrar, que les gusta mucho, ¿sabes?, levantar la mano y participar... como sé que hay muchísimos alumnos y alumnas que son muy tímidos o son muy vagos o no quieren nunca participar, pues otras veces los tengo que forzar, para saber un poquito, pues eso, si se han enterado, si no... hay alumnos que sabes muy bien cómo van, que son estudiosos, que lo saben... porque en una clase los buenos hay veces que hay que dejarlos, hay que decirles, espera, espera, y preguntas a otros, ¿sabes?, porque si no la clase te la llevarían los tres o cuatro que si te siguen bien, y creo que es eso, para obligarles a participar a todos" (Carmen ER. 126-152).*

Por último, y en relación con las preguntas, vamos a destacar aquellas que plantea la profesora como introducción a nuevos contenidos del tema, preguntas referidas a contenidos que no han sido tratados. Cuando la profesora reflexiona sobre ello, señala que pretende desarrollar la capacidad de razonamiento en el alumnado, y que apliquen conocimientos ya adquiridos a nuevas situaciones de aprendizaje:

*"... es para obligarles a razonar. Yo lo que me planteo es que no lo saben, parto de la base de que no lo saben, de no haberlo dado en la escuela, pero quiero ver cómo lo razonan, porque muchas de estas cosas son por lógica, ¿no?... pretendo con estas cosas nuevas, pues ver qué hipótesis pueden hacer, porque me parece que es importante" (Carmen ER. 422-434).*

La **lectura de imágenes** constituye otra de las actividades que implican una interacción entre la profesora y el alumnado. En relación con la misma, encontramos referencias tanto en las entrevistas de agenda como en las de reflexión. Cuando la profesora habla sobre la clase que va a desarrollar plantea, como actividad, lo que podemos considerar como lectura de imágenes, bien sea apoyándose en la proyección de un vídeo, bien en las imágenes que vienen en el libro de texto, o en otras suministradas a través de fotocopias.

En el caso de la utilización del vídeo (Vida y obra de Rubens), la profesora ha elaborado una serie de preguntas que deben servir como guión para la lectura del mismo:

*"... estos vídeos son demasiado largos, y entonces, mañana, pues sólo me va a dar tiempo a ver, si acaso, a Rubens... lo vi, y mientras me fui haciendo unas preguntitas que tengo que pasar a limpio... estas se las digo antes de ver el vídeo" (Carmen EA. 65-72).*

En cuanto a la forma en que se desarrolló la actividad en el aula, podemos señalar la siguiente secuencia: Dictado de las preguntas a responder sobre el tema proyectado, visualización del vídeo, con toma de anotaciones por parte del alumnado, y contestación de las preguntas (esto, como actividad para desarrollar fuera del horario de clase):

"P.- Bien, las preguntas las tenéis que contestar en casa, porque aquí no nos va a dar tiempo ya a verlas, si nos da tiempo, cuando acabe Rubens las empezáis... Vamos a leerlas antes para que sepáis en qué os tenéis que fijar, si queréis podéis usar una hoja en sucio para coger notas, pero muy pocas, porque si no no os fijáis, y quiero, sobre todo, que miréis el vídeo... Vamos a ver las preguntas..." (Carmen GA. 389-405).

Las preguntas, como vemos, parecen constituir la base a partir de la cual la profesora desarrolla la lectura de imágenes, además, del análisis que hemos hecho a partir de las grabaciones de aula, estas preguntas constituyen la forma de implicar al alumnado en la actividad, pues este no parece desarrollarla de forma autónoma:

"P.- Bien, ¿lo tenéis descrito?, ¿quién lo tiene descrito?, tenéis que describirlo en clase y como no nos dio tiempo... ¿lo tienes tú?, ¿quién lo tiene?."

A.- (Respuestas negativas del alumnado).

P.- Nunca hacéis nada... sobre lo que baste... ¿cuántas plantas tiene?

A.- ¡Dos!

P.- Ir poniéndolo... ¿qué es lo que destaca en la unión del cuerpo superior al inferior?

A.- ¿Una cornisa?... (Carmen GA. 113-149).

Tras el desarrollo de las clases, la profesora presenta unas interesantes reflexiones sobre la actividad que analizamos, así, en relación con los objetivos que persigue, señala los siguientes: Transmitir conocimientos, y desarrollar determinadas capacidades, como la percepción, la observación y la descripción:

"Pues lo que pretendo es, primero, que conozcan las características de la arquitectura barroca sobre la práctica... y luego, desarrollarle, pues la percepción, la descripción..." (Carmen ER. 212-220).

"... creo que es muy importante para desarrollar la observación, y luego, que a partir de eso, que es imprescindible, pues tú ya les puedes dar nociones de cómo iban vestidos..." (Carmen ER. 325-331).

La profesora considera que la lectura de imágenes es una actividad imprescindible cuando se trata de plantear contenidos de naturaleza artística:

"... me parece tremendo eso de dar Arte sin que se pueda ver sobre una diapositiva, sobre una imagen..." (Carmen ER. 389-392).

En definitiva, la lectura de imágenes es considerada como una actividad muy útil por la profesora, y que, cada vez, desarrolla con más frecuencia en el aula, especialmente con alumnado de este tercer nivel de secundaria, aunque no excluye su utilización en otros superiores. Las posibilidades didácticas de la utilización de imágenes son

grandes, tanto desde la perspectiva de la transmisión de conocimientos como desde el desarrollo de capacidades en el alumnado:

*"Eso es una de las cosas que vimos el año pasado... que les gustaba mucho, entonces, me acuerdo que comentando un grabado que había sobre la Reforma y la Contrarreforma, pues me estuvo explicando (un compañero) la cantidad de cosas que habían salido de esta imagen, y entonces me pareció que era una actividad que yo no hacía a menudo y que me parece superútil, sobre todo, claro, en este nivel, aunque, por ejemplo, en el siglo XIX, en 2º de Bachillerato, con las caricaturas, que ya sabes que hay una cantidad de cosas gráficas... les gusta mucho, porque claro, condensa la imagen de una época; y en estos alumnos de 3º, pues es que no se fijan, no se fijan nada, tienen una cultura de la imagen rapidísima, de spot publicitario, pero si tú les dices, descríbeme esto, pues es un auténtico desastre, entonces, simplemente, a la hora de decirles, descríbeme el cuadro; "Las Meninas", entonces se tienen que fijar, quién hay, cómo están, la composición, cómo van vestidos... o sea, que creo que se puede extraer mucha información de una representación gráfica... el fijar la atención, el acostumarlos, y luego, pues eso, a la hora de que vean un cuadro, pues que sepan un poco cómo se compone, o la hora de ver una fotografía, qué es lo que se ha querido extraer... qué clases sociales están representadas..." (Carmen ER. 295-345).*

La tercera actividad que vamos a comentar y que posibilita una interacción constante entre la profesora y el alumnado, es el **trabajo con textos históricos**. La forma que adquiere esta actividad responde a la siguiente secuencia: En primer lugar, presentación y distribución del texto (en el caso de que no venga en el libro de texto), la profesora comenta el origen y naturaleza del texto, así como su autor, seguidamente, el texto es leído por el alumnado, la lectura es interrumpida por la profesora para aclarar conceptos:

- "P.- Ahora os voy a dar este texto... sobre la sublevación de las Alpujarras... vamos a ver, ¿de dónde está extraído este texto?*
- A.- De la correspondencia diplomática.*
- P.- Correspondencia, ¿qué quiere decir?*
- A.- El correo.*
- P.- ¿Qué correo?*
- A.- El correo para los políticos.*
- P.- Es decir, los documentos o las cartas que se escriben entre...*
- A.- Los políticos.*
- P.- Políticos o ...*
- A.- Diplomáticos.*
- P.- ¿Quiénes son los diplomáticos?*
- A.- Los que van a otro país.*
- P.- Los que van a otro país en nombre de...*
- A.- De su país.*

P.- *Es decir, será de este señor, Serrano, que lo escribe a otro señor que está...*  
 A.- *En otro país.*" (Carmen GA. 456-498).

En segundo lugar, se van formulando preguntas, dejando tiempo entre ellas para que el alumnado, individualmente, las conteste:

*"Bien, ¿por qué dice el texto que se sublevaron los moriscos, lo leéis, lo subrayáis y solamente contestáis esta pregunta. Luego, cuando terminéis, os digo otra..."* (Carmen GA. 517-521).

En otra ocasión, y utilizando un texto del libro, la profesora formula una serie de preguntas para recogerlas con posterioridad:

*"P.- Abrir el libro en la página 50, aquí os pone un ejemplo de los derechos feudales, ¿todo el mundo tiene el libro?... pues poned, ¿cuáles era..."*

A.- *¿En una hoja?*

P.- *En una hoja, sí.*

A.- *¿Es para entregarlo ahora?*

P.- *Sí, para dármelo a mí, o sea, que la ponéis aparte, y ponéis el nombre. ¿Cuáles eran, según el texto, los principales derechos de los señores feudales?..."* (Carmen GA. 444-457).

En tercer y último lugar, se corrigen las preguntas, solicitando la profesora las respuestas elaboradas por el profesorado. Esta corrección adquiere la forma de una puesta en común, como veremos en la siguiente categoría que comentamos.

Una última cuestión que vamos a contemplar en esta metacategoría es la **realización de puestas en común**, que, según deducimos de una declaración de la profesora, constituye una estrategia frecuentemente utilizada por ella a lo largo de su carrera docente, pues considera que ofrece muchas posibilidades, especialmente permite la participación del alumnado, el desarrollo de un aprendizaje compartido, socializado. En estas puestas en común, es el alumnado el que aporta la información, y el papel de la profesora consiste en moderar las intervenciones y complementar los contenidos que cree conveniente:

*"Es que eso de las puestas en común es muy mío, es de la "Prehistoria", eso ya viene de los años setenta; creo que se enriquece mucho la clase, el profesor es el que hace de moderador y va añadiendo información, creo que es una cosa muy enriquecedora para el grupo, no solamente saber lo que uno ha hecho, sino luego, saber lo que han hecho los demás. Yo vengo haciendo puestas en común desde hace bastante tiempo"* (Carmen ER. 597-609).

En una de las grabaciones de aula que hemos efectuado encontramos un claro ejemplo de estas puestas en común, desarrollada a partir de preguntas formuladas en relación con un texto, es decir, en esta ocasión, la puesta en común es utilizada,



también, como una forma de corregir una actividad. En otra ocasión, en una de las entrevistas previas a las clases, la profesora alude a una puesta en común desarrollada a partir de una búsqueda individual de información que había desarrollado el alumnado.

#### MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.-

En las tres metacategorías anteriores hemos analizado el desarrollo de distintas actividades que la profesora utiliza en la enseñanza de la Historia, ahora es el momento de preguntarnos sobre los materiales en que se apoya, de comentarlos y analizarlos de una forma sistemática, puesto que ya han ido apareciendo, explícita o implícitamente, en metacategorías anteriores.

A partir del análisis de la información recogida, hemos podido constatar la utilización de los siguientes materiales: Audiovisuales (vídeo), Libro de texto, Imágenes, Mapas, Gráficos, y Textos históricos.

De todos los señalados, el **libro de texto**, como se aprecia en la matriz, constituye el material del que más referencias hemos encontrado en los datos recogidos, tanto en las entrevistas de agenda, como en las observaciones de aula y en las entrevistas de reflexión. Del análisis de los datos podemos extraer una serie de ideas sobre la utilización del libro de texto; en primer lugar, podemos decir que su papel en la enseñanza de la Historia es limitado, no constituyendo un material básico, aunque sí importante, así, en las grabaciones de aula encontramos escasas referencias al mismo, y las que aparecen van en la línea de apoyar la explicación de la profesora, por ejemplo, utilizando distintas imágenes:

*"... entonces, si lo miráis en el libro, en la página 47, ¿tenéis el libro?, bueno, dice, un sistema de cultivo tradicional, la rotación trienal con barbecho, ¿qué es lo que se ve aquí?"* (Carmen GA. 300-305).

También se utiliza el libro para trabajar distintos textos recogidos en el mismo, relacionados con el tema explicado:

*"... Abrir el libro en la página 50, aquí os pone un ejemplo de los derechos feudales..."* (Carmen GA. 444-446).

En una de las entrevistas de reflexión, la misma profesora corrobora lo que venimos diciendo en relación con su limitada utilización:

*"... yo el libro lo utilizo muy poco, me da un poco de culpabilidad porque son muy caros, entonces, en cuanto puedo, que hay un mapa, que hay un no se qué... que está en colorines, o un texto, antes yo daba muchos textos a*

*fotocopia, ahora me apoyo más en el libro de texto para esas cosas"* (Carmen ER. 460-468).

Esta limitada utilización del libro de texto parece guardar estrecha relación con la importancia que, como vimos, tienen los apuntes en la enseñanza que desarrolla la profesora.

En segundo lugar, y según deducimos de otra declaración de la profesora, las funciones que cumple el libro son las siguientes: Servir, al alumnado, como una guía de los contenidos a desarrollar, constituir un complemento y apoyo a los apuntes y explicaciones de la profesora, y desarrollar, a través de su utilización, el hábito de estudio en el alumnado:

*"Con estos alumnos, el libro de texto lo sigo un poco por no despistarlos mucho, entonces, no explicarles ni exactamente lo que dice en el texto, ni completamente diferente, ¿no?, sino que sea una conjunción de las dos cosas, que se acostumbren un poquito a estudiar por el libro, pero que también tengan una información quizás más amplia y diferente"* (Carmen ER. 249-259).

En tercer y último lugar, queremos señalar que la profesora realiza una valoración negativa del libro con el que trabaja, así, en varias ocasiones, cuando manifiesta su opinión sobre el mismo, encontramos afirmaciones tan significativas como las siguientes:

*"... es que este libro está muy mal, porque yo creo que no es el momento, todavía, para ponerles contrastes de sociedades campesinas europeas... yo creo que no se han adaptado demasiado al nivel"* (Carmen EA. 100-113).

*"... cogimos este texto porque fue uno de los primeros que salieron para la E.S.O., pero el tratamiento de los temas que estamos viendo es muy flojo... fíjate lo que le dedica a Carlos I, economía y decadencia del Imperio, el mapa este, el sistema político y no hay más"* (Carmen EA. 233-244).

*"... además, es que con el libro este no se puede ni siquiera estudiar, porque es que no te dice nada"* (Carmen ER. 722-724).

Esta valoración negativa parece conducir a la profesora a añorar otras experiencias desarrolladas, en que no ha utilizado el libro de texto:

*"... me encontraba mucho mejor hace dos años, que no teníamos libro"*. (Carmen EA. 251-254).

Los **textos históricos** constituyen otro material utilizado por la profesora de forma frecuente en la enseñanza de la Historia, a ellos hace referencia en los tres momentos en que hemos recogido información. En las entrevistas previas a las clases,

la profesora alude a los textos como material base a partir de los cuales desarrollar los contenidos:

*"... daría el texto de la expulsión, y con eso creo que tengo yo de sobra para mañana" (Carmen EA. 90-93).*

En las grabaciones de aula también hemos encontrado fragmentos relativos a la utilización de textos, bien procedentes del libro o suministrados por la profesora en fotocopias. Como ya vimos en el comentario de las actividades de aula, estos textos son trabajados a partir de preguntas.

Donde encontramos referencias más esclarecedoras en relación con los textos históricos es en las entrevistas de reflexión mantenidas con posterioridad a las clases. Distintas son las ideas que podemos señalar, en primer lugar, destacar la importancia que la profesora concede a la utilización de textos históricos como fuente de información:

*"... creo que es muy bueno utilizar un texto para extraer información, de forma individual, no que se lo diga yo" (Carmen ER. 573-576).*

En segundo lugar, la necesidad de orientar la búsqueda de información a partir de una serie de preguntas, sobre todo teniendo en cuenta las características del alumnado con el que trabaja:

*"... les planteas las preguntas dirigidas, porque creo que a este nivel no les puedes dar un texto y decirles que lo trabajen, sino que es mucho mejor para ellos el dirigirles la lectura para que extraigan información, es una forma de decirles en qué cosas se tienen que fijar más y otras que pueden dejarlas más al margen" (Carmen ER. 577-586).*

En tercer y último lugar, vamos a señalar las funciones que la profesora otorga a la utilización de textos históricos: Por una parte, parecen representar un refuerzo a los contenidos que ya han sido explicados, y, a la vez, una base a partir de la cual plantear otros nuevos:

*"... la sublevación de las Alpujarras, entonces me pareció recordar que no había quedado demasiado claro el por qué y entonces aproveché y dije, pues bueno, aunque esto me retrase, vamos a trabajar un poquito este texto, porque luego, como iba a hacer hincapié en la expulsión de los moriscos, pues me parecía que la expulsión quedaría más clara si las causas de la rebelión habían quedado más claras" (Carmen ER. 45-56).*

Por otra parte, la utilización de textos parece posibilitar la participación del alumnado en el desarrollo de la clase, cuestión que ya hemos señalado como importante para la profesora:

*"... como era un texto muy clarito, pues podían participar bien a la hora de apreciar las causas que se expresan en el texto..."* (Carmen ER. 67-70).

Una tercera función que parece desempeñar la utilización de textos históricos es la de constituir una alternativa a la forma predominante de plantear los contenidos, esto es, la explicación y el dictado de apuntes; en este sentido, los textos son utilizados para que el alumnado busque autónomamente la información, en definitiva, supone desarrollar en el aula estrategias de indagación:

*"... yo, en vez de decirles las causas de la sublevación de las Alpujarras, o preguntarles a ellos cuáles serían, que también muchas veces lo hago, ¿no?, hacer una hipótesis de por qué los expulsarían y tal, como aquí estaba muy bien explicado, pues lo utilicé para que vieran cuáles fueron las causas de la sublevación, porque, además, como ya después iba a trabajar con ellos un mapa sobre la expulsión de los moriscos, pues quería que tuvieran muy claras las razones de la sublevación"* (Carmen ER. 667-682),

El trabajo con textos históricos también parece servir para desarrollar la lectura, pues, como ya hemos señalado, la profesora considera que el alumnado presenta importantes deficiencias en técnicas instrumentales:

*"... lo utilizo también para que lean, me gusta mucho porque leen muy mal, ahora ya van leyendo mucho mejor, a lo largo del curso van mejorando"* (Carmen ER. 70-74).

Las **imágenes**, en distintas variantes, representan otro material utilizado por la profesora en la enseñanza de la Historia, así, en los datos recogidos, encontramos referencias a la utilización de videocassettes, de láminas artísticas, o de imágenes del libro de texto.

En relación con el vídeo, como vimos, fue el material base para el desarrollo de una lectura de imagen sobre Rubens y su obra. Aunque en esta ocasión se apoya en el vídeo, la profesora manifiesta preferir las diapositivas, pues entiende que ofrece unas posibilidades mayores, fija la imagen y permite desarrollar una explicación.

Las imágenes utilizadas, en su mayoría, son las que presenta el libro de texto, aunque en otras ocasiones la profesora las aporta a través de fotocopias.

Otro material utilizado, del que encontramos breves referencias en declaraciones de la profesora y en el desarrollo del aula, son los **gráficos y esquemas**, que son empleados como apoyo a la explicación o como base para el desarrollo de una actividad:

*"... también incluso tengo esto, una gráfica con los reinados desde el siglo XVI al XVIII, quizás lo ponga cuando termine el siglo XVIII, les pediré que me pongan la duración de cada uno de los reinados"* (Carmen EA. 159-166).

El último material que vamos a señalar es el **mapa**, sobre el mismo hemos encontrado una referencia en una de las tres entrevistas previas, en el sentido de utilizarlo como base para la explicación:

*"... la última vez vimos Felipe II, yo les había hecho un mapa, situándoles cuáles eran los países conflictivos, que habían tenido un conflicto con Felipe II, cuáles eran los puntos de fricción, cómo estaban distribuidos más o menos los países... el Imperio Turco, cuáles eran los peligros que afectaban a España... por qué cierra las fronteras Felipe II, esa sería un poco la explicación sobre el mapa"* (Carmen EA. 14-29).

En el desarrollo de una de las clases, vimos cómo una de las actividades desarrolladas consistía en la corrección de un mapa. Cuando la profesora reflexiona sobre este tema, destaca la importancia de disponer en las aulas de mapas, como un material de apoyo imprescindible:

*"... eso lo hemos comentado incluso en el seminario... creo que todo el mundo tenemos un mapa en clase, y hacer siempre hincapié... los tengo siempre para en cuanto pueda hacer referencia a ellos, uno, que me parece que es el que está en el corcho, es un planisferio político, y el otro, pues el del tema que estamos viendo, y siempre es para hacer continuas referencias, porque es importante"* (Carmen ER. 95-118).

## EVALUACION EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.-

En relación con esta temática, son distintas las cuestiones que hemos considerado conveniente agrupar, así, nos encontramos con las siguientes: **Las notas de clase como elemento para la evaluación (ENC)**, **los exámenes como instrumento de evaluación (EXA)**, **la influencia que la realización de exámenes ejerce en el desarrollo de las clases (IEC)**, **los comentarios de la profesora en relación con las notas de un examen (CNE)**, **las reacciones de la profesora ante la actitud y el trabajo desarrollado por el alumnado (RPA)**, y **la valoración de la profesora sobre distintas actividades realizadas por el alumnado (VAA)**. De todas ellas, y tomando en consideración la frecuencia de aparición, podemos decir que las más significativas son las cuestiones referidas a las notas que la profesora pone en clase y su influencia en la evaluación, y a los exámenes como instrumento para el desarrollo de la evaluación.

Creemos conveniente señalar que en las entrevistas previas a las clases no hemos encontrado ninguna referencia de la profesora a la evaluación, sin embargo, tanto en

el desarrollo de la clase como en las entrevistas de reflexión posteriores a las mismas, sí las encontramos, sobre todo en estas últimas.

En relación con **las notas de clase como elemento de evaluación**, hemos encontrado unas reflexiones interesantes de la profesora, en las que pone de manifiesto su importancia. La participación del alumnado en el desarrollo de la clase y la realización de los distintos trabajos que se plantean, parecen ser los aspectos tenidos en cuenta a la hora de poner una nota de clase:

*"... siempre les digo que es preferible que digan una tontería a que no digan nada, que siempre participen, que pregunten, o sea, que sí que lo tengo muy en cuenta, o bien de manera explícita a través de una nota de clase, que resume eso, más que nada, la participación, o si han hecho siempre los trabajos encargados, y luego, pues... si no está especificada en una nota de clase, pues, evidentemente, lo sé muy bien"* (Carmen ER. 403-416).

Las notas de clase, además de un elemento importante de la evaluación, parecen constituir un medio utilizado por la profesora para demostrar al alumnado su interés hacia su aprendizaje:

*"... para que sepan que estás un poquito atenta a si trabajan, si no trabajan, a lo que saben... que además en la L.O.G.S.E. eso... bueno, yo creo que siempre lo hago, pero como después no es una nota de exámenes y tal... que la nota de clase pues influye"* (Carmen ER. 152-164).

Esta influencia es puesta de manifiesto por la profesora en una esclarecedora afirmación al respecto:

*"... hay alumnos que tienen a lo mejor un cuatro, yo los apruebo perfectamente si los trabajos que pedí los han hecho... la actitud, la participación, eso lo tengo bastante en cuenta, vamos... para motivarlos un poco, no solamente el conocimiento"* (Carmen ER. 197-205).

La profesora dispone de un cuaderno, que muestra en la entrevista, en el que registra las anotaciones que va realizando del alumnado.

Las referencias al **examen como instrumento de evaluación** constituye la segunda cuestión a la que la profesora presta especial atención cuando reflexiona a partir de las clases desarrolladas. De las declaraciones recogidas podemos deducir la importancia que le concede:

*"Mira, a pesar de todo, tiene muchísimo peso (el examen), porque es que creo que es uno de los... de las pruebas más claras de si la gente sabe expresarse correctamente, no tiene faltas de ortografía, tiene las ideas claras, las sabe exponer, tiene conocimientos, conoce datos... es decir, no es solamente... es que*

*es una prueba, por mucho que queramos, es una prueba muy importante"* (Carmen ER. 355-366).

En esta misma declaración encontramos referencias, aunque poco concretas, a los aspectos a los que la profesora presta especial atención en los exámenes, por una parte se refiere a los "conocimientos" (datos e ideas), y, por otra, alude a los aspectos formales del ejercicio (expresión y ortografía).

La profesora manifiesta desarrollar más de un examen por cada una de las evaluaciones, y parece que los mismos tienen una importante influencia en el alumnado, en el sentido de que provocan la necesidad de estudiar:

*"... pero el examen sí que sigue teniendo bastante peso en la evaluación, y sobre todo porque es la manera de obligarles a estudiar, ¿sabes?, si no es que no estudian"* (Carmen ER. 399-404).

Por otra parte, el desarrollo de exámenes, aunque sean de otras asignaturas, condiciona el desarrollo de las actividades de aula:

*"A.- Es que luego hay examen, y no hemos podido trabajar esto.*

*P.- ¿Tenéis examen?, bueno, igual da, ponerlo ahora"* (Carmen GA. 208-211).

Hemos integrado también en esta metacategoría de la evaluación cuestiones relativas a **valoraciones que la profesora hace sobre actividades desarrolladas por el alumnado y reacciones de la misma ante la actitud y el trabajo desarrollado por este**. En las grabaciones de aula hemos seleccionado dos fragmentos en los que la profesora recrimina al alumnado su actitud negativa hacia las actividades:

*"P.- Bueno, no habéis hecho nada, ¿no?, nunca hacéis nada"* (Carmen GA. 121-122).

*"P.-... muy mal, la verdad, no habéis repasado nada"* (Carmen GA. 269-270).

En una de las entrevistas de reflexión, la profesora realiza también una valoración negativa de una actividad desarrollada por el alumnado:

*"Nada, un auténtico desastre, mira, la mayoría nada, los cogí todos, pero nada, nada, mira, nada, nada... me los llevé, los recogí, precisamente porque los tenían que hacer, pero nada... se me ha olvidado... yo no sé..."* (Carmen ER. 437-443).

Del conjunto de declaraciones en relación con la evaluación, podemos extraer una serie de ideas en relación con el cuándo evaluar, esto es, con los momentos de la evaluación, tal y como los plantea el modelo curricular de la L.O.G.S.E.. En primer lugar, podemos señalar que la profesora no plantea el desarrollo de una evaluación

inicial, aunque, como vimos al comentar las metacategorías relacionadas con las actividades de aula, el iniciar las sesiones con preguntas sobre los contenidos previamente desarrollados, y el acento puesto en la necesidad de desarrollar un repaso, parece indicar la importancia que concede al establecimiento de relaciones entre contenidos. En segundo lugar, y con respecto a la evaluación continua, podemos considerar que las notas de clase pueden ser entendidas como un procedimiento para desarrollarla, en el sentido de no limitar la nota de la evaluación al resultado de un examen realizado al final del período evaluado. En tercer y último lugar, la evaluación sumativa o final parece consistir en el resultado de tomar en consideración las distintas notas de clase y las calificaciones de los exámenes desarrollados, aunque estos últimos tienen especial significación.

#### ALUMNADO E HISTORIA.-

En esta metacategoría hemos integrado distintas declaraciones de la profesora en las que pone de manifiesto el papel que quiere que desempeñe el alumnado en la enseñanza, igualmente, contemplamos otras declaraciones, y fragmentos del desarrollo de las clases, relativas a una serie de actividades que debe desarrollar el alumnado fuera del horario de clase, por último, recogemos opiniones valorativas de la profesora sobre el grupo de alumnos y alumnas con el que trabaja.

En relación con la primera cuestión planteada, esto es, el papel del alumnado, la profesora destaca la **importancia de que este participe activamente en el desarrollo de la clase** (IPA), esta idea parece ser una preocupación constante en su docencia; cuando reflexiona sobre este tema, a partir de cómo se han desarrollado las clases, concreta la actividad en varios aspectos, como el tener una actitud receptiva ante las explicaciones, el responder a preguntas planteadas por la profesora, el tomar apuntes o el desarrollar distintos ejercicios:

*"... mi idea fundamental es tenerlos activos, pero eso desde hace mucho tiempo, yo no soporto ver a un alumno que está sin hacer nada, ¿sabes?, tienen que estar haciendo alguna cosa, escuchando, pero escuchando para intervenir, pero no escuchando para que pase la hora de clase, o cogen apuntes, o hacen algún ejercicio, o están contestando a unas preguntas, incluso para hacer participar al mayor número posible de gente, entonces, no solamente que participen los que quieren... requiriendo sus respuestas"* (Carmen ER. 344-359).

En líneas generales, la profesora considera que la participación del alumnado en el aula es escasa, el más participativo parece ser aquel que lleva un mejor ritmo de aprendizaje. La formulación de preguntas, de forma casi constante, constituye el modo en que la profesora pretende posibilitar esta participación, sobre todo dirigiéndolas a aquellos alumnos más retraídos, bien por timidez o por falta de interés:



"... la gente participa más cuanto más sabe, mucha gente no lo hace por timidez y entonces hay que obligarles a participar, es que hay gente que sí que participa mucho y otra que no hay manera a lo largo del curso, y porque yo pregunto y tal, pero si los dejas a su aire y tal, no participan" (Carmen ER. 522-531).

El desarrollo de **actividades fuera del horario escolar** (AAC) parece constituir otro elemento importante en relación con el papel del alumnado en la enseñanza. La profesora se refiere a ello tanto en las entrevistas previas a las clases como en las desarrolladas con posterioridad a las mismas, asimismo, en el desarrollo de la clase encontramos distintos fragmentos dedicados a la cuestión que planteamos.

En las entrevistas de agenda la profesora alude a las actividades desarrolladas en casa, bien para referirse a las que tienen que llevar a la clase el día de la observación, o bien para señalar las que tiene previstas plantear. En cuanto a la naturaleza de las actividades propuestas, nos encontramos, en primer lugar, con la consulta bibliográfica, esto es, la búsqueda de información sobre distintos contenidos conceptuales y factuales del tema (Antonio Pérez, la Armada Invencible, Lepanto, los Moriscos...), en segundo lugar, podemos citar la elaboración de mapas (política exterior de Felipe II), y, en tercer y último lugar, la elaboración de gráficas (importación de productos de América).

En los datos procedentes de las grabaciones de aula también encontramos referencias a las actividades para casa, sirva el siguiente fragmento como buen ejemplo de ello:

"Bueno, para el próximo día, ¿cómo consigue Felipe II ser rey de Portugal?, lo vais a buscar en la enciclopedia o en el libro, donde queráis... la fecha de los reinados de Felipe III, Felipe IV y Carlos II, y me ponéis quiénes eran los validos, y cuáles fueron los principales validos de los reyes" (Carmen GA. 594-603).

Como se ve, la consulta bibliográfica parece ser la actividad más comunmente planteada por la profesora, y contenidos conceptuales y factuales el objeto de la misma; además, encontramos referencias a otra actividad, como la lectura de imágenes, bien sea tomando como base la proyección un vídeo (vida y obra de Rubens), o una imagen del libro de texto (construcción de un polder):

"Bien, las preguntas las tenéis que contestar en casa, porque aquí no nos va a dar tiempo, cuando acabe Rubens las empezáis... Vamos a ver las preguntas: ¿Dónde nació Rubens y quién era su padre?, tenéis que fijaros en qué dice de su padre el vídeo... ¿qué se dice de los Países Bajos?... ¿cuáles son los temas de sus cuadros?... ¿cuál es tu opinión personal?... ¿qué te ha parecido la pintura de Rubens?..." (Carmen GA. 389-434).

También parece frecuente que se termine en casa actividades comenzadas en clase, como la respuesta a distintas preguntas sobre un texto:

*"A.- ¿Si no terminamos hoy lo entregamos el próximo día?."*

*P.- Sí, pero por lo menos lo de los derechos sí que lo termináis. Hoy por lo menos tenéis que hacer esto, extraer los derechos, si no da tiempo a las demás preguntas lo termináis en casa" (Carmen GA. 573-580).*

En las entrevistas posteriores a las clases encontramos interesantes reflexiones de la profesora en relación con el tema que nos ocupa, las actividades para casa. Estas reflexiones nos sirven para comprender mejor el significado de las mismas, así, podemos señalar un doble objetivo, por un lado, el servir como medio para establecer una continuación en el trabajo, implicando al alumnado lo más posible en la enseñanza, esto ya hemos señalado que representa una preocupación constante de la profesora; por otro lado, las actividades para casa parecen constituir una alternativa a la explicación de la profesora, por cuanto son los alumnos los que deben aportar la información al aula, especialmente cuando la actividad consiste en la consulta bibliográfica; la puesta en común se constituye, entonces, como la estrategia metodológica empleada:

*"... que tengan siempre algo que hacer para el día siguiente, porque así me evita a mi el tener que explicar, porque una cosa es... ahora, los validos, yo ya no tengo que explicárselos, lo trabajan ellos, se va poniendo en la pizarra, en común, lo que cada uno ha trabajado, lo que han sacado de la enciclopedia, los obligo a mirar en la enciclopedia, o sea, es una manera ya de empezar la clase, de dejarles siempre una tarea..." (Carmen ER. 725-737).*

En lo que respecta a la **opinión de la profesora sobre el grupo de alumnos y alumnas con el que trabaja**, hemos de decir que, esta, en líneas generales, es bastante negativa, el nivel de conocimiento considera que es muy bajo:

*"... partiendo de la base de que esta gente no sabe nada, salvo un curso que yo tuve el año pasado, pues en el resto tengo que partir..." (Carmen ER. 251-254).*

Su opinión sobre el grado de participación del alumnado es también negativa, además, no aprecia que tengan hábitos de estudio y son un número muy reducido los que realizan las actividades para casa:

*"... cuando te toca un grupo de estos que es poquísimo trabajador, que no les gusta nada... quizás haya cuatro o cinco en esta clase que sí que trabajan, pero en general, no les gusta nada estudiar, ni trabajar, ni preparar las cosas, y eso se nota en los trabajos que les mandas" (Carmen ER. 260-275).*

En definitiva, y como ya afirmó la profesora en una de las entrevistas previas a las clases:

*"Es un curso, para mí, bastante flojo, ¿sabes?"* (Carmen EA. 130-132).

También hemos encontrado una alusión de la profesora a las **deficiencias en técnicas instrumentales que presenta el alumnado**:

*"... otro de los fallos que comentamos aquí mucho es esa pobreza del lenguaje, ese nivel tan bajo, esas faltas de ortografía..."* (Carmen ER. 288-291).

La percepción que la profesora tiene del alumnado con el que trabaja parece condicionar su enseñanza (IAC), adaptando el ritmo de esta al nivel de conocimiento y a las posibilidades de aprendizaje que percibe en el grupo, en este sentido, habla de relaciones dialécticas:

*"... yo no me impongo... entonces, en este curso voy muy lenta, pero bueno, digo, si voy muy lenta más vale que se queden con cuatro o seis ideas un poquito claras que no empeñarme en ir corriendo, corriendo, sin que consiga nada, ¿sabes?"* (Carmen ER. 133-140).

#### CONTEXTO DE AULA.-

En esta última metacategoría hemos agrupado dos cuestiones, la primera, referida a la **influencia del horario en el desarrollo de la clase** (IHC), y la segunda, que nos atañe directamente, son dos breves referencias a la **influencia que hemos ejercido en la profesora a la hora de concretar la planificación de las distintas sesiones y en el desarrollo de determinadas acciones de clase** (OCC).

En relación con la **influencia del horario en el desarrollo de las clases**, encontramos distintas declaraciones de la profesora, tanto en las entrevistas de agenda como en las de reflexión. Distintas son las ideas que podemos concretar, en primer lugar, podemos decir que el día y la hora de clase parecen condicionar el desarrollo de la misma:

*"... depende un poquito de la hora de la clase, si es un lunes, si es un viernes, si es a primera hora o es a última..."* (Carmen ER. 140-145).

*"Luego, por ejemplo, el día que yo tengo a las nueve de la mañana, están estupendamente, puedes trabajar muy bien... luego ya es después del recreo, pero mañana es a penúltima hora, y esa es una hora fatal"<sup>3</sup>* (Carmen EA. 142-150).

En segundo lugar, la profesora critica el escaso tiempo del que dispone para desarrollar determinados temas, estos podrían desarrollarse mucho más eficazmente si se contara con más horas de trabajo; este hecho tiene más importancia si tenemos en

cuenta que el alumnado, como manifiesta la profesora, desarrolla muy poco trabajo fuera del horario de clase. Estas ideas las vemos reflejadas en la siguiente declaración, realizada en el contexto del comentario de las dificultades que plantea el desarrollo de una tema de Historia del Arte, concretamente el Barroco:

*"Yo creo que es un tema que, para mí, no tiene ninguna dificultad, nada más que la del tiempo, porque sería un tema muy fácil de que lo aprendieran si tú tuvieras más tiempo para trabajarlo... como ellos no preparan en casa, todo hay que hacerlo en clase... o sea, que la dificultad para mí es no ir relajada, y decir, bueno, pues el tiempo que me ocupe..."* (Carmen ER. 458-475).

Tras esta declaración también podemos ver un problema de selección de los contenidos a plantear y de las actividades de enseñanza y aprendizaje para desarrollarlos, en definitiva, un problema de planificación.

En tercer lugar, también en relación con la influencia del horario de clases, vemos como la profesora critica el que la actual estructuración del mismo no posibilita el poder dedicar tiempo a reflexionar sobre las clases desarrolladas:

*"... es que cuando acabo las clases no tengo ganas de nada, de reflexión sobre las clases y de apuntar cosas, porque además eso sería un trabajo improbable, tú imagínate cuatro horas de clase, y además una detrás de otra... eso es que es muy bonito, hoy hemos hecho esto y tal... pero en las condiciones en que trabajamos no podemos hacerlo, no apetece nada"* (Carmen ER: 637-655).

### 7.3. CONTRASTACION ENTRE EL CONOCIMIENTO DECLARADO Y EL CONOCIMIENTO EN LA ACCION.

El estudio de la contrastación entre el Conocimiento Declarado y el Conocimiento en la Acción de Carmen lo vamos a realizar a partir del comentario de la siguiente matriz:

Matriz nº 3

Contrastación entre el Conocimiento Declarado y el Conocimiento en la Acción de Carmen.

METACATEGORIA	CODIGO	C. DECLARADO	C. ACCION
ASPECTOS BASICOS DE LA HISTORIA A ENSEÑAR.	AMR	1	-
	CTT	-	7
	CGH	2	-
	HCA	-	6
	HCH	7	27
	IAF	-	1
	IDH	-	1
	IET	-	5
	IPH	2	-
	RHA	1	-
	RHG	3	-
	RPP	-	4
	VAH	2	-
	TOTAL	18	51
CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA.	ICM	1	-
	HMA	2	-
	HME	1	-
	HMU	1	-
	HTO	2	-
	VEC	1	-
	VEU	2	-
	VIH	3	-
	TOTAL	13	-
LA HISTORIA EN LA ENSEÑANZA.	MEH	1	-

METACATEGORIA	CODIGO	C. DECLARADO	C. ACCION
	OAS	3	-
	OHB	1	-
	OHE	3	-
	OHR	4	-
	OPH	1	-
	UEH	4	-
	TOTAL	17	-
ACCIONES DE LA PROFESORA EN EL AULA.	CAS	-	1
	CMA	-	1
	CTA	-	4
	DAP	-	21
	DPR	2	-
	EMP	3	-
	ESM	6	-
	ETT	4	13
	FCL	-	1
	MOT	1	4
	OPD	-	2
	PPC	8	-
	REP	-	16
	VEH	-	1
TOTAL	24	64	
ALUMNADO E HISTORIA.	AAC	-	12
	CAL	2	-
	DTI	3	1
	IAC	-	2
	IPA	-	4
	OGR	2	7
	PAE	4	-
	VAE	1	-
VAS	1	-	

METACATEGORIA	CODIGO	C. DECLARADO	C. ACCION
	VEA	1	-
	TOTAL	14	26
INTERACCION PROFESORA-ALUMNADO.	LIM	-	16
	PCO	-	3
	PRE	-	38
	TTH	-	7
	TOTAL	-	64
MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	DPC	2	-
	UAH	3	3
	UBI	2	-
	UDD	1	-
	UGR	2	5
	UIA	-	1
	ULT	9	12
	UMA	1	2
	UOH	1	-
	UTH	3	7
	UTP	1	-
	TOTAL	25	30
DIFICULTADES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.	DCH	5	4
	DET	3	-
	DHO	1	-
	DIH	1	-
	DLG	-	1
	TOTAL	10	5
EVALUACION EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	AEV	1	-
	CEV	4	-
	CNE	-	1
	DEV	3	-
	ENC	-	10
	EXA	-	6

METACATEGORIA	CODIGO	C. DECLARADO	C. ACCION
	IEC	-	1
	IEV	5	-
	MEV	1	-
	OSE	3	-
	RJT	1	-
	RPA	-	2
	VAA	-	3
	TOTAL	18	23
PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	COP	2	3
	CPL	5	14
	DPL	6	-
	FPL	2	-
	ICA	-	1
	PLA	3	-
	PLD	2	-
	APL	7	-
	PLT	1	-
	TOTAL	28	18
CONTEXTO DE AULA.	IHC	-	6
	OCC	-	2
	OHC	2	-
	PED	1	-
	RAT	-	1
	TOTAL	3	9
REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO.	APR	1	-
	ODR	2	-
	ORM	1	-
	TOTAL	4	-
CARACTERISTICAS DEL PROFESORADO.	CCE	1	-
	CGP	2	-
	CPH	2	-



METACATEGORIA	CODIGO	C. DECLARADO	C. ACCION
	TOTAL	5	-
PROMOCION DEL PROFESORADO.	ACP	1	-
FORMACION DEL PROFESORADO.	OFI	1	-

(Fuente: Elaboración propia)

Una primera lectura de la matriz nos va a permitir hacer una descripción general de las diferencias y semejanzas existentes entre lo que hemos llamado el Conocimiento Declarado y el Conocimiento en la Acción de esta profesora.

Por lo que respecta a las metacategorías, vemos que, de las quince que forman parte de la matriz, ocho están presentes en los dos tipos de conocimiento que hemos establecido: **Aspectos básicos de la Historia a enseñar, Acciones de la profesora en el aula, Alumnado e Historia, Materiales para la enseñanza de la Historia, Dificultades de enseñanza-aprendizaje de la Historia, Evaluación en la enseñanza de la Historia, Planificación de la enseñanza de la Historia, y Contexto de aula.** Las restantes metacategorías están distribuidas de forma desigual, estando presentes la gran mayoría de ellas en el Conocimiento Declarado y no en el Conocimiento en la Acción, así, en el primero señalado no encontramos presencia de **Interacción profesora-alumnado**, mientras que en el segundo las metacategorías que no están presentes son: **Conocimiento de la Historia, La Historia en la enseñanza, Reforma del sistema educativo, Características del profesorado, Promoción del profesorado, y Formación del profesorado.**

Si tomamos como referencia las frecuencias de aparición de las metacategorías que se repiten, vemos que, de una forma general, estas aparecen bastante más reiteradamente en el Conocimiento en la Acción, esto es así para seis de las ocho metacategorías repetidas: **Aspectos básicos de la Historia a enseñar, Acciones de la profesora en el aula, Alumnado e Historia, Materiales para la enseñanza de la Historia, Evaluación de la enseñanza de la Historia, y Contexto de aula;** tan solo las otras dos metacategorías se presentan de forma más recurrente en el Conocimiento Declarado: **Planificación de la enseñanza de la Historia, y Dificultades de enseñanza-aprendizaje de la Historia.**

Tomando como referencia el número de categorías que integran cada una de las metacategorías repetidas, vemos que la tendencia anterior se invierte, correspondiendo al Conocimiento Declarado la mayor diversidad de información, de cuestiones planteadas, esto es así para cinco de las ocho metacategorías que aparecen en los dos tipos de conocimiento: **Alumnado e Historia, Materiales para la enseñanza de la Historia, Dificultades para la enseñanza de la Historia, Evaluación de la enseñanza**

de la **Historia**, y **Planificación de la enseñanza de la Historia**; en dos metacategorías hallamos más cuestiones planteadas en el Conocimiento en la Acción que en el Declarado: **Acciones de la profesora en el aula**, y **Contexto de aula**; por lo que respecta a la metacategoría restante, **Aspectos básicos de la Historia a enseñar**, el número de cuestiones planteadas es igual en los tipos de conocimiento que contemplamos en nuestra investigación.

Por lo que respecta a las categorías, esto es, a las cuestiones que integran los distintos temas, las diferentes metacategorías, podemos decir que son relativamente pocas las que están presentes en los dos tipos de conocimiento, trece de un total de ochenta y tres, si tomamos como referencia las metacategorías repetidas: **Hechos y conceptos históricos**, **explicación de temas de trabajo**, **acciones para motivar al alumnado**, **deficiencias en técnicas instrumentales que presenta el alumnado**, **opiniones de la profesora sobre el grupo de alumnos con el que trabaja**, **utilización de audiovisuales**, **utilización de gráficos**, **utilización del libro de texto**, **utilización de mapas**, **utilización de textos**, **dificultades de comprensión de conceptos históricos**, **concepto de planificación**, y **cambios introducidos en la planificación prevista**. En diez de estas trece categorías, la mayor frecuencia corresponde al Conocimiento en la Acción, tan solo las referencias a las **deficiencias del alumnado en técnicas instrumentales**, y a la **dificultad de comprensión de conceptos históricos**, aparecen de forma más reiterada en el Conocimiento Declarado, **Utilización de audiovisuales** presenta la misma frecuencia en los dos tipos de conocimiento. Esta distribución de frecuencias nos reafirma en la idea señalada anteriormente, es en el Conocimiento en la Acción donde más cantidad de información encontramos en relación con las cuestiones que se repiten.

Estas trece cuestiones que hemos señalado pertenecen a seis de las metacategorías que están presentes tanto en el Conocimiento Declarado como en el Conocimiento en la Acción: **Aspectos básicos de la Historia a enseñar**, **Acciones de la profesora en el aula**, **Alumnado e Historia**, **Dificultades de enseñanza-aprendizaje de la Historia**, **Planificación de la enseñanza de la Historia**, y **Materiales para la enseñanza de la Historia**, en esta última es en donde más categorías encontramos presentes en los dos tipos de conocimiento, cinco de las trece señaladas. Nos hemos encontrado con dos metacategorías, **Evaluación en la enseñanza de la Historia** y **Contexto de aula**, que a pesar de estar presentes en los dos conocimientos establecidos, no comparten ninguna categoría en común.

Por lo que respecta a las categorías que sólo están presentes en uno de los dos tipos de conocimiento establecido, noventa y siete en total, podemos decir que, en su gran mayoría -sesenta y cuatro- corresponden al Conocimiento Declarado, mientras que, prácticamente la mitad -treinta y tres- están presentes en el Conocimiento en la Acción. Esta distribución nos lleva a reafirmarnos en la idea de que es en el Conocimiento Declarado en el que vamos a encontrarnos con una mayor diversidad de información.

Después de haber efectuado una descripción genérica de la contrastación entre el Conocimiento Declarado y el Conocimiento en la Acción, ahora vamos a proceder a una análisis de la misma; y lo vamos a hacer metacategoría a metacategoría, concretando las semejanzas y diferencias existentes entre los dos tipos de conocimiento establecido.

#### ASPECTOS BASICOS DE LA HISTORIA A ENSEÑAR.

Sobre esta temática y como podemos apreciar en la matriz, encontramos una información sensiblemente mayor en el Conocimiento en la Acción que en el Conocimiento Declarado. En cuanto a la diversidad de cuestiones planteadas (categorías) vemos que hay una igualdad entre los dos tipos de conocimiento, aunque tan solo una de ellas, la referida a los **hechos y conceptos históricos**, está presente en ambos; y es precisamente la categoría señalada la más significativa, en base a su frecuencia de aparición, en los dos tipos de conocimiento, especialmente en el segundo de ellos.

El resto de cuestiones planteadas se distribuyen de forma equilibrada, en cuanto a su número, entre los dos tipos de conocimiento que contemplamos. En el Conocimiento Declarado las cuestiones presentes se refieren a la importancia de desarrollar una **comprensión general de la Historia** y de utilizar una serie de **procedimientos históricos**, como el comentario de textos y de gráficos, la lectura de mapas, o la elaboración de ejes cronológicos; también alude a las **relaciones existentes entre la Historia y otras materias afines** como el Arte y la Geografía, y al **papel limitado que el aprendizaje memorístico debe desempeñar en la enseñanza de la Historia**, en definitiva, cuestiones genéricas. Sin embargo, cuando la profesora enseña Historia, las cuestiones planteadas entendemos que son más concretas: **Comentarios sobre contenidos específicos** que está desarrollando, **hechos y conceptos artísticos** -cuestión que podemos asimilar a la importancia que la profesora concede a las relaciones entre la Historia y el Arte-, **importancia de la contextualización espacial y temporal**, **relaciones entre el pasado y el presente**, e **importancia de desarrollar descripciones históricas**.

#### DIFICULTADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.

Esta metacategoría, tanto por su frecuencia como por la diversidad de cuestiones planteadas, tiene una presencia más significativa en el Conocimiento Declarado que en el Conocimiento en la Acción, aunque esta presencia, en cualquier caso, y como podemos apreciar en los datos reflejados en la matriz, es muy escasa.

Cinco son las categorías que integran en total esta metacategoría, de ellas, cuatro están presentes en el Conocimiento Declarado y dos en el Conocimiento en la Acción;

sólo una cuestión aparece en los dos tipos de conocimiento, la referida a las **dificultades de comprensión de conceptos históricos**, aunque hemos de decir que la otra cuestión que aparece en el Conocimiento en la Acción, **dificultades que plantea la localización geográfica**, podemos relacionarla con otra que aparece en el Conocimiento Declarado y que hace referencia a las **dificultades relacionadas con el espacio y el tiempo**. En este tipo de conocimiento, además, aparece información relativa a otras dificultades, como contemplar **interpretaciones históricas diversas**, o **distinguir entre hechos y opiniones**.

#### PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

En relación con esta metacategoría, la mayor cantidad y diversidad de información corresponde, de forma clara, al Conocimiento Declarado, esta afirmación se apoya en la mayor frecuencia y mayor cantidad de cuestiones que presenta esta metacategoría en el mencionado tipo de conocimiento. Cuando la profesora enseña Historia, las referencias a la planificación son escasas, tratan, fundamentalmente, de los **cambios que introduce en el desarrollo de la clase a partir de la planificación prevista**, esta cuestión, junto con la referida al **concepto de planificación**, constituyen las dos categorías que están presentes en los dos tipos de conocimiento.

De las doce categorías que constituyen esta metacategoría, once están presentes cuando la profesora habla sobre la enseñanza de la Historia, por el contrario, en el Conocimiento en la Acción sólo encontramos tres. Cuestiones relativas a las **dificultades que implica la planificación**, a las **funciones que cumple**, a los distintos tipos que contempla la profesora (**planificación general del seminario, diaria, temas de trabajo**), o a las relaciones que establece con los compañeros para planificar (**planificación en grupo o individual**), sólo aparecen en el Conocimiento Declarado; **la influencia de la clase anterior en el momento de planificar** sólo aparece en el Conocimiento en la Acción.

#### ACCIONES DE LA PROFESORA EN EL AULA.

Esta metacategoría está presente de una forma más significativa en el Conocimiento en la Acción de la profesora que en el Conocimiento Declarado, en el primero encontramos tanto mayor cantidad de información como una mayor diversidad.

De las catorce categorías que la integran, diez están presentes en el Conocimiento en la Acción, y seis en el Conocimiento Declarado. Dos son las que se repiten en ambos tipos de conocimiento: **Explicación de los temas de trabajo (ETT)**, y **acciones para motivar al alumnado**. En cuanto a las categorías que no se repiten, en el Conocimiento Declarado encontramos cuestiones de naturaleza genérica, como **desarrollo del programa, evolución metodológica de la profesora, estrategias metodológicas empleadas, o papel de la profesora en el aula**; en el Conocimiento en

la Acción, la información es mas precisa, destacando el **dictado de apuntes, el repaso de temas de trabajo, los comentarios sobre contenidos anteriores, o las orientaciones para el desarrollo de distintas preguntas planteadas en el aula**, cuestiones que podemos considerar relacionadas con las estrategias metodológicas o con el papel de la profesora en clase, cuestiones a que hacía referencia en el Conocimiento Declarado.

#### MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

En esta metacategoría es en la que encontramos un mayor equilibrio en cuanto a la distribución de la información en los dos tipos de conocimiento que estamos contemplando. Se reproduce la tendencia general que venimos comentando, esto es, en el Conocimiento en la Acción la cantidad de información, la frecuencia de aparición, es mayor, por el contrario, en el Conocimiento Declarado, el número de cuestiones planteadas, la diversidad de información, es sensiblemente mayor.

Cinco categorías, del total de once que componen esta metacategoría, están presentes tanto cuando la profesora conversa sobre la enseñanza de la Historia, como cuando desarrolla esta: **Utilización del libro de texto**, que destaca de forma especial por su alta frecuencia en ambos tipos de conocimiento, **utilización de textos históricos, utilización de gráficos, utilización de audiovisuales, y utilización de mapas**. En el Conocimiento Declarado la profesora no hace referencia a la **utilización de imágenes artísticas**, que sí aparece cuando la profesora enseña Historia, aunque podemos considerar integradas estas imágenes en los audiovisuales; sin embargo, sí alude a distintos materiales, como el **dossiers para la preparación de las clases, la bibliografía, o la prensa**, que no aparecen reflejados en el desarrollo de la enseñanza.

#### EVALUACION EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

Esta metacategoría, a pesar de estar presente en ambos tipos de conocimiento, y de forma significativa, no presenta ninguna categoría en común, aunque sí consideramos que existen relaciones en algunas de ellas. De las trece categorías que la integran, siete pertenecen al Conocimiento Declarado y seis, distintas a las anteriores, al Conocimiento en la Acción. En el primero de ellos, las cuestiones presentes hacen referencia a : **Ambitos, concepto, dificultades, instrumentos, y momentos en relación con la evaluación**, además, aparecen otras cuestiones sobre la **opinión de la profesora sobre las sesiones de la evaluación o las reflexiones que desarrolla sobre las jornadas de trabajo**.

En el Conocimiento en la Acción las categorías planteadas se refieren a cuestiones más específicas, como **examen como instrumento básico de evaluación**, o a la **importancia de las notas de clase**, cuestiones que podemos relacionar con los

instrumentos para la evaluación a que aludía la profesora cuando hablaba de la enseñanza de la Historia.

En definitiva, aún cuando la mayor frecuencia de esta metacategoría corresponde al Conocimiento en la Acción, encontramos una información más completa cuando la profesora habla de la evaluación en la enseñanza de la Historia.

### ALUMNADO E HISTORIA.

Esta metacategoría aparece de forma más recurrente en el Conocimiento en la Acción que en el Conocimiento Declarado, aunque es en este último en el que más cuestiones planteadas nos encontramos. De las diez categorías que integran esta metacategoría, siete están presentes en el Conocimiento Declarado y cinco en el Conocimiento en la Acción, sólo dos las encontramos en ambos tipos de conocimiento, las referidas a **opiniones de la profesora sobre el grupo de alumnos con el que trabaja**, y a las **deficiencias que presenta el alumnado en técnicas instrumentales**.

Cuando la profesora desarrolla la enseñanza de la Historia, presta especial atención a las **actividades que el alumnado debe desarrollar en casa**, o a la **importancia que para ella tiene el que este participe activamente en el desarrollo de la clase**, también encontramos información relativa a la **influencia que el alumnado ejerce en el desarrollo de la clase**. En el Conocimiento Declarado, la profesora, cuando alude a esta temática sobre el Alumnado y la Historia, lo hace para referirse al **papel que este debe desarrollar en clase** -cuestión que podemos relacionar con las anteriores-, o para presentar declaraciones genéricas, como la **visión que tiene sobre el alumnado de secundaria**, o sobre **como este valora la enseñanza en general**, y la **de la Historia en particular**.

### CONTEXTO DE AULA.

La información sobre esta temática es muy escasa, más abundante en el Conocimiento en la Acción, tanto por su frecuencia de aparición, como por la presencia de categorías. A pesar de estar presente en los dos tipos de conocimiento, no hay cuestiones comunes.

En el Conocimiento Declarado encontramos dos categorías, una referida a la **organización horaria de los centros**, y otra al **papel que desempeñan las editoriales en la enseñanza de la Historia**. En el Conocimiento en la Acción aparecen tres categorías distintas, una relacionada también con cuestiones horarias, pero en esta ocasión relativa a la **influencia que el horario de clases tiene en el desarrollo de las**

mismas, otra relativa a la **ratio profesor-alumnado**, y una última, en la que se plantea la **influencia del observador en el desarrollo de la enseñanza**.

Hasta aquí hemos analizado las semejanzas y diferencias existentes en las metacategorías que aparecen en los dos tipos de conocimiento que estamos contemplando, pero no hemos de olvidar que cuando la profesora habla sobre la enseñanza de la Historia, nos encontramos con seis metacategorías que no están presentes en el Conocimiento en la Acción. Vamos a referirnos a ellas de forma breve:

**Conocimiento de la Historia:** En esta temática nos encontramos cuestiones relacionadas con la Historia como ciencia, más que como materia de enseñanza; distintas declaraciones relacionadas con corrientes historiográficas, con la concepción de la Historia, o con la perspectiva eurocéntrica que caracteriza la Historia de los planes de estudio. En el Conocimiento en la Acción no hemos encontrado referencias sobre esta temática.

**La Historia en la enseñanza:** Esta metacategoría incluye, fundamentalmente, declaraciones de la profesora en las que esta presenta opiniones sobre la presencia de la Historia en los planes de estudio correspondientes al BUP y a la nueva Educación Secundaria. También encontramos interesantes referencias a la utilidad de la Historia en la enseñanza, esto es, a *¿para qué enseñar Historia?*.

Las restantes metacategorías presentes en el Conocimiento Declarado pero no en el Conocimiento en la Acción podemos considerarlas como poco significativas, tanto por su escasa frecuencia como por la poca diversidad de cuestiones que plantean; nos referimos a **Reforma del sistema educativo, Características del profesorado, Promoción del profesorado, y Formación del profesorado**.

En este Conocimiento Declarado no hallamos información relativa a una metacategoría que sí aparece de forma significativa en el Conocimiento en la Acción, sobre todo en cuanto a su frecuencia, nos referimos a **Interacción profesora-alumnado en el aula**, en la que encontramos referencias a cuatro actividades desarrolladas en el aula: **Puestas en común, trabajo con textos históricos, lectura de imágenes, y preguntas planteadas en el aula**.

En síntesis, podemos señalar una serie de rasgos que caracterizan las diferencias y semejanzas existentes entre el Conocimiento Declarado y el Conocimiento en la Acción:

- En el Conocimiento Declarado encontramos una mayor presencia de metacategorías, de temas planteados por la profesora. De las quince que integran la matriz, catorce están representadas en él, mientras que en el Conocimiento en la Acción las metacategorías presentes son nueve.

- Hay distintos temas, metacategorías, que no son comunes a ambos tipos de conocimiento, así, en el Conocimiento Declarado no hallamos referencias a **Interacción profesora-alumnado**, en el Conocimiento en la Acción los temas que no están presentes son: **Conocimiento de la Historia, La Historia en la enseñanza, Reforma del sistema educativo, Características del profesorado, Promoción, y Formación del profesorado.**

- En relación con las metacategorías que hallamos en los dos tipos de conocimiento establecidos -ocho de quince-, podemos decir que, de una forma general, encontramos más cantidad de información sobre ellas en el Conocimiento en la Acción; por el contrario, es en el Conocimiento Declarado donde, también de una forma general, hallamos una información más diversificada.

- Las categorías presentes en los dos tipos de conocimiento son relativamente pocas, trece en total. Estas categorías, en su gran mayoría, se presentan de forma más recurrente en el Conocimiento en la Acción. Además de estas categorías comunes, nos encontramos con otras que guardan relación entre ellas, en el sentido de que en el Conocimiento Declarado aparecen cuestiones de naturaleza genérica y en el Conocimiento en la Acción se concretan estas cuestiones.

- En el Conocimiento Declarado encontramos una significativa mayoría de categorías presentes, setenta y siete frente a las cuarenta y seis que aparecen en el Conocimiento en la Acción, este hecho abunda en lo que venimos diciendo en relación con la mayor diversidad de información que encontramos en este tipo de conocimiento.

- De una forma general podemos decir que en el Conocimiento en la Acción el grado de concreción de las cuestiones planteadas es mayor que en el Conocimiento Declarado, en este, las manifestaciones de la profesora presentan una naturaleza más genérica.



## **Capítulo VIII SEGUNDO ESTUDIO DE CASO: JUAN ANTONIO**

### **8.1. Conocimiento Declarado de Juan Antonio.**

#### **8.1.1. Descripción general.**

#### **8.1.2. Análisis de las metacategorías establecidas.**

### **8.2. Conocimiento en la Acción de Juan Antonio.**

#### **8.2.1. Descripción general.**

#### **8.2.2. Análisis de las metacategorías establecidas.**

### **8.3. Contrastación entre el Conocimiento Declarado y el Conocimiento en la Acción de Juan Antonio.**



## Capítulo VIII

### SEGUNDO ESTUDIO DE CASO: JUAN ANTONIO

#### 8.1. CONOCIMIENTO DECLARADO DE JUAN ANTONIO.

El estudio del Conocimiento Declarado de este profesor vamos a realizarla a partir de la siguiente matriz:

Matriz nº 4  
Conocimiento Declarado de Juan Antonio

METACATEGORIA	CODIGO	CATEGORIA	FREC.
PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA.	APL	Agrupamiento para la planificación.	1
	BPL	Bases para la planificación.	1
	COP	Concepto de planificación.	1
	CPL	Cambios introducidos en la planificación durante el desarrollo de clase.	1
	DPL	Dificultades para la planificación.	2
	EPL	Elementos de la planificación.	1
	PAN	Planificación anual.	1
	PAG	Planificación adaptada a los grupos.	1
	PLD	Planificación diaria.	2
	PLT	Planificación de temas de trabajo.	2
	TOTAL		
EVALUACION DE LA ENSEÑANZA.	AEV	Ambitos de la evaluación.	5
	CEV	Concepto de evaluación.	1
	DEV	Dificultades en el desarrollo de la evaluación.	1
	IEV	Instrumentos de evaluación.	2
	MEV	Momentos en el desarrollo de la evaluación.	5
	RAA	Registro de actividades del alumnado.	1

METACATEGORIA	CODIGO	CATEGORIA	FREC.
	REA	Resultados de la evaluación del alumnado.	2
	RJT	Reflexión sobre la jornada de trabajo.	2
	TOTAL		19
ACCIONES DEL PROFESOR EN EL AULA.	AVI	Actividades de visitas.	2
	ETT	Explicación de los temas de trabajo.	3
	MOT	Acciones desarrolladas para motivar.	1
	ESM	Estrategias metodológicas utilizadas.	2
	PCH	Primeras clases de Historia.	1
	PPC	Papel del profesor en clase.	9
	REL	Relaciones profesor-alumnado.	2
TOTAL		20	
ASPECTOS BASICOS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA	AVC	Aspectos de la vida cotidiana.	1
	HEC	Historia enseñada en clase.	1
	HCH	Hechos y conceptos históricos.	3
	IEH	Importancia de etapas históricas.	3
	ITT	Importancia de temas transversales.	1
	REH	Relaciones entre Historia y Etica.	1
	UCT	Utilización de comentarios de textos.	1
	UDE	Utilización de debates.	1
TOTAL		12	
ALUMNADO E HISTORIA.	DTI	Dificultades relacionadas con técnicas instrumentales.	3
	PAE	Papel del alumnado en la enseñanza.	1
	TAC	Trabajo con alumnado conflictivo.	3
	VAE	Opinión del profesor sobre la visión del alumnado de la enseñanza.	1
	VAS	Visión del alumnado de secundaria por parte del profesor.	1
TOTAL		9	
MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	UAH	Utilización de audiovisuales.	1
	UDI	Utilización de dibujos.	2
	ULT	Utilización del libro de texto.	4

METACATEGORIA	CODIGO	CATEGORIA	FREC.
	UMH	Utilización de materiales históricos, en general.	2
	TOTAL		9
CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA.	ICM	Importancia conocimiento materia.	1
	VIH	Visión sobre el concepto de Historia.	3
	TOTAL		4
LA HISTORIA EN LA ENSEÑANZA.	OHR	Opinión sobre la enseñanza de la Historia en la reforma.	1
	UEH	Utilidad enseñanza de la Historia.	3
	TOTAL		4
DIFICULTADES DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	DEH	Dificultades de la enseñanza de la Historia.	1
REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO.	ORE	Opinión sobre la reforma del sistema educativo.	1
CARACTERISTICAS DEL PROFESORADO	CGP	Características generales del profesorado.	1
	CCE	Conocimiento de las C.C..E.E.	2

(Fuente: Elaboración propia)

### 8.1.1. Descripción general.

En una primera lectura de la matriz podemos distinguir las metacategorías más significativas en base al número de categorías -cuestiones planteadas- que las integran, así, en un primer grupo nos encontramos con: **Planificación de la enseñanza de la Historia**, **Evaluación en la enseñanza de la Historia**, **Acciones del profesor en el aula**, y **Aspectos básicos de la enseñanza de la Historia** (10-7 categorías); un segundo grupo, con un menor número de categorías, es el constituido por las siguientes metacategorías: **Alumnado e Historia**, **Materiales para la enseñanza de la Historia**, y **Conocimiento de la Historia** (5-3 categorías); el último grupo de categorías, que podemos considerarlas como menos significativas en razón al número de categorías que las integran, está constituido por: **La Historia en la enseñanza**, **Dificultades de la enseñanza de la Historia**, **Reforma del sistema educativo**, y **Características del profesorado** (2-1 categoría).

Tabla n° 14  
Clasificación de las metacategorías del Conocimiento Declarado de Juan Antonio  
en base al número de categorías que las integran

METACATEGORIAS	N° CATEGORIAS
PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	10
LA EVALUACION EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	8
ACCIONES DEL PROFESOR EN EL AULA.	7
ASPECTOS BASICOS DE LA HISTORIA A ENSEÑAR.	8
ALUMNADO E HISTORIA.	5
MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	4
CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA.	2
LA HISTORIA EN LA ENSEÑANZA.	2
CARACTERISTICAS DEL PROFESORADO.	2
DIFICULTADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.	1
REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO.	1

(Fuente: Elaboración propia)

Si tomamos como referencia el número total de declaraciones de cada metacategoría (frecuencia), la clasificación es muy similar, así, podemos señalar que en un primer grupo nos encontramos con **Acciones del profesor en el aula** (frecuencia = 20) y **Evaluación de la enseñanza de la Historia** (frecuencia = 19); un segundo grupo está constituido por **Planificación de la enseñanza de la Historia** (frecuencia = 13), **Aspectos básicos de la enseñanza de la Historia** (frecuencia = 12), y **Alumnado e Historia** y **Materiales para la enseñanza de la Historia** (frecuencia = 9). Es de destacar cómo la metacategoría con más cuestiones planteadas -Planificación-, presenta un número total de declaraciones (frecuencia) sensiblemente menor a otras metacategorías con menos cuestiones planteadas. El resto de metacategorías presentan una frecuencia escasa, muy poco significativas, por su número, en el conjunto del total.

Tabla nº 15  
Clasificación de las metacategorías del Conocimiento Declarado de Juan Antonio  
en base a las frecuencias de aparición

METACATEGORIAS	FRECUENCIA
ACCIONES DEL PROFESOR EN EL AULA.	20
EVALUACION EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	19
PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	13
ASPECTOS BASICOS DE LA HISTORIA A ENSEÑAR.	12
ALUMNADO E HISTORIA.	9
MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	9
CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA.	4
LA HISTORIA EN LA ENSEÑANZA.	4
CARACTERISTICAS DEL PROFESORADO.	3
DIFICULTADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.	1
REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO.	1

(Fuente: Elaboración propia)

Si hacemos una lectura de las categorías, podemos señalar, en primer lugar, su gran variedad -50-, que, como hemos señalado, aparecen agrupadas en 11 metacategorías, de las cuales tres están integradas por una sola categoría. Tomando como referencia su frecuencia de aparición, hemos de destacar la categoría **Papel del profesor en el aula (PPC)**, que se repite en 9 ocasiones, estando integrada en la metacategoría más significativa en base a su frecuencia total; otras categorías significativas, considerando el mismo criterio, son: **Ambitos de la evaluación (AEV)**, **Momentos de la evaluación (MEV)** y **Utilización del libro de texto (ULT)**, que cuentan con una frecuencia entre 5 y 4. Es significativo señalar el alto número de categorías que sólo aparecen en una sola ocasión (27 de un total de 50), entre ellas podemos señalar declaraciones referidas a Dificultades de la enseñanza de la Historia, Papel del alumnado en el aula o Importancia del conocimiento de la materia.

Tabla nº 16  
Clasificación de las categorías del Conocimiento Declarado de Juan Antonio  
en base a las frecuencias de aparición

CODIGO	FREC.	CODIGO	FREC.	CODIGO	FREC.	CODIGO	FREC.
PPC	9	PLD	2	BPL	1	HEC	1
AEV	5	PLT	2	COP	1	ITT	1
MEV	5	IEV	2	CPL	1	UCT	1
ULT	4	REA	2	EPL	1	UDE	1
ETT	3	RJT	2	PAN	1	PAE	1
HCH	3	AVI	2	PAG	1	VAE	1
IEH	3	ESM	2	CEV	1	VAS	1
DTI	3	RPA	2	DEV	1	UAH	1
TAC	3	UDI	2	RAA	1	ICM	1
VIH	3	UMH	2	MOT	1	REH	1
UEH	3	CCE	2	PCH	1	OHR	1
DPL	2	APL	1	AVC	1	DEH	1

(Fuente: Elaboración propia)

### 8.1.2. Análisis de las metacategorías establecidas.

A continuación vamos a proceder a desarrollar un comentario analítico de las distintas declaraciones del profesor, agrupadas en las metacategorías que hemos establecido.

#### ASPECTOS BASICOS DE LA HISTORIA A ENSEÑAR.-

Constituye una de las metacategorías significativa en el conjunto de declaraciones del profesor, tanto por su frecuencia total de aparición como por la variedad de cuestiones planteadas, destacando las relativas a los **Hechos y conceptos históricos** (HCH) y a las **Etapas de la Historia** (IEH).



Los conceptos son considerados básicos:

"... para mí los conceptos son el abecedario de la Historia" (Juan Antonio E.P. 141-142).

Consustanciales a la enseñanza de los distintos temas:

"... yo no puedo explicarle a los alumnos el siglo XVIII o el XIX sin que tengan muy claros conceptos como burguesía, desamortización, mayorazgo, etc." (Juan Antonio E.P. 146-150).

Este aspecto básico de la enseñanza de la materia recibe un tratamiento especial en el aula:

"... yo no puedo avanzar en la Historia si no les explico y les dicto el significado, para que el alumno vaya teniendo un glosario" (Juan Antonio E.P. 142-146).

Las etapas de la Historia, la periodización (IEH), constituyen otro aspecto fundamental en la enseñanza de la materia:

"... me preocupa que cojan la idea de lo que abarca cada edad... eso es definitivo para mí, importantísimo" (Juan Antonio E.P. 40-43).

Para ello, se apoya en un friso de la Historia:

"... para que tengan claro el tema de la temporalización de los períodos transcurridos" (Juan Antonio E.P. 35-37).

Otros aspectos importantes en la enseñanza de la Historia, son, según el profesor: El **tratamiento de temas transversales (ITT)**, especialmente el planteamiento de lo que en el modelo curricular planteado por la L.O.G.S.E. (M.E.C., 1989) se consideran contenidos actitudinales (tolerancia, justicia, lucha contra la marginación, los fanatismos...); **cuestiones relacionadas con la vida cotidiana (AVC)**:

"... pues cuando estás dando un tema como el siglo XVIII, pues detenerse en aspectos tales como el vestido, el peinado, la alimentación..." (Juan Antonio E.P. 364-367).

El **desarrollo de comentarios de textos (UCT)**, es otro aspecto considerado básico en relación con la Historia a enseñar, su función principal la define de la siguiente manera:

*"... creo que el comentario de texto les va a enseñar a entresacar rápidamente las ideas de un texto, de una conversación, les va a hacer ver más claramente todo" (Juan Antonio E.P. 228-232).*

Un último aspecto considerado como importante es el **desarrollo de debates** (UDE), especialmente indicados para desarrollar en el aula contenidos de naturaleza actitudinal. En este sentido, relaciona la Historia con la Etica, puesto que considera que a través de aquella pueden desarrollarse distintas actitudes, valores.

De las declaraciones del profesor se puede deducir un cierto equilibrio entre los tres tipos de contenidos planteados en el currículo del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, esto es, conceptos, procedimientos y actitudes, aun cuando predominan, básicamente, los primeros.

#### CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA.-

Las declaraciones en relación con esta metacategoría podemos considerarlas poco significativas. En pocas ocasiones, y refiriéndose a escasos temas, se manifiesta el profesor en torno a ella, esto es, en relación con la Historia como disciplina científica.

Para este profesor, la Historia (VIH) es un conocimiento del pasado que permite conocer y comprender mejor el presente:

*"... para mí, la idea, la necesidad del conocimiento de la Historia, es para que tengamos un sentido más real, que sepamos la raíz... creo que el hombre se integraría mejor en la sociedad y en el mundo actual si conociera mejor la Historia. El hombre que no conoce la Historia es como el que no sabe quienes son sus padres. Yo pienso que podríamos dar una mejor explicación del mundo actual teniendo un conocimiento de la Historia, cuanto más profundo mejor" (Juan Antonio E.P. 7-21).*

Considera que **el conocimiento de la materia es importante** (ICM), pero hay que actualizarlo.

#### LA HISTORIA EN LA ENSEÑANZA.-

Podemos decir que es una metacategoría poco significativa en el conjunto de las establecidas a partir de las declaraciones del profesor. Las **opiniones sobre la presencia de la Historia en distintos planes de estudio y especialmente en el correspondiente a la E.S.O.**, son muy escasas, en una ocasión, y de forma explícita, manifiesta que ha

mejorado mucho, lo cual parece indicar que su opinión no era favorable a la situación anterior, esto es, el B.U.P.

Sí parece preocuparle el tema de la **utilidad de la enseñanza de la Historia en la etapa secundaria** (UEH), así, considera que la presencia de esta materia es fundamental, y ello por varias razones: Para crear actitudes tolerantes, comprensivas y pacifistas, para comprender mejor el presente a través de un conocimiento del pasado, para formar alumnos críticos, en definitiva:

*"... yo creo que si el mundo futuro queremos mejorar, deberemos prestar especial atención a nuestra asignatura"* (Juan Antonio E.P. 302-305).

#### PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.-

Esta metacategoría ocupa el primer lugar del conjunto del total en cuanto a variedad de cuestiones planteadas (categorías), pero el tercero en base a su frecuencia de aparición. No hay ninguna categoría, de las 10 que la integran, que destaque por su frecuencia, la mayor parte de ellas, 7 de 10, aparecen en una sola ocasión.

Las cuestiones planteadas van desde el **Concepto de planificación** (COP) hasta los **Diferentes tipos o niveles** que realiza el profesor (PAN - PLD - PLT - PAG), pasando por las **Dificultades que encuentra cuando planifica** (DPL), los **Elementos que la integran** (EPL) o **con quien planifica** (APL).

La planificación es un componente importante en el trabajo de este profesor:

*"Para mí es un paso imprescindible para la enseñanza, para hacer una buena enseñanza hay que planificar"* (Juan Antonio E.P. 490-493).

La concibe de la siguiente manera:

*"Para mí la planificación es estudiar bien el terreno, y después la forma de abordarlo. Primero conocer al alumno, saber elegir la materia, el texto, ver el contenido que se va a dar y organizarlo de la mejor forma"* (Juan Antonio E.P. 494-501).

Los **elementos que considera básicos en la planificación** son: Los contenidos, los objetivos, la metodología y la evaluación, y todo ello tomando en consideración las características del alumnado.

En cuanto a los **tipos o niveles de planificación que realiza**, diferencia claramente entre una **planificación anual**, a largo plazo, y la **planificación de los temas de trabajo** a corto plazo. En cuanto a la primera, parece darle poca importancia, considerándola como un requerimiento administrativo:

*"Yo empiezo a planificar en Octubre, cuando empiezan las clases. Hago una programación de estas que nos piden, anuales, que las hago más bien, de verdad, de cara al público"* (Juan Antonio E.P. 504-509).

Esta planificación es poco utilizada y presenta muy pocas modificaciones en relación con las de años anteriores, teniendo, además, un carácter muy flexible. La **planificación por temas de trabajo** es la importante para el profesor:

*"... planifico básicamente por temas"* (Juan Antonio E.P. 518).

En ellas, establece una temporalización del tema y una distribución por clases:

*"Bueno, yo, cuando ya he planificado el tema entero, lo dejo matizado, lo que voy a hacer el lunes, lo que voy a hacer el martes, lo que voy a hacer el miércoles..."* (Juan Antonio E.P. 529-534).

En la planificación a corto plazo introduce pocos cambios:

*"De lo que planifico para expresarlo en la clase puede alterar algunas cosas, pero pocas, de verdad, porque ya las he matizado bastante, lo que sí me puede surgir en un momento determinado es una actividad, entonces, esa actividad la incluyo, pero en cuanto a los contenidos o la forma de trabajar, introduzco pocas modificaciones"* (Juan Antonio E.P. 607-617).

Diariamente, y antes de comenzar las clases, dedica un breve tiempo a prepararlas:

*"Bueno, yo entro a las 9.00, ¿no?, y estoy a las 8.50 preparando mis cosas, poniendo las cosas encima de mi mesa, bien ordenadas, para eso tengo muy claro desde el día anterior lo que tengo que hacer"* (Juan Antonio E.P. 1028-1034).

Efectivamente, según declara el profesor, él tiene muy claro lo que va a desarrollar cada día:

*"A mí, el llegar a la clase e improvisar, no me gusta, yo, desde luego, el 99% de lo que voy a hacer lo llevo amarradito, no me gusta improvisar ideas, ni dejar cabos sueltos"* (Juan Antonio E.P. 534-539).

En cuanto a las **bases o fuentes de información que utiliza para planificar**, el profesor señala su ya amplia experiencia, la información procedentes de distintos cursos de formación sobre el tema, el currículo oficial y el libro de texto que utiliza. Por lo que respecta a las **dificultades que encuentra cuando planifica**, señala tres, en primer lugar, el desarrollar todo el programa:

"... yo sigo teniendo la obsesión con tener que llegar al final... yo iría más despacio, mucho más despacio" (Juan Antonio E.P. 334-336).

En segundo lugar, la dificultad de evaluar su trabajo:

"... para mí, lo fundamental es saber si lo estoy haciendo bien, si planifico bien y sirve para trabajar bien en clase" (Juan Antonio E.P. 586-589).

Como última dificultad señala el planificar actividades que impliquen salir del centro.

Otra cuestión planteada en relación con la planificación es la **importancia de adaptar esta al grupo de alumnos con el que trabaja**:

"... bueno, yo te puedo decir que tengo dos grupos, ¿no?, y los dos van inmediatamente uno detrás de otro, y los temas no los llevo en una clase exactamente igual que en la otra, porque considero que hay un grupo de alumnos que, por ejemplo... hay una chica de integración, hay tres o cuatro muchachos que necesitan mucha atención, y entonces, el esquema que utilizo como base del tema, pues lo explícito más" (Juan Antonio E.P. 620-632).

Una última cuestión planteada es la del **agrupamiento cuando se planifica**. El profesor considera que en las enseñanzas medias, este componente de la labor docente se realiza de forma individualizada:

"... creo que en las enseñanzas medias cada uno vive en su castillito" (Juan Antonio E.P. 561-563).

Esa es la experiencia que él tiene, aunque mantiene contacto con los compañeros:

"... hablo con los compañeros sobre los temas que hay que dar, el orden de los mismos... también me interesa coordinarme en la forma de llevar la clase, si coincidimos en la utilización de esquemas, en el subrayado, en los tipos de actividades" (Juan Antonio E.P. 568-581).

#### ACCIONES DEL PROFESOR EN EL AULA.-

Esta metacategoría podemos considerarla como una de las más significativas de cuantas hemos establecido, y ello por dos razones, en primer lugar, es la que aparece de forma más reiterada en las declaraciones del profesor, a pesar de estar integrada por menor número de categorías que **Planificación de la enseñanza y Evaluación de la enseñanza**, y, en segundo lugar, en ella nos encontramos con la categoría más

significativa en cuanto a la frecuencia de aparición, Papel del profesor en el aula, es decir, la cuestión que es planteada de forma más reiterada.

Las categorías integradas en esta metacategoría son diversas, y responden a cuestiones que van desde la que hemos señalado como más recurrente, hasta las **Relaciones que establece el profesor con el alumnado (REL)**, pasando por las **Estrategias metodológicas empleadas (ESM)**, las **Acciones que desarrolla para motivar al alumnado (MOT)**, la **Explicación de los temas de trabajo (ETT)**, las **Primeras clases de Historia (PCH)**, o las **Actividades basadas en visitas (AVI)**.

El profesor considera que su papel en el aula es determinante y condiciona la enseñanza de la Historia en su conjunto:

*"Muchas veces se tienen fobias a una asignatura, yo creo que no porque la asignatura sea nefasta, sino porque el profesor de esta asignatura es negativo, así de simple" (Juan Antonio E.P. 264-269).*

También entiende que hay una importante vinculación entre su papel en el aula y la valoración que el alumnado haga de la Historia:

*"la asignatura de Historia se puede convertir en dos cosas, se puede hacer un ladrillo o puede ser atractiva, yo procuro hacerla atractiva, y los alumnos se pueden interesar si se lleva bien, pero si se presenta como un ladrillo, no hay nada más árido y más aburrido que aprenderse una Historia de memoria" (Juan Antonio E.P. 249-259).*

De la información recogida, podemos deducir, que, según el profesor, los rasgos básicos que definen su papel en el aula, son: Informar, proporcionando conocimientos básicos, guiar al alumnado en el estudio (mediante gráficos, esquemas y explicaciones) y plantear actividades. En su contexto actual de trabajo, con un alumnado conflictivo, con pocos hábitos de estudio, el papel del profesor se concreta en el siguiente proceso: Presentación del esquema del tema (dividido en preguntas -apartados-), explicación de los distintos apartados, preguntas, intercaladas en la explicación, al alumnado, subrayado del libro de texto, lectura individualizada del libro, a modo de estudio, y preguntas del profesor sobre lo leído; este proceso se repite hasta completar cada uno de los temas. En definitiva, y como manifiesta el profesor:

*"... en principio, en clase, doy la imagen del profesor, quizás, más clásica de la que debiera" (Juan Antonio E.P. 669-672).*

La **explicación del tema de trabajo** constituye, como hemos señalado, una de las acciones habituales y fundamentales del profesor en el aula, la desarrolla a partir de esquemas que va elaborando en la pizarra y procurando centrar la atención del

alumnado. Esta importancia otorgada a la explicación parece contrastar con la declaración del profesor en relación con las **estrategias metodológicas**:

*"Yo creo que tienen que ser poco expositivas, el alumnado no es tan pasivo como antes"* (Juan Antonio E.P. 353-355).

Manifiesta que habría que:

*"... desarrollar una enseñanza más activa, aunque yo, mucho me temo, que no haga muchas actividades"* (Juan Antonio E.P. 368-370).

**Motivar al alumnado** es otra de las preocupaciones que centran la acción del profesor en el aula:

*"habría que enseñar a los alumnos cosas que despertaran su inquietud, que les interese, hay muchas cosas que al alumnado le resbalan"* (Juan Antonio 319-323).

En conjunto, las acciones desarrolladas por el profesor en el aula parecen darle buen resultado, según se desprende de una de sus declaraciones:

*"... yo creo que, o he tenido suerte, o he sabido vender el producto, porque la cosa es que, conmigo, los alumnos están atentos y aprenden"* (Juan Antonio E.P. 323-327).

Una de las actividades que, en opinión del profesor, más motivan al alumnado, es la realización de visitas o itinerarios:

*"... se que con estas actividades atraigo y hago más simpática la asignatura, que es una de mis principales preocupaciones"* (Juan Antonio E.P. 1127-1130).

Además, estas sirven para

*"... que ve un lo importante que es rescatar cosas del pasado"* (Juan Antonio E.P. 597-599).

Una última cuestión que el profesor considera fundamental en relación con sus acciones en el aula consiste en establecer buenas **relaciones con el alumnado**:

*"... también hablo mucho con los alumnos, me intereso mucho, que no me vean como un profesor alejado, sino como un amigo, me interesa mucho eso, quiero contactar amigablemente con ellos..."* (Juan Antonio E.P. 778-784).

En este sentido, la toma de contacto al comenzar las clases es importante:

*"... suena el timbre, me pongo delante de la puerta y voy recibiendo a los alumnos por sus nombres, voy charlando con ellos"* (Juan Antonio E.P. 1035-1039).

#### ALUMNADO E HISTORIA.-

Es una metacategoría que podemos considerar como de significación intermedia en el conjunto de declaraciones del profesor, tanto por su frecuencia de aparición, como por el número de cuestiones que la componen.

Refiriéndose al **alumnado** con el que trabaja, considera que es **conflictivo** (TAC), con una edad media superior a la que les correspondería, presenta una escasa base de conocimientos, así como muy pocos hábitos de estudio, además, en general, tiene importantes **deficiencias en técnicas instrumentales**:

*"... alumnos que no saben ni escribir... hay alumnos que se ponen delante de un libro y no entienden..."* (Juan Antonio E.P. 405-407).

Estos condicionamientos parecen determinar, en gran medida, según el profesor, el **papel a desempeñar por el alumnado** (PAE):

*"... tienen una actitud pasiva, en cuanto es receptor de una serie de ideas que tú quieres comunicar... cuando va pasando los esquemas a su cuadernos y realiza actividades pues ya está más activizada su presencia en la clase"* (Juan Antonio E.P. 678-685).

El profesor considera que el alumnado con el que trabaja no reúne las condiciones adecuadas para desarrollar un aprendizaje como el que se plantea en la LOGSE:

*"... que centra todo el aprendizaje a partir de la experiencia del alumno... es decir, que adquieran ellos los conocimientos a partir de su experiencia, porque es ínfima la experiencia que tienen"* (Juan Antonio E.P. 694-701).

El alumnado, según se desprende de una declaración del profesor, parece estar de acuerdo con la dinámica de trabajo en el aula (VAE) y con el papel que desempeña en ella:

*"... están de acuerdo conmigo en que aprenden mejor, en que les gusta más... en que es mejor estudiar del libro una vez que han captado sus ideas"* (Juan Antonio E.P. 712-716).



## MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.-

El profesor **manifiesta contemplar en su enseñanza distintos materiales** (UMH): Textos, mapas, documentales, películas, atlas y libro de texto, aunque señala que el centro presenta importantes limitaciones (presupuestarias y de infraestructura) que condicionan en gran medida la utilización de los mismos. **Considera de mucha utilidad los materiales audiovisuales** (UAH), destacando la proyección de películas de naturaleza histórica; también utiliza **dibujos** (UDI), elaborados en la pizarra y que sirven de apoyo a las explicaciones. De entre el conjunto de materiales utilizados, parece destacar el **libro de texto** (ULT), de las declaraciones del profesor puede derivarse una gran importancia del mismo en el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, concretada en distintas funciones:

*"... el libro de texto es el apoyo que me sirve para llevar al alumno derecho en el estudio... que vayan introduciéndose en el estudio, también me apoyo en él para hacer las actividades, mapas, croquis..."* (Juan Antonio E.P. 740-749).

El libro es utilizado para extraer las ideas fundamentales de los temas, así como para elaborar la síntesis del mismo, tanto unas como otra surgen a partir de un proceso de subrayado.

## LA EVALUACION EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.-

Constituye otra de las metacategorías más significativas en el conjunto de las establecidas para este profesor, tanto por su alta frecuencia, como por el número de categorías que las integran, así mismo, en ella nos encontramos con dos cuestiones que son las planteadas de forma más reiterada por el profesor: **Ámbitos de la evaluación**, y **Momentos de la evaluación**.

Además de las dos cuestiones señaladas, en la información recogida encontramos referencias al **Concepto de evaluación** (CEV), a las **Dificultades que encuentra el profesor cuando evalúa** (DEV), a los **Instrumentos** que utiliza (IEV), a los **Resultados que obtiene en la evaluación** (REA), o a las **Reflexiones sobre las jornadas de trabajo** (RJT).

De la lectura de esta metacategoría podemos deducir que cuando el profesor habla sobre evaluación, lo hace, fundamentalmente, sobre el qué y el cuándo evaluar. Parte de concebir la evaluación como una recogida de información sobre el proceso que se está desarrollando. En relación con los ámbitos de la evaluación (AEV), es de destacar que el profesor se preocupa por evaluar tanto al alumno como a él mismo:

*"... tanto mi papel como el del alumno, para mí es muy importante"* (Juan Antonio E.P. 843-844).

Por lo que respecta al alumnado, los ámbitos de la evaluación son: Los conocimientos, que es lo que más necesitan, según manifiesta, la forma de trabajar y las actitudes:

*"lo que valoro es el respeto a la opinión, que sepa estar atento a lo que hablan los demás, las actitudes"* (Juan Antonio E.P. 902-905).

Sobre la evaluación de su actuación, no presenta ninguna declaración en la que concrete el tema.

En relación con el cuándo evaluar, esto es, los momentos de la evaluación, el profesor destaca el carácter continuo que debe tener:

*"yo opino que cuanto más se evalúe mejor, y cuanto más frecuentemente se evalúe mejor, más conocimiento tienes de los alumnos, de sus progresos, ¿no?"* (Juan Antonio E.P. 936-940).

Sobre la forma en que desarrolla esta evaluación continua, se refiere a las revisiones de los cuadernos y a la realización sistemática de controles:

*"... los controles de conocimiento, que se los pongo por temas, dos por cada tema, para darles más facilidades, y además, como solo se acuerdan de Santa Bárbara cuando truena, pues vamos a hacer que truena más veces... yo les digo que así es más fácil, que es mejor, que estudian más continuamente"* (Juan Antonio E.P. 849-860).

La recuperación, tanto en lo que se refiere a actividades, como a nuevos controles, parece formar parte de este proceso continuo de evaluación:

*"... el alumno que no me supera esos conocimientos, pues yo no le pongo nota, se lo dejo pendiente para cuando él quiera... a mí cualquier alumno me dice que quiere recuperar algo pendiente y llegamos a un acuerdo para hacerlo, pero de todas formas, antes de llegar a una evaluación, yo llego a un acuerdo con ellos y fijamos un calendario para recuperar los temas que tenemos pendientes... también les digo que si quieren que repasemos quedamos por la tarde, a las 16.30, y le damos un repaso"* (Juan Antonio E.P. 959-978).

En relación, también, con los momentos de la evaluación, el profesor hace una alusión, breve, a la evaluación inicial, pero la entiende como aquella que se realiza al comenzar un curso, y no como detección de conocimientos previos al inicio de un tema.

Muy relacionado con el concepto de evaluación que tiene el profesor -recogida de información- y con el carácter continuo de la misma, considera muy adecuado disponer de un **registro donde figuren las actividades y controles del alumnado.**

En relación con el ¿cómo evaluar?, el profesor plantea cuestiones relativas a los **instrumentos y técnicas utilizados**, así, afirma:

*"... para evaluar, sinceramente, tengo que decir que utilizo básicamente los controles y los contenidos de los trabajos que hay en los cuadernos de trabajo" (Juan Antonio E.P. 880-883).*

Las **dificultades en relación con la evaluación** las identifica el profesor con las limitaciones que presentan los alumnos:

*"... alumnos que querría que aprobaran y no aprueban, te encuentras con grandes dificultades en los alumnos... uno de los grandes problemas con que me encuentro es la falta de interés que muchas veces tienen" (Juan Antonio E.P. 995-1013).*

En otras declaraciones sobre la evaluación, el profesor trata el resultado de la misma por lo que respecta al alumnado, y lo hace satisfactoriamente:

*"yo soy muy meticuloso para evaluarlos, y el porcentaje de aprobados es bastante elevado" (Juan Antonio E.P. 156-159).*

Considera que el alumnado progresa de forma adecuada:

*"... si le preguntas a mis alumnos sobre la Historia... habiendo partido de cero, creo que tienen unas ideas muy claras" (Juan Antonio E.P. 1091-1094).*

Una última cuestión planteada por el profesor en relación con la evaluación es la relativa a la reflexión que realiza al finalizar la jornada de trabajo, manifestando:

*"no, no soy metódico en eso" (Juan Antonio E.P. 794), aunque "... para mí, la sensación que percibo de la clase es muy importante, y cuando salgo por la puerta soy consciente de si lo he hecho bien, si estoy contento o no..." (Juan Antonio E.P. 824-828).*

Su preocupación la centra, fundamentalmente, en la siguiente jornada:

*"... enseguida estoy pensando en que mañana tengo que hacer esto, tengo que hacer lo otro... este alumno me ha faltado... Es como una monotonía" (Juan Antonio E.P. 832-837).*

El resto de declaraciones del profesor constituyen referencias a distintas cuestiones: Dificultades de la enseñanza de la Historia, Reforma del sistema educativo y Características del profesorado. En relación con las dificultades, el profesor es categórico:

*"... yo no veo dificultades, sinceramente, yo creo que siempre un buen profesor puede salir al paso y llevar al alumnado al conocimiento de la Historia" (Juan*

Antonio E.P. 10-113). Por lo que respecta a las características del profesor, considera importante disponer de un conocimiento de las Ciencias de la Educación, el profesorado de enseñanzas medias, en general, según manifiesta, posee escaso conocimiento de este tipo:

*"conocimiento del alumnado, de la metodología, de la programación..."* (Juan Antonio E.P. 431-437).

## 8.2. CONOCIMIENTO EN LA ACCION DE JUAN ANTONIO.

Para el estudio del Conocimiento en la Acción de este profesor vamos a apoyarnos en la siguiente matriz:

Matriz nº 5  
Conocimiento en la Acción de Juan Antonio

METACATEGORIA	CODIGOS	E. AGENDA	GRABACION	E. REFLEXION	TOTAL
ASPECTOS BASICOS DE LA HISTORIA A ENSEÑAR.	ABD	2	1	6	9
	FEH	-	-	2	2
	HCH	6	25	12	43
	OVH	-	7	1	8
	ROD	-	-	1	1
	RPP	-	2	2	4
	TEH	-	-	1	1
	TOTAL	8	35	25	68
ACCIONES DEL PROFESOR EN EL AULA.	CDA	1	-	-	1
	CTA	1	3	4	8
	ETT	4	9	4	17
	FCL	-	3	-	3
	IDB	1	1	1	3
	ODB	1	38	6	45
	REP	-	2	-	2
	UET	2	4	4	10
	VEH	-	-	5	5
	TOTAL	10	60	24	94
ALUMNADO E HISTORIA.	DTI	-	-	1	1
	EAC	1	6	2	9
	IAC	-	-	5	5

METACATEGORIA	CODIGOS	E. AGENDA	GRABACION	E. REFLEXION	TOTAL
	OGR	5	-	3	8
	PAA	5	-	3	8
	TOTAL	11	6	14	31
INTERACCION PROFESOR-ALUMNADO.	CAT	-	54	-	54
	CTH	2	-	-	2
	PRE	-	34	1	35
	STL	1	2	6	9
	TCH	2	2	7	11
	TOTAL	2	2	7	11
MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	CTR	1	2	1	4
	UAH	2	-	3	5
	UBI	2	-	1	3
	ULT	2	2	5	9
	UTH	1	-	-	1
	UTP	-	-	3	3
	TOTAL	8	4	13	25
DIFICULTADES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.	DCH	1	-	-	1
	DTT	1	-	-	1
	DDB	1	-	-	1
	TOTAL	3	-	-	3
EVALUACION EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	ENC	-	-	3	3
	EXA	-	1	-	1
	TOTAL	-	1	3	4
PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA DE LA HIST.	CPL	-	-	8	8
	PDB	-	-	1	1
	PLD	-	-	1	1
	PLT	-	-	1	1
	TOTAL	-	-	11	11
CONTEXTO DE AULA.	OCC	-	-	3	3

(Fuente: Elaboración propia)

### 8.2.1. Descripción general.

Una primera lectura de la matriz nos permite hacer una descripción genérica del contenido de la misma.

En primer lugar, y por lo que respecta a las metacategorías, podemos clasificar estas en base al número de categorías que las integran, esto es, **cuáles son los temas sobre los que el profesor más cuestiones plantea**, y. La categoría más destacada, con 9 cuestiones, es **Acciones del profesor en el aula**, seguida de **Aspectos básicos de la Historia a enseñar**, y **Materiales para la enseñanza-aprendizaje de la Historia**, que cuentan con 7 y 6 categorías respectivamente; con 5 cuestiones nos encontramos **Interacción profesor-alumnado**, y **Alumnado e Historia**, con 4, **Planificación de la enseñanza de la Historia**. Los temas que presentan menos cuestiones son **La evaluación en la enseñanza de la Historia**, y **Dificultades de enseñanza-aprendizaje de la Historia**; por último, encontramos una categoría referida al **Observador como condicionante de la clase**.

Tabla nº 17

Clasificación de las metacategorías del Conocimiento en la Acción de Juan Antonio en base al número de categorías que las integran

METACATEGORIAS	Nº CATEGORIAS
ACCIONES DEL PROFESOR EN EL AULA.	9
ASPECTOS BASICOS DE LA HISTORIA A ENSEÑAR.	7
MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	6
INTERACCION PROFESOR-ALUMNADO.	5
ALUMNADO E HISTORIA.	5
PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	4
DIFICULTADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.	3
EVALUACION EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	2
CONTEXTO DE AULA.	1

(Fuente: Elaboración propia)

En segundo lugar, y siguiendo con las metacategorías, podemos clasificarlas tomando como referencia la frecuencia de aparición de cada una de ellas, ello nos permitirá saber el **grado en que el profesor habla de los distintos temas**. En este sentido podemos establecer tres grupos, el primero, en el que estarían los temas más significativos en función de su alto carácter recurrente, es el constituido por **Interacción profesor-alumnado** (f. = 111), **Acciones del profesor en el aula** (f. = 94), y **Aspectos básicos de la Historia a enseñar** (f. = 68); en un segundo grupo encontramos las

metacategorías, los temas que presentan una frecuencia intermedia: **Alumnado e Historia** (f. = 31) y **Materiales para la enseñanza-aprendizaje de la Historia** (f. = 25); en un tercer grupo hallamos, por último, las metacategorías menos significativas por su frecuencia de aparición: **Planificación de la enseñanza de la Historia** (f. = 11), **La evaluación en la enseñanza de la Historia** (f. = 4), y **Dificultades de enseñanza-aprendizaje de la Historia** (f. = 3).

Tabla nº 17  
Clasificación de las metacategorías del Conocimiento en la Acción de Juan Antonio  
en base a las frecuencias de aparición

METACATEGORIAS	FRECUENCIAS
INTERACCION PROFESOR-ALUMNADO.	111
ACCIONES DEL PROFESOR EN EL AULA.	94
ASPECTOS BASICOS DE LA HISTORIA A ENSEÑAR.	68
ALUMNADO E HISTORIA.	31
MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	25
PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	11
EVALUACION EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	4
DIFICULTADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.	3
CONTEXTO DE AULA.	3

(Fuente: Elaboración propia)

Si comparamos las dos clasificaciones establecidas, vemos que la metacategoría que ocupa el primer lugar en cuanto a su frecuencia de aparición (Interacción profesor-alumnado), queda relegada al cuarto puesto si lo que tomamos en consideración es el número de categorías que la integran (5), ello es debido a que en esta metacategoría nos encontramos con los de las categorías que presentan una mayor frecuencia (Comentarios del alumnado sobre el tema del debate, y Preguntas planteadas en el aula). En el resto de metacategorías sí podemos decir que existe una relación general entre los dos criterios adoptados: es decir, corresponden las más altas frecuencias a aquellos temas que integran más cuestiones; otra excepción es la representada por **Materiales para la enseñanza de la Historia**, que ocupando el tercer lugar en cuanto a las cuestiones que la integran, queda relegada al quinto puesto por su frecuencia de aparición, a una distancia significativa de las tres primeras.

En tercer lugar, y entrando en las categorías, esto es, en las distintas cuestiones que se plantean en relación con el Conocimiento en Acción, podemos señalar cuáles son

las más significativas por su frecuencia de aparición, es decir, **sobre qué cuestiones habla más el profesor**, o cuáles son aquellas que aparecen más en las grabaciones de aula. En un primer grupo, y con una frecuencia elevada en relación con el resto, encontramos: **Comentarios del alumnado sobre el tema del debate** (CAT, f. = 54), **Organización y desarrollo del debate** (ODB, f. = 45), **Hechos y conceptos históricos** (HCH, f. = 43), y **Preguntas planteadas en el aula** (PRE, f. = 35), como podemos apreciar, estas cuestiones corresponden a las metacategorías más recurrentes en el conjunto del total; en un segundo grupo, y con una frecuencia sensiblemente inferior a las anteriores, nos encontramos con **Explicación del tema de trabajo** (ETT, f. = 17), **Trabajo con conceptos históricos** (TCH, f. = 11), y **Utilización de esquemas de trabajo** (UET, f. = 10); un tercer grupo, con una frecuencia muy próxima a las del grupo anterior (8 - 9), es el constituido por **Aspectos básicos del debate a desarrollar**, **Estudio del alumnado en el aula**, **Subrayado del tema de trabajo**, **Utilización del libro de texto**, **Opiniones valorativas del profesor sobre acontecimientos históricos**, **Papel del alumnado en el aula**, y **Cambios introducidos a partir de la planificación prevista**. El resto de categorías presentan una frecuencia igual o inferior a 5, destacando un importante grupo que aparecen una sola vez, están distribuidas por todas las metacategorías, a excepción de **Interacción profesor-alumnado**, en este grupo podemos citar **Tratamiento de las etapas de la Historia en el aula**, **Comentarios del profesor sobre debates anteriores**, **Deficiencias en técnicas instrumentales del alumnado**, **Utilización de textos históricos**, **Dificultad que plantean los conceptos históricos**, **El examen como instrumento de evaluación**, o **Planificación de los temas de trabajo**.



Tabla nº 18  
Clasificación de las categorías del Conocimiento en la Acción de Juan Antonio  
en base a sus frecuencias

CODIGO	FREC.	CODIGO	FREC.	CODIGO	FREC.
CAT	54	PAA	8	REP	2
ODB	45	CPL	8	CTH	2
HCH	43	VEH	8	ROD	1
PRE	35	IAC	5	TEH	1
ETT	17	UAH	5	CDA	1
TCH	11	RPP	4	DTI	1
UET	10	CTR	4	UTH	1
ABD	9	FCL	3	DCH	1
EAC	9	IDB	3	DTT	1
STL	9	UBI	3	DDB	1
ULT	9	UTP	3	EXA	1
OVH	8	ENC	3	PDB	1
CTA	8	OCC	3	PLD	1
OGR	8	FEH	2	PLT	1

(Fuente: Elaboración propia)

En cuarto y último lugar vamos a realizar una lectura de la matriz a partir de los tres procedimientos de recogida de información, que se corresponden con los momentos en que hemos procedido a ello, esto es, las Entrevistas de Agenda (previas al desarrollo de las clases), las Observaciones de aula (desarrollo de las clases), y las Entrevistas de Reflexión (posteriores a las clases). Una primera idea que queremos destacar es que las **nueve metacategorías establecidas no se encuentran presentes en los tres momentos reseñados**, así, en las Entrevistas de Reflexión, donde la presencia es mayor, encontramos ocho, no estando presente **Dificultades de enseñanza-aprendizaje de la Historia**; en las Entrevistas de Agenda y en las Grabaciones de aula están presentes seis metacategorías, por lo que respecta a las primeras, no encontramos referencias a **La evaluación en la enseñanza de la Historia**, **Planificación de la enseñanza de la Historia**, y **Contexto de aula**, en las Grabaciones de aula, los temas no representados son **Dificultades de enseñanza aprendizaje de la Historia**, **Planificación de la enseñanza de la Historia**, y **Contexto de aula**.

Tabla nº 19  
Metacategorías del Conocimiento en la Acción de Juan Antonio presentes  
en los tres momentos de recogida de información

ASPECTOS BASICOS DE LA HISTORIA A ENSEÑAR.
ACCIONES DEL PROFESOR EN EL AULA.
ALUMNADO E HISTORIA.
INTERACCION PROFESOR-ALUMNADO
MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

(Fuente: Elaboración propia)

Tabla nº 20  
Metacategorías del Conocimiento en la Acción de Juan Antonio presentes  
en los distintos momentos de recogida de información (frecuencia - categorías)

ENTREVISTAS DE AGENDA	GRABACIONES DE AULA	ENTREVISTAS REFLEXION
ALUMNADO E HISTORIA (11 - 3).	INTERACCION PROFESOR-ALUMNADO (92 - 4).	ASPECTOS BASICOS DE LA HISTORIA A ENSEÑAR (25 - 7).
ACCIONES DEL PROFESOR EN EL AULA (10 - 6).	ACCIONES DEL PROFESOR EN EL AULA (60 - 7).	ACCIONES DEL PROFESOR EN EL AULA (24 - 6).
MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA (8 - 5).	ASPECTOS BASICOS DE LA HISTORIA A ENSEÑAR (35 - 4).	ALUMNADO E HISTORIA (14 - 5).
ASPECTOS BASICOS DE LA HISTORIA A ENSEÑAR (8 - 2).	ALUMNADO E HISTORIA (6 - 1).	INTERACCION PROFESOR-ALUMNADO (14 - 3).
INTERACCION PROFESOR-ALUMNADO (5 - 3).	MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA (4 - 2).	MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA (13 - 5).
DIFICULT. ENSEÑANZA-APRENDIZAJE HISTORIA (3 - 3).	EVALUACION EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA (1 - 1).	PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA (11 - 4).
		EVALUACION EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA (3 - 1).
		CONTEXTO DE AULA (3 - 1).

(Fuente: Elaboración propia)

Una segunda idea está relacionada con las categorías. Las 43 que hemos establecido no se encuentran representadas en los tres momentos, la distribución de las mismas es desigual, siendo en las Entrevistas de Reflexión en las que encontramos un mayor número de ellas (33), en las Entrevistas de Agenda son 22 las presentes, el menor número de categorías (19), lo encontramos en las Grabaciones de aula. En relación con esta idea, también hemos de decir que son pocas las categorías que se plantean en los tres momentos, concretamente 12, relacionadas con **Aspectos básicos de la Historia a enseñar** tenemos **Aspectos básicos del debate** y **Hechos y conceptos históricos**; en relación con **Acciones del profesor en el aula** nos encontramos con **Comentarios sobre contenidos anteriores del tema**, **Explicación del tema de trabajo**, **Introducción al debate a desarrollar**, **Organización y desarrollo del debate**, y **Utilización de esquemas de trabajo**; relacionadas con **Interacción profesor-alumnado en el aula** aparecen **Subrayado del tema en el libro** y **Trabajo con conceptos históricos**; por último, y en relación con **Materiales para la enseñanza de la Historia**, nos encontramos con **Cuaderno de trabajo del alumnado**, y **Utilización del libro de texto**.

Tabla nº 21  
Categorías del Conocimiento en la Acción de Juan Antonio presentes  
en los tres momentos de recogida de información

CODIGO	ENTREVISTAS AGENDA	GRABACIONES AULA	ENTREVISTAS REFLEXION
ABD	2	1	6
CTA	1	3	4
CTR	1	2	1
EAC	1	6	2
ETT	4	9	4
HCH	6	25	12
IDB	1	1	1
ODB	1	38	6
STL	1	2	6
TCH	2	2	7
UET	2	4	4
ULT	2	2	5

(Fuente: Elaboración propia)

Una tercera y última idea que queremos señalar está relacionada con la cantidad total de información que encontramos en cada momento en que hemos procedido a la acción de recogerla. Si sumamos las frecuencias de las metacategorías de cada uno de los procedimientos utilizados, vemos que el primer lugar corresponde a las Grabaciones de aula, con un total de 178 fragmentos codificados, en segundo lugar nos encontramos con las Entrevistas de Reflexión (frecuencia total igual a 107), y en tercer lugar tenemos las Entrevistas de Agenda, cuya frecuencia total es de 45. Si entramos a considerar las frecuencias de las metacategorías en cada uno de los momentos establecidos, vemos que en las Entrevistas de Agenda, los temas sobre los que encontramos más información son **Alumnado e Historia** (f. = 11) y **Acciones del profesor en el aula** (f. = 10), las metacategorías que presentan menor frecuencia son **Dificultad de enseñanza y aprendizaje de la Historia** (f. = 3) e **Interacción profesor-alumnado** (f. = 5); en las Grabaciones de aula, los temas más recurrentes son **Interacción profesor-alumnado** (f. = 92), **Acciones del profesor en el aula** (f. = 60), y **Aspectos básicos de la Historia a enseñar** (f. = 35), a gran distancia de estos, en lo que a frecuencia de aparición se refiere, se encuentran las restantes tres metacategorías presentes en las grabaciones: **Alumnado e Historia** (f. = 6), **Materiales para la enseñanza de la Historia** (f. = 4), y **Evaluación en la enseñanza de la Historia** (f. = 1). En las Entrevistas de Reflexión, que presentan el mayor número de metacategorías, los temas con mayor frecuencia responden a otro orden, así, en un primer grupo encontramos **Aspectos básicos de la Historia a enseñar** (f. = 25), y **Acciones del profesor en el aula** (f. = 24), un segundo grupo está constituido por **Alumnado e Historia**, **Interacción profesor-alumnado** (ambas con f. = 14), **Materiales para la enseñanza de la Historia** (f. = 13), y **Planificación de la enseñanza de la Historia** (f. = 11), los temas que presentan una menor frecuencia son **Evaluación en la enseñanza de la Historia** y **Contexto de aula**, ambos con una frecuencia total igual a 3.

### 8.2.2. Análisis de las metacategorías establecidas.

A continuación vamos a proceder a un comentario analítico de las declaraciones del profesor sobre las distintas metacategorías planteadas.

#### ASPECTOS BASICOS DE LA HISTORIA A ENSEÑAR.-

Como ya hemos señalado, esta metacategoría está presente en los tres momentos en que hemos recogido información, aunque es en las Entrevistas de Reflexión, desarrolladas con posterioridad a las clases, cuando el profesor especifica más en relación con la temática que nos ocupa; por el contrario, en las Entrevistas de Agenda, celebradas con anterioridad a las clases, el grado de concreción es menor.

Las categorías que hemos agrupado en esta metacategoría responden a cuestiones diversas, que van desde los **Aspectos básicos del debate a desarrollar (ABD)**, hasta reflexiones sobre el **Tratamiento de las etapas de la Historia en el aula (TEH)**, la importancia del **Respeto a opiniones diversas (ROD)**, al establecimiento de **Relaciones entre el pasado y el presente (RPP)**, o la **Finalidad de la enseñanza de la Historia (FEH)**, pasando por la presencia de los **Hechos y conceptos históricos (HCH)** en la enseñanza de la materia, o las **Opiniones valorativas que realiza el profesor sobre acontecimientos históricos (OVH)**.

La cuestión sobre la que hemos encontrado más información en los datos recogidos ha sido la referida a los **Hechos y conceptos históricos**, esta categoría está presente en los tres momentos, destacando especialmente en las Grabaciones de aula. Si analizamos la naturaleza de estos hechos y conceptos podemos diferenciar entre unos contenidos factuales, otros conceptuales, y, por último, los que podemos considerar como características del tema desarrollado, ideas que reflejan el momento histórico que se plantea en el tema, y que en el caso que nos ocupa corresponde a la Revolución Industrial y al nacimiento de las Ideologías Revolucionarias.

Con respecto a los primeros, esto es, a los contenidos factuales, podemos decir que ocupan un lugar destacado las referencias a personajes históricos (Ned Ludd, R. Owens, Saint-Simon, Fourier, Cabet, Marx, Engels, Bakunin, Proudhon...). En una de las entrevistas de agenda ya señalaba el profesor la atención especial que iba a prestar a distintos personajes históricos, en este caso, a los representantes máximos de las distintas corrientes de pensamiento que se van desarrollando:

*"... hablaremos sobre las distintas ideologías, las más importantes, el Socialismo Utópico, el Anarquismo y el Socialismo Científico... cuáles son los principales representantes, Saint-Simon, Fourier y Cabet, explicaré cuáles son sus objetivos... en cuanto al Anarquismo, veremos la figura de Proudhon, para al día siguiente trabajar un texto de Bakunin, y finalmente, dentro de esta misma pregunta, vamos a ver el Socialismo Científico, el Marxismo, veremos a Marx y a Engels" (Juan A. EA. 33-52).*

También nos encontramos con referencias a fechas, aunque estas son escasas. En las tres clases observadas constatamos la presencia de cuatro fechas, alusivas a acontecimientos significativos en relación con el tema: 1.799, prohibición del derecho de asociación, 1.824, reconocimiento del derecho de asociación, 1.830, aparición en Inglaterra de los Trade Unions. y 1.821-1.836, movimientos luddistas en España. En relación con la dimensión temporal, también encontramos referencias a contextualizaciones de los contenidos temáticos presentados, estas tienen un carácter amplio, aludiendo a siglos enteros o a partes del mismo:

*"... durante todo el siglo (XIX), durante casi todo este siglo, la clase obrera tiene como objetivo... conseguir mejoras políticas y sociales..." (Juan A. GA. 153-166).*

*"Vamos a empezar con la ideología socialista, vamos a poner algo de esta ideología, vamos a empezar con su nacimiento, vamos a poner que surgió en la primera mitad del siglo XIX..." (Juan A. GA. 20-22).*

Los contenidos de naturaleza conceptual tienen una importante presencia en el desarrollo de la clase, apareciendo con mucha frecuencia, y, en algunos casos concretos, con carácter recurrente. Entre el abanico de conceptos que aparecen, podemos diferenciar dos tipos, en primer lugar, los referidos al tema de trabajo, que aparecen explícitamente en el desarrollo de la clase; en segundo lugar, podemos señalar una serie de conceptos que no son específicos del tema planteado, sino que están en la base de la explicación histórica en general, y que aparecen implícitamente en el desarrollo de la clase, pero explícitamente cuando el profesor habla sobre los contenidos a desarrollar (entrevistas de agenda) y cuando reflexiona sobre las clases desarrolladas, nos referimos a los conceptos de cambio, causalidad, diversidad e interrelación.

Con relación a los primeros, esto es, los conceptos específicos del tema de trabajo, podemos decir que en las tres clases observadas hemos podido constatar la presencia de un número abundante de ellos: Conciencia de clase, sindicalismo, patrón, luddismo, sociedades de derechos mutuos, huelgas, Trade Unions, societarismo, socialismo utópico, cartismo, ideologías revolucionarios, socialismo científico, anarquismo... Cuando el profesor reflexiona sobre esta proliferación de conceptos, no los considera excesivos, entiende que hay un grupo de alumnos que los asimilan bien:

*"... ¿son excesivos?, yo creo que no son excesivos, yo te puedo asegurar que en la clase hay un grupo de alumnos que los cogen y que para ellos merecen la pena" (Juan A. ER. 413-418).*

Parece justificar su tratamiento en el aula como un medio adecuado para que el alumnado comprenda lo que el profesor considera como grandes principios por los que se rige el conocimiento histórico: Causalidad, cambio, diversidad e interrelación:

*"... muchas veces estás trabajando y como quieres, por ejemplo, marcar ese principio de la causalidad, pues haces una cita, o nombras personajes, fechas, conceptos, para desarrollar mejor ese principio, otras veces lo haces para trabajar la diversidad, o la interrelación, o el cambio" (Juan A. 404-413).*

En definitiva, los conceptos históricos propios del tema ocupan un lugar importante en la enseñanza que desarrolla el profesor:

*"... cuando hice la programación seleccioné, como ves, quince, y esos conceptos los tienen que manejar cuando termine el tema... es que es interesante que sepan unos términos históricos" (Juan A. 506-512).*

Ya en las entrevistas de agenda el profesor destaca la importancia de estos conceptos:

*"... las ideas que van a aparecer nuevas, que quiero que queden claras y que tengan los alumnos, van a ser: Materialismo histórico, plusvalía, lucha de clases..."* (Juan A. EA. 58-64).

En relación con el segundo grupo de conceptos señalados, esto es, aquellos principios generales del conocimiento histórico, vemos que ocupan un lugar destacado en las declaraciones del profesor, refiriéndose, concretamente, a los principios de cambio, causalidad y diversidad. En las entrevistas de agenda ya alude a ellos, destacándolos como muy importantes en relación con el conocimiento histórico:

*"... vamos a desglosar esto para que vean ellos uno de los apartados, que es el de la diversidad, que no en toda Europa se da de la misma forma... el principio de la causalidad, que también quiero que se trate, y hablando siempre y teniendo presente los conceptos de cambio, que hemos pasado de una sociedad estamental a una sociedad de clases..."* (Juan A. 27-40).

En las grabaciones de aula estos principios explicativos aparecen concretados a través de los contenidos del tema, así, el principio de causalidad se trabaja a partir, por ejemplo, del sindicalismo:

*"... ya hemos visto los antecedentes del sindicalismo, hemos visto la cuestión más importante, sobre todo el enfrentamiento de clases y ahora vamos a ver las causas del sindicalismo... el sindicalismo no es el resultado de un simple fenómeno económico, es decir, no es simplemente el resultado de ese fenómeno económico... sino que es un hecho socio-cultural complejo que quiere conseguir las mejoras..."* (Juan A. GA. 244-260).

El concepto de cambio lo apreciamos cuando el profesor plantea los antecedentes de distintos contenidos que se van a trabajar:

*"... es decir, qué existió antes del sindicalismo, en primer lugar tenemos que decir que existieron unas cofradía, así se llamaban, hermandades gremiales, porque los obreros, hasta la Revolución Industrial, van a estar reunidos en gremios..."* (Juan A. GA. 56-63).

También se aprecia el concepto de cambio cuando plantea la evolución de acontecimientos, de fenómenos históricos:

*"Bien, y ahora vamos a ver la siguiente cuestión, que es la evolución... entonces vamos a ver ahora la evolución hasta llegar hasta el sindicalismo, y todo a partir del año 1.799 en que se produce la prohibición del asociacionismo"* (Juan A. GA. 349-356).

La diversidad también es planteada en el aula a través de contenidos específicos:

*"Bien, en 1.830 aparece el sindicalismo ya en Inglaterra con la Trade Unions, que es como van a llamar los anglosajones a los sindicatos, los franceses los llamarán sindicatos, y los españoles le llamarán societarismo". (Juan A. GA. 458-464).*

En las entrevistas de reflexión, posteriores al desarrollo de las clases, encontramos referencias explícitas a estos conceptos explicativos que estamos comentando. El principio de causalidad es claramente definido por el profesor:

*"... el principio este es fundamental, tiene que quedar claro que no hay nada en la Historia que aparezca de repente, como los hongos, ¿no?, sino que hay unos hechos que van llevando a otros, por tanto, las circunstancias, como pusimos aquí, los factores y personas, cómo se van relacionando los hechos también, y cómo viene, por ejemplo, un parlamentarismo, después viene una Revolución Industrial, cómo esta va a traer una serie de mejoras en la fabricación, cómo esto va a llevar a una explotación, a una aparición de los obreros, cómo se van a establecer unas clases sociales, cómo van a desaparecer los estamentos y cómo van apareciendo, con los obreros, sus inquietudes, los sindicatos, o sea, que ese era el principio de causalidad" (Juan A. ER. 169-192).*

En otra declaración, el profesor pone de manifiesto su voluntad porque ese principio de causalidad quede claramente reflejado en el desarrollo de la clase:

*"... había una manifiesta tendencia a que los alumnos vieran que había esa relación entre las causas, ¿no?, y después en la explicación, no sé si se notaría mucho, hice hincapié en eso, cómo partiendo de la miseria, de las condiciones en que estaban los obreros... a lo que les habían llevado los patronos, los obreros tuvieron que reaccionar" (Juan A. GA. 199-208).*

En relación también con este principio, el profesor defiende el desarrollar en el aula una interrelación de factores, de causas, de realidades de distinta naturaleza (social, política, económica, cultural...), en definitiva, está la planteando la importancia de la explicación multicausal en la Historia:

*"... no hay fenómeno en la Historia que esté aislado, ¿no?, todos tienen una relación bastante fuerte, el hablar de los distintos temas que estamos tratando, el hablar de la Revolución Industrial y no relacionarlo con los obreros, no relacionarlo con la política, no relacionarlo con la legislación, con la opresión y con las ideologías que van a aparecer, eso no tiene sentido, está todo relacionado" (Juan A. ER. 60-73).*



Sobre el concepto de cambio también encontramos una reflexión interesante, el profesor considera que este ha quedado reflejado a lo largo del desarrollo de distintos contenidos en el aula:

*"En el tema que estamos viendo está muy claro, el paso de una sociedad estamental a una de clases, cómo se pasa de una población de índole mayoritariamente rural a otra urbana, cómo se produce el cambio de mentalidad, los individuos toman conciencia de que pertenecen a un colectivo con unos mismos problemas... esos cambios están ahí, y que como ya te he dicho, mejor que en ningún tema se ve en este, el cambio del campesino al obrero, del mundo rural al mundo urbano, y sobre todo, la mentalidad de la sociedad de clases, distinta a la anterior, a la estamental". (Juan A. 213-232).*

El concepto o principio de diversidad también es objeto de reflexión por el profesor, así, en una de las declaraciones comenta cómo ha querido reflejar el mencionado principio en relación con los contenidos tratados:

*"... cuando nosotros hablamos de estas movidas, tenemos que hacer ver al alumnado cómo este fenómeno de inquietud obrera se produce en Inglaterra, que luego se va a transmitir, como expusimos, al continente, a Francia, a Bélgica y a Alemania, cómo hay una Europa mediterránea... una Europa del Este, que no va a sentir al unísono las inquietudes de sus compañeros de tarea de estos países industrializados, es lógico, la diversidad iba por ahí... la quiero también continuar dentro de las ideologías, porque vamos a ver mañana cómo el Socialismo no va a ser algo que va a aflorar en toda Europa al unísono, sino que va a florecer en unos lugares antes y en otros lugares más tarde..." (Juan A. ER. 133-154).*

El último tipo de contenidos que establecimos al analizar los hechos y conceptos históricos es el referido a lo que podemos considerar como características, ideas que describen el momento histórico que se está tratando en el tema. Estas ideas se refieren, en su gran mayoría, a presentar aspectos de la vida cotidiana, de los modos de vida y de las mentalidades de la época tratada, el siguiente fragmento ejemplifica lo que decimos:

*"... los obreros, que hemos visto las condiciones de trabajo en que estaban, eran unas condiciones en las que vivían con una jornada muy cargada de horas, un promedio de 14 a 16 horas... van tomando conciencia de que todos los que trabajan en las fábricas tienen unos problemas en común, tienen unos obstáculos que superar... y van tomando conciencia de grupo... vamos a ver cómo los obreros van a sentir que su comportamiento con respecto al patrón va a sufrir una metamorfosis, es decir, va a haber un cambio entre los modos, la conducta, que había en la Edad Media, cuando los obreros eran artesanos que estaban agrupados en gremios... hasta pasar a las fábricas actuales..." (Juan A. GA. 14-44).*

Tras las ideas de esta naturaleza podemos apreciar lo que puede considerarse como otro principio básico de la enseñanza de la Historia, esto es, la explicación intencional, la empatía (J. Domínguez, 1986), la voluntad del profesor por hacer ver al alumnado las motivaciones y mentalidades del momento histórico que se está tratando.

Otra cuestión que hemos integrado en esta metacategoría sobre Aspectos básicos de la Historia a enseñar, es la referida a la importancia de establecer **Relaciones entre el pasado y el presente**. Sobre esta cuestión encontramos dos breves alusiones en las grabaciones de aula, ambas referidas a las ideologías revolucionarias desarrolladas a lo largo del siglo XIX:

*"El Socialismo Utópico, que si bien va a caer en desuso en su tiempo, está revalorizado en la actualidad, podemos decir que se están llevando muchas de sus ideas, y se le está llamando Socialismo de anticipación, el Socialismo que en el siglo pasado le llamaron utópico" (Juan A. GA. 34-37).*

Cuando el profesor reflexiona sobre estas relaciones, pone el acento en algo de lo que ya hemos hablado al tratar sobre los Hechos y conceptos históricos: Los principios de causalidad y de cambio; efectivamente, el establecimiento de relaciones entre el pasado y el presente, según el profesor, contribuye a desarrollar estos dos importantes conceptos, además, posibilita la consideración de la Historia como un producto del ser humano:

*"Porque quiero que vean, otra vez... estamos con el principio de la causalidad, ¿no?, que vean ellos que el bienestar, el tipo de sociedad que tenemos, no ha sido concedido gratuitamente, sino que todo eso son logros que hoy gozamos gracias a la lucha de generaciones que tuvieron en sus manos el decidirlo, ¿no?, y a costa de muchos sacrificios, como es el caso de los obreros, ¿no?. También creo que es importante la comparación del pasado con el presente, y viceversa, porque entraríamos en una valoración de la actitud humana a través del tiempo, comprenderíamos mejor al hombre viendo cómo ha ido cambiando su mentalidad y su modo de comportarse" (Juan A. ER. 331-351).*

En esta metacategoría también hemos encontrado unas interesantes referencias a lo que podemos considerar como un posicionamiento del profesor en relación con el para qué enseñar Historia, estas referencias las hemos agrupado en la categoría **Finalidades de la enseñanza de la Historia**, y provienen de las entrevistas de reflexión mantenidas tras el desarrollo de la clase. Dos grandes finalidades tendría la enseñanza de la Historia, por una parte, contribuye a desarrollar un conocimiento del presente, de la realidad concreta que nos ha tocado vivir, en este sentido, el profesor considera que el conocimiento del pasado, especialmente de un pasado próximo, es un requisito indispensable para el conocimiento del presente:

*"... uno de los objetivos fundamentales de la enseñanza de la Historia es el conocimiento más concreto de la realidad... para reflexionar sobre el presente hay que tener un conocimiento de la Historia, el conocimiento de la Historia, en este sentido, es básico". (Juan A. ER. 351-364).*

Esta finalidad la concreta aún más cuando reflexiona sobre los objetivos de los temas que está desarrollando en el aula:

*"... que comprendan todo el proceso de la Historia del siglo XX, que va a incidir en la vida que tenemos ahora, que adquieran un conocimiento de ese pasado próximo, del siglo pasado, de las vivencias, de las necesidades de aquella época, los logros... que sepan que al obrero no les fue concedido nada gratuitamente, sino que fue a consecuencia de unas luchas, de unas inquietudes" (Juan A. ER. 617-629).*

Por otra parte, la segunda gran finalidad de la enseñanza de la Historia, según el profesor, es contribuir a la formación de un alumnado con mentalidad y actitud crítica, comprometido con la realidad que le ha tocado vivir. Cuando el profesor reflexiona sobre los temas que está desarrollando (La Revolución Industrial, los Movimientos Sociales en el siglo XIX y las Ideologías Revolucionarias), sobre cómo pone el acento en la lucha del proletariado por conquistar mejoras sociales, políticas, etc... afirma:

*"... que se den cuenta (los alumnos), que la sociedad no puede permanecer con los brazos cruzados, ni permanecer quieta ante las injusticias sociales, yo considero que hay que crear ciudadanos con mentalidad crítica, no borregos". (Juan A. ER. 629-635).*

Una cuestión que entendemos que está relacionada con esta última finalidad que hemos señalado, es la referida a **Opiniones valorativas sobre los acontecimientos históricos** que realiza el profesor cuando desarrolla los contenidos en el aula. El profesor, en el contexto de la exposición de los contenidos, intercala juicios de valor, opiniones valorativas, críticas, que implican un posicionamiento ante los mismos, una actitud de compromiso ante la problemática que se está planteando en el aula. Hemos seleccionado una serie de fragmentos en los que se pone de manifiesto lo que decimos. veamos los más significativos:

*"... los obreros, por tanto, tenían motivos para estar descontentos...". (Juan A. GA. 19-21).*

*"... recordaremos que en el tiempo del que estamos hablando, los obreros no ganaban más que sueldos de miseria". (Juan A. GA. 160-163).*

*"... por otro lado, los patronos, que también tenían sus derechos a la propiedad, lo que pasa es que estaban haciendo un mal uso del derecho a la propiedad..." (Juan A. GA. 223-227).*

*"... había un 10% de la población en Inglaterra que vivía en la más absoluta de las miserias, que no salían nunca de esa pobreza, de ahí que vamos a hacer una reflexión que ante todo este cúmulo de injusticia en que reside gran parte de la sociedad..." (Juan A. GA. 295-303).*

Cuando planteamos esta cuestión al profesor en una de las entrevistas de reflexión, la respuesta es muy escueta, parece que no lo considera adecuado, aunque él lo hace, pero no entra a dar las razones de ello:

*"Hombre, la verdad es que no debiera, pero yo en este caso lo hago, sí, lo hago". (Juan A. ER. 322-324).*

El **Tratamiento de las etapas de la Historia en el aula (TEH)** es otra cuestión que hemos integrado en la metacategoría que estamos analizando. El profesor reflexiona sobre ello a partir de una pregunta que le formulamos en relación con alusiones que hace en el aula a momentos históricos muy alejados en el tiempo a los que está tratando; así, cuando habla de los antecedentes del sindicalismo, se remonta a los gremios, a las cofradías medievales, o cuando trata los antecedentes de las Ideologías Revolucionarias, las alusiones son a Platón, Tomas Moro y Campanella. En su reflexión, el profesor pone de manifiesto la importancia de que el alumnado tenga una buena estructura temporal de la Historia, esta estructura se traduciría en un conocimiento de las etapas históricas convencionales, asimilando a cada una de ellas unos rasgos característicos de los distintos ámbitos de la realidad (economía, sociedad, política, cultura...), así como unos acontecimientos destacados, especialmente los que marcan el comienzo o el final del período; el profesor considera que este conocimiento hay que transmitirlo a comienzos de curso, y debe adquirir la forma de un friso de la Historia, recurriendo a este instrumento cuando el desarrollo de los distintos temas así lo requiera:

*"... yo el curso lo empecé con un friso de la Historia, y marqué las distintas edades, las convencionales, ¿no?, las acompañé de unas ideas básicas y escuetas, sobre la economía, sobre la política y sobre la sociedad, de cada una de las edades, trabajamos cuando comienza convencionalmente cada edad, y cuando termina... lo trabajo muchísimo al principio de curso. Para mí, que el alumno tenga una idea esquemática de la Historia es muy importante, porque va a ser un instrumento a echarle mano... que tengan una concepción más exacta del tiempo histórico. Entonces, ellos van a tener una idea... cuando yo les digo, del siglo... o de la Edad Media, yo tengo la seguridad que me siguen, no sé, a lo mejor hay algunos que no, pero fui muy pesadito con el tema del friso a principios de curso" (Juan A. ER. 308-343).*

Otra cuestión que destaca el profesor como un elementos básico de la Historia y su enseñanza, es el **Respeto a las opiniones diversas**. Cuando reflexiona sobre ello, así lo pone de manifiesto:

*"... es que hay algo básico, básico, es que detrás de esto hay un tema que yo trabajo mucho, que les hago ver a los alumnos y es el respeto a la opinión sin descalificar, cuando se califica ese socialismo como utópico por los científicos es porque lo consideran inviable, sin embargo, en la actualidad, cuando se revisa ese socialismo utópico, vemos cómo están apareciendo voces dentro de la Historia y a aquel socialismo utópico se le está llamando socialismo de anticipación, quizás mucho tiene que ver esta cuestión en relación con el socialismo utópico con alguno de los temas transversales que tenemos que impartir" (Juan A. ER. 350-368).*

La última categoría que hemos integrado en esta metacategoría es la referida a los que el profesor considera **Aspectos básicos del debate a desarrollar** (ABD). Sobre esta cuestión encontramos información en los tres momentos en que hemos recogido información. Hemos de decir que una de las clases que hemos observado, concretamente la tercera y última, se ha dedicado, por completo, a desarrollar un debate, la temática del mismo ha sido "Situación actual de la inmigración en Ceuta", que se consideraba como introductorio al tema del Colonialismo:

*"Pues vamos a hacer un debate sobre un tema muy actual en Ceuta, y que tiene cierta relación con el tema que estamos dando, el siglo XIX, los problemas que... una de las consecuencias de esa Revolución Industrial va a ser el Colonialismo. La entrada que se está produciendo en Ceuta de inmigrantes africanos, es un tema de mucha actualidad, entonces, el debate va a ser sobre eso, los inmigrantes africanos en Ceuta". (Juan A. EA. 11-23).*

Los aspectos que considera básicos en relación el debate a desarrollar sobre la temática propuesta, son los siguientes: Causas de la inmigración, consecuencias que produce, problemas que plantea y posibles soluciones al mismo, estos aspectos fueron concretados en la entrevista previa a la clase, y en el desarrollo de la misma fueron los que se plantearon:

*"... vamos a abordar las causas, vamos a tratar de las consecuencias, de los problemas que plantea y de las posibilidades que hay de solucionar los problemas que ocasiona este fenómeno" (Juan A. GA. 26-31).*

Como podemos apreciar, vuelve a aparecer un concepto que ya vimos que parece tener gran relevancia para el profesor en relación con el conocimiento histórico, nos referimos al de causalidad. También podemos señalar cómo el profesor concreta lo que entiende que es una de las finalidades de la enseñanza de la Historia, esto es, el desarrollar una actitud crítica en el alumnado, una actitud de compromiso ante problemas planteados en la sociedad, en el momento presente:

*"... uno de los pilares del debate era, bueno, un debate constructivo, entonces, una cosa es que se planteen la realidad, que se traten las causas, las consecuencias, y otra cosa es que, bueno, el alumno diga, bueno, pues yo lo solucionaría de esta forma, de esta otra... aportando soluciones, al alumno hay que darle, como futuro ciudadano, el que se acostumbre a conocer la realidad y haga un aporte de soluciones, si queremos entrar en una preparación de ciudadanos críticos, constructivos" (Juan A. ER. 349-364).*

Una última cuestión que queremos señalar en relación con estos aspectos básicos es que en el planteamiento del mismo también apreciamos un interés del profesor por relacionar el pasado con el presente, se trata de desarrollar un debate sobre un problema actual como introducción a un tema contextualizado en el siglo XIX: El Colonialismo.

Por otra parte, el planteamiento del debate en sí mismo, implica desarrollar en el aula contenidos que van más allá de los conceptuales, entraríamos en lo que en el nuevo modelo curricular se conocen como contenidos procedimentales y actitudinales.

#### DIFICULTADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.-

Como podemos apreciar en la matriz, esta temática tiene muy poca presencia en el conjunto de las metacategorías establecidas en relación con el conocimiento en la acción del profesor. Tan solo hemos encontrado unas breves referencias en las entrevistas celebradas con anterioridad a las clases, a la dificultad de comprensión que presentan los conceptos históricos; igualmente, hemos integrado unas breves declaraciones sobre la dificultad que plantea el desarrollo de debates, y otra declaración, genérica, relacionada con uno de los temas de trabajo a desarrollar.

Parece que el profesor considera que las dificultades de enseñanza-aprendizaje de la Historia no están en la naturaleza de la materia en sí, sino en las características del alumnado con el que trabaja, en la escasa base de conocimientos que presentan y en los pocos hábitos de trabajo; la posibilidad de adaptar el currículo al alumnado minimiza la presencia de dificultades, por otra parte, el profesor considera que con la explicación pueden solventarse las posibles dificultades que se puedan presentar. Cuando preguntamos al profesor sobre las dificultades que presenta el tema que está desarrollando (El Sindicalismo Obrero), constatamos lo que hemos señalado y que también guarda relación con la opinión que tiene sobre el grupo de alumnos con el que trabaja:

*"La base, la base del alumnado, que es fatal. El tema en sí, si se diera en la forma en que debiera a este nivel... como hay que adaptar el currículum al alumnado que tenemos, pues no va a conllevar, me imagino yo, dificultad que no sea la de la escasa base del alumnado, esas lagunas, esos retrasos del alumnado, ¿no?, el tema en sí no es difícil en absoluto, además, yo les digo,*

*siempre, que pregunten, que yo voy lento, la explicación es lenta" (Juan A. EA. 140-153).*

En otra ocasión el profesor considera que la cantidad de conceptos que presentan determinados temas representa una dificultad, aunque vuelve a subrayar que esta dificultad se hace mayor debido a la escasa base de conocimientos históricos que presenta el alumnado:

*"Los <<ismos>>, son muchos conceptos, ellos tienen que poner un poquito de su parte, ya te digo, porque al no tener ellos un bagaje de conocimientos históricos mínimo, pues se pierden, no tienen base". (Juan A. EA. 137-143).*

Al tratar sobre el debate a desarrollar, el profesor considera que la dificultad está en posibilitar la participación del alumnado, y que esta participación esté cargada de contenido:

*"El que haya alumnos que no participen, que no se incorporen a la clase porque no se hayan preocupado de informarse y reflexionar sobre el tema, por lo menos de madurarlo y tener algo que expresar aquí". (Juan A. ER. 83-89).*

#### PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.-

Sobre esta temática sólo hemos encontrado referencias en las entrevistas de reflexión, las desarrolladas con posterioridad a las clases observadas.

Las cuestiones planteadas están relacionadas, por una parte, con lo que podemos considerar como distintos tipos o momentos de planificación: **Planificación de los temas de trabajo, Planificación diaria, y Planificación del debate**; por otra parte, nos encontramos con referencias a los **cambios que el profesor introduce, durante el desarrollo de la clase, en la planificación prevista**, esta última cuestión es la que presenta una mayor frecuencia, sensiblemente mayor al resto. De la información recogida podemos deducir el carácter flexible que presenta la planificación, en palabras del profesor:

*"... la programación yo la hago, pero con la máxima flexibilidad, yo veo que tengo que ir más despacio porque los alumnos tienen dificultad con el tema, pues lo hago más lentamente, con la finalidad, y de eso estoy muy concienciado, que lo que yo voy exponiendo en clase vaya siendo comprendido y asimilado por el alumnado". (Juan A. ER. 53-67).*

Los cambios en la planificación parecen motivarse por la percepción que el profesor tiene de la respuesta del alumnado ante las acciones desarrolladas en el aula. Una idea que nos parece interesante señalar es que los cambios introducidos, según

deducimos de lo manifestado por el profesor, consisten en desarrollar la misma acción prevista, por ejemplo la explicación, pero rebajando su ritmo de desarrollo, o en suprimir alguna actividad prevista, pero no hemos encontrado alusiones a un cambio de estrategias, de actividades. Los cambios parecen afectar, fundamentalmente, a la cantidad de contenido a desarrollar, esta situación, según afirma el profesor, es frecuente en su práctica profesional:

*"Por regla general, yo en las clases siempre me voy a quedar un poco corto, siempre me va a quedar materia por dar, siempre programo más contenido del que después desarrollo, por regla general me pasa eso"* (Juan A. ER. 14-20).

El carácter flexible de la planificación, la introducción de frecuentes cambios a partir del plan previsto, parece contradecirse con una manifestación del profesor en relación con lo que podemos llamar "planificación diaria":

*"Bueno, vamos a ver, por regla general, yo las clases las maduro bastante en relación con lo que voy a hacer... cuando hago un comentario así, fuera de lo que tengo en el tema prefijado, lo hago como el albañil que tapa una grieta, ese es más o menos el efecto, el ambientar más al alumno en el tema..."* (Juan A. ER. 34-49).

Como vemos, la alusión a la planificación vuelve a tratar del contenido a desarrollar.

Lo que sí podemos constatar en las declaraciones del profesor, es la influencia que el alumnado parece ejercer en las modificaciones a introducir en la planificación:

*"... no me importa mucho que no me haya dado tiempo a ver todo lo que había previsto, a mí, lo que realmente me interesa es que el alumno, lo que se vea en clase, lo vaya asimilando, ¿entiendes?, eso es lo fundamental".* (Juan A. ER. 547-553).

Otra declaración que nos parece importante destacar es aquella en la que el profesor pone de manifiesto, de una forma general, la planificación que realiza de los distintos temas de trabajo. La fuente fundamental utilizada parece ser el libro de texto, de él extrae los temas, que organiza a través de distintas preguntas, que entendemos que son apartados del mismo; los aspectos básicos se concretan a partir de un esquema y la estrategia de desarrollo en el aula es la explicación y el subrayado:

*"... Pues mira, yo tengo mi programación basada en un texto oficial, cojo el texto y selecciono los temas, después selecciono las preguntas, y esas preguntas las desarrollo en esquemas, y hago hincapié en las cosas que considero importantes y elimino las superfluas. Y esto está muy relacionado después con la explicación y con el subrayado"* (Juan A. ER. 254-264).



También es objeto de comentario por el profesor la **planificación del debate**, esta actividad forma parte, a su vez, de la planificación del tema de trabajo sobre el Colonialismo. Cuando reflexiona sobre esta cuestión, pone el acento en los que considera los aspectos básicos que van a permitir relacionar el debate con el tema del que forma parte, también destaca la importancia de que el debate contribuya a desarrollar determinadas actitudes, como la tolerancia:

*"... yo tengo aquí marcado, como ves (muestra la hoja de programación del tema), en las actividades, el desarrollo de un debate, basándome en los pilares básicos, que también lo dije, lo constructivo y la tolerancia, y, por supuesto, relacionado con el tema que estamos viendo, el Colonialismo, las causas, las consecuencias... o sea, que está ligado al tema" (Juan A. ER. 55-66).*

#### ACCIONES DEL PROFESOR EN EL AULA.-

Nos encontramos, sin duda, ante una de las metacategorías más significativas de las que hemos establecido para el conocimiento en la acción de este profesor, y ello por varias razones, en primer lugar, por su alta frecuencia total de aparición; en segundo lugar, por la diversidad de cuestiones -categorías- que integra; en tercer lugar porque en esta metacategoría nos vamos a encontrar con algunas de las cuestiones que entendemos que son más significativas en el conjunto total de las establecidas, tanto por su carácter recurrente como porque reflejan una buena parte de la forma en que el profesor desarrolla la enseñanza de la materia; y en cuarto y último lugar, porque aquí nos vamos a encontrar el mayor número de categorías que están presentes en los tres momentos en que hemos recogido datos. Todo ellos nos lleva, como hemos dicho, a considerar especialmente significativa esta metacategoría.

Como hemos señalado, las categorías presentes en esta metacategoría son diversas. De una forma general, podemos hacer una primera diferenciación entre las que tienen relación con el debate desarrollado en una de las clases observadas y las referidas a las acciones desarrolladas por el profesor en las otras dos clases, y que tienen relación con el desarrollo de los temas de trabajo. En las primeras nos vamos a encontrar con acciones que van desde la **Introducción al debate que realiza el profesor**, hasta **Organización y desarrollo del mismo**, pasando por breves **Comentarios sobre debates anteriores**. En el segundo grupo, las cuestiones planteadas también son diversas, encontrándonos desde la **Explicación como forma de presentar los contenidos**, hasta la **utilización de esquemas de trabajo** como forma de organizar la explicación y el desarrollo del tema, pasando por unas reflexiones sobre la **Visión que el profesor tiene de la enseñanza de la Historia**, los **Comentarios que realiza sobre contenidos desarrollados con anterioridad**, o unas breves alusiones al **Repaso de los contenidos previamente desarrollados**.

Vamos a comenzar el análisis de categorías por este segundo grupo. De los datos recogidos podemos deducir que la **explicación** constituye la **estrategia básica utilizada por el profesor para presentar los contenidos**, sobre ella encontramos referencias en los tres momentos en que hemos recogido información. En las entrevistas previas a las clases, el profesor alude a la explicación como el eje fundamental en torno al cual va a girar la actividad de aula:

*"Vamos a ver, lo que vamos a hacer es hablar sobre el tema del sindicalismo obrero, sobre los orígenes, eso va a ser de lo primero que vamos a hablar... después hablaremos de lo que va a ocurrir dentro del movimiento obrero..."* (Juan A. EA. 11-22).

El desarrollo de la explicación parece ser una estrategia adecuada para hacer frente a posibles dificultades que el alumnado pueda encontrar en el tema, así, cuando el profesor responde a una pregunta sobre las dificultades que considera que puede plantear el tema, afirma:

*"... pues no va a conllevar, me imagino yo, dificultad que no sea la escasa base del alumnado, esas lagunas, esos retrasos del alumnado, ¿no?, el tema en sí no es difícil en absoluto, además, yo les digo... siempre, que pregunten, que yo voy lento, la explicación es lenta"* (Juan A. EA. 145-153).

En las observaciones de aula desarrolladas hemos podido constatar la importancia de la explicación; del análisis de las clases observadas, así como de las entrevistas posteriores celebradas, podemos extraer una serie de aspectos básicos en relación con la explicación. En primer lugar, podemos señalar su carácter recurrente, como lo demuestra tanto la frecuencia de aparición, como la envergadura que presentan los fragmentos seleccionados en las grabaciones de aula, en este sentido, en una de las entrevistas posteriores a las clases, el profesor es muy claro al respecto:

*"... estoy dando explicaciones constantemente"* (Juan A. ER.).

En segundo lugar, este carácter recurrente convierte a la explicación en la estrategia básica para la presentación de los contenidos, en el eje a partir del cual se va ir desarrollando la clase, sirvan los siguientes fragmentos para constatar lo que decimos:

*"... hablamos del sindicalismo obrero, entonces, en primer lugar, vamos a ver cuáles son los antecedentes de este sindicalismo..."* (Juan A. GA. 52-55).

*"... el segundo apartado sería la cuestión esta de todo este movimiento obrero, podemos decir que es el enfrentamiento... y vamos a subrayar la palabra enfrentamiento..."* (Juan A. GA. 147-152).

*"Vamos a ver, hemos visto los antecedentes del sindicalismo, hemos visto la cuestión más importante, sobre todo el enfrentamiento de clases y ahora vamos a ver las causas del sindicalismo..."* (Juan A. GA. 243-249).

Cuando reflexiona sobre la clase desarrollada, el profesor vuelve a aludir a la explicación, y lo hace en el sentido de lo que venimos diciendo:

*"... lo último de lo que les hablé, era, en el año 1.830, las Trade-Unions, Owens, y entonces, nos quedó pendiente la biografía, que es lo primero que hemos hecho hoy"* (Juan A. ER. 46-52).

Una tercera cuestión que vamos a destacar es la referida al contenido de la explicación, esto es, qué es lo que explica el profesor. En coherencia con lo que señalamos en el análisis de la metacategoría anterior sobre los Aspectos básicos de la Historia a enseñar, hemos de decir que las explicaciones tratan sobre acontecimientos, conceptos y características básicas del tema planteado:

*"... en primer lugar, hemos de decir que existieron unas cofradías, así se llamaban, hermandades gremiales, porque los obreros, hasta la Revolución Industrial, van a estar reunidos en gremios..."* (Juan A. GA. 57-63).

*"Vamos a empezar con la ideología socialista, vamos a poner algo de esta ideología, vamos a empezar con su nacimiento, vamos a poner que surgió en la primera mitad del siglo XIX, y nace en oposición al Capitalismo"* (Juan A. GA. 20-23).

Cuando el profesor reflexiona sobre la utilización de la explicación, señala que esta constituye su forma de transmitir los conceptos básicos del tema, los rasgos característicos de un período:

*"... y después, en la explicación, no sé si se me notaría mucho, hice hincapié en eso, cómo partiendo de la miseria, de las condiciones en que estaban los obreros, a lo que les habían llevado los patronos, los obreros tuvieron que reaccionar..."* (Juan A. ER. 202-208).

En el contexto de las explicaciones también encontramos aquellas **opiniones valorativas del profesor**, tomas de posición en relación con los acontecimientos explicados, a que hacíamos alusión cuando comentábamos los aspectos básicos de la Historia a enseñar.

En cuarto lugar, hemos de decir que en la explicación hemos encontrado, intercalados, comentarios, alusiones a **contenidos trabajados con anterioridad** y que guardan relación con los que se están trabajando:

*"... ya hemos visto las condiciones en las que iban los marinos ingleses, ¿os acordáis?, la dureza de la vida a bordo, la férrea disciplina, pero muchas veces, el trabajo de las fábricas no era menos esclavo" (Juan A. GA. 190-195).*

En otras ocasiones, estos comentarios sobre contenidos trabajados con anterioridad, se realizan al comienzo de la clase, como una forma de contextualizar los nuevos contenidos a desarrollar, en este sentido, podemos decir que representan una introducción a los mismos, integrando lo que parecen considerarse contenidos básicos, pertinentes para la comprensión de los que van a presentarse:

*"Bueno, hemos estado viendo las condiciones en las que vivían los obreros, había tres elementos que han aparecido nuevos, ha aparecido la máquina, el poder y los obreros..." (Juan A. GA. 9-14).*

Cuando el profesor reflexiona sobre esta cuestión, parece justificar los comentarios como un medio para establecer relaciones entre contenidos anteriores y lo que se van a presentar o se están presentando, para no trabajar los temas como si fueran compartimentos estancos, desconectados unos de otros; esta forma de establecer relaciones no parece la más adecuada para el profesor, pero, sin entrar a especificar otras alternativas, considera que es la viable en base a los problemas de falta de tiempo con que se enfrenta:

*"... quiero que los alumnos tengan una ligazón entre los distintos contenidos, debido a la premura, ¿no?, pues no lo puedo hacer como yo quisiera, tengo que estar acudiendo, constantemente, a contenidos de días anteriores, para que recuerden las condiciones, por ejemplo, en que estaban los obreros, que es el tema que habíamos hablado anteriormente..." (Juan A. GA. 295-306).*

Además, considera que estas introducciones, estos comentarios, constituyen un buen instrumento para ambientar el tema, como decíamos antes, contextualizar los nuevos contenidos:

*"Lo hago fundamentalmente para ambientar al alumno, presento una situación, date cuenta que a lo mejor el alumno viene de una clase de Biología, ¿no?, entonces lo que hago es introducirlos ya en la asignatura de Historia, en el ambiente que habíamos dejado el último día de clase, pretendo enmarcar la situación, ¿no? (Juan A. ER. 369-378).*

Estos comentarios también parecen representar una forma de paliar la falta de estudio individual del alumnado en casa:

*"... es que piensa que estoy con un alumnado, sinceramente, que no está documentado, no es un alumnado que estudie, entonces, la única forma de relacionar los temas es, señalarle, con cuatro pinceladas, lo que dejamos dicho*

*en clases anteriores... es para que no haya una partida como de cero"* (Juan A. ER. 382-391).

En quinto lugar vamos a señalar en qué consiste la participación del alumnado durante el desarrollo de las explicaciones, vamos a apuntar brevemente esta cuestión, pues la trataremos más analítica y sistemáticamente cuando tratemos la metacategoría sobre alumnado e Historia; ahora sólo vamos a decir que el papel del alumnado es muy limitado, consiste en tener una actitud receptiva, copiar en su cuaderno de trabajo el esquema de la pizarra que acompaña a la explicación, y, de forma esporádica, formula alguna pregunta al profesor.

En sexto y último lugar, queremos señalar que **la explicación del profesor se desarrolla a partir de un esquema de trabajo**, en relación con el cual queremos destacar, a su vez, una serie de rasgos básicos: En primer lugar, este esquema no se improvisa en el aula, es el producto de un trabajo previo del profesor:

*"Me baso en el libro de texto, en las ideas que voy a ir aportando al alumnado para cumplir los objetivos que me había marcado, los principios, los contenidos que había fijado en la programación"* (Juan A. ER. 459-464).

En segundo lugar, el esquema recoge los aspectos básicos del tema, podemos decir que organiza los contenidos, así, por ejemplo, en relación con el tema del sindicalismo obrero, el esquema se organizaba a partir de los siguientes apartados: Antecedentes, cuestión principal, causas y evolución.

En tercer lugar, queremos decir que el esquema se va construyendo en la pizarra, al hilo de la explicación, y va siendo reproducido por el alumnado en sus cuadernos:

*"... y ahora vamos a ver la siguiente cuestión, que es la evolución, a ver, ¿habéis copiado todo esto?"* (Juan A. GA. 349-352).

En cuarto y último lugar, podemos decir que el esquema de trabajo constituye un componente básico de la metodología de trabajo del profesor, un elemento motivador para el alumnado:

*"Bueno, yo considero, no sé, cuando yo voy escribiendo el esquema, lo voy explicando, he hecho una introducción, y todo eso creo que motiva al alumnado"* (Juan A. ER. 238-242).

Otra acción desarrollada por el profesor en el aula, es la referida al **Repaso de los contenidos de trabajo**, esta acción está presente con muy escasa frecuencia, sólo hemos encontrado dos referencias a ella en las grabaciones de aula, no aludiendo a ella en las entrevistas de agenda ni en las entrevistas de reflexión, aunque también

podríamos considerar, como una forma de repaso, los comentarios del profesor sobre contenidos trabajados con anterioridad, y que hemos comentado más arriba.

Una de las dos acciones de repaso que hemos encontrado consiste en preguntas del profesor en relación con que si se ha entendido el contenido explicado, aunque sin entrar a volver al mismo:

*"... ¿vamos entendiendo esto?, ¿por ahí lo habéis entendido?, Justo, ¿va bien?... Yusef, ¿está claro?, bien... perfecto"* (Juan A. GA. 239-243).

En la otra ocasión, el repaso se refiere a los contenidos explicados a lo largo de la clase, y consiste en repetir los aspectos fundamentales del contenido explicado, este repaso se desarrolla durante el tiempo que el profesor dedica a que el alumnado estudie de forma individual:

*"... daros cuenta, hay que saber, simplemente... vamos a ver, los antecedentes, lo que me habla a mí de estas ideas, ideas revolucionarios que existieron anteriormente a la época que estamos viendo, hay que saber cuando surgió... por qué... cuál era su argumento... Venga, un minuto queda..."* (Juan A. GA. 99-109).

En definitiva, señalar que el repaso no parece constituir una acción frecuente en el trabajo del profesor, al menos en las clases que hemos observado, y cuando este se da, lo hace de una manera circunstancial, no planificado, sino surgido de la dinámica de la clase.

Para finalizar con este primer grupo de acciones relativas al desarrollo de los temas, vamos a comentar la categoría que hemos denominado **Visión de la enseñanza de la Historia**, en la que hemos integrado distintas declaraciones del profesor sobre su forma de desarrollar su enseñanza, las estrategias metodológicas que emplea y por qué lo hace. Estas declaraciones aparecen en el contexto de lo que hemos llamado entrevistas de reflexión y que se han desarrollado tras las clases.

Con su forma de trabajar, el profesor parece buscar un equilibrio entre la transmisión de conocimientos de la materia, por una parte, y el desarrollo de unos hábitos de estudio, de técnicas de trabajo en el alumnado:

*"... mi objetivo principal, además de que aprenda la asignatura, es que el alumno sienta cierta simpatía hacia el libro, hacia el estudio, porque pienso que al haber visto el tema en el esquema, haberme oído explicárselo, al pasar luego al subrayado, que quiero que el alumnado aprenda esa técnica de estudio, ellos, luego, al leerlo en clase, en esos minutos que yo les dejo, ellos van a entender más fácilmente el libro, con lo cual van a sentir una simpatía... yo creo que mucho del fracaso escolar viene por el rechazo al libro de texto y al estudio"* (Juan A. ER. 101-118).

La metodología seguida no parece del todo satisfactoria para el profesor, reconoce las limitaciones de la misma, especialmente en lo que se refiere a la participación del alumnado en la clase, aunque considera que, en base a las características de este, es la más adecuada:

*"Bueno, soy consciente de que es un aprendizaje muy limitado, me gustaría que estuviera el alumno realizando una serie de actividades y no tuviera que aprender la materia de esta forma, ¿no?, me gustaría que fuese una clase mucho más activa, y que el alumno se dedicara a otras tareas, más bien de investigación, de construcción de mapas, de elaboración de esquemas, que estuviera, realmente, haciendo otra labor... yo sé que podría ser una clase mucho más bonita..."* (Juan A. ER. 552-566).

El otro grupo de acciones desarrolladas en el aula está integrado por aquellas que tienen relación con el debate desarrollado en una de las clases observadas. Como ya señalamos en otro momento, el debate se plantea como introducción a un nuevo tema de trabajo, y parece ser una actividad frecuente en el desarrollo de su enseñanza, según deducimos de una declaración previa al desarrollo del debate:

*"... han hecho más debates. Uno fue sobre la violencia, otro debate fue la autoridad, yo escribí en la pizarra la palabra autoridad y lo tratamos por sorpresa en clase, sin informarles previamente que lo íbamos a hacer, yo quería saber lo que pensaban ellos sobre la autoridad, y verdaderamente fue muy positivo, porque me dio a conocer una faceta en el alumnado que no pensaba..."* (Juan A. EA. 91-102).

Las acciones puestas en marcha por el profesor son variadas, en primer lugar podemos señalar la **introducción al desarrollo del debate**, sobre la misma encontramos una referencia en cada uno de los momentos en que hemos recogido información; en la entrevista de agenda ya se pone de manifiesto que tenía previsto su desarrollo, entendiéndola como una presentación del tema, justificándolo, señalando los aspectos básicos sobre los que debatir y la finalidad que persigue con el mismo:

*"... voy a darles una justificación del debate, ya les he hablado algo hoy, les he dicho que se tomen interés por el tema, el problema de estos hombres que, por unas causas u otras, se ven obligados a trasladarse de sus hogares y buscar un modus vivendi, una solución a sus problemas, económicos... y yo espero que comprendan a estos hombres, igual que se comprenda fácilmente la emigración europea en el siglo XIX".* (Juan A. EA. 56-68).

En la observación de aula podemos constatar el desarrollo de la introducción, según lo manifestado en la entrevista previa:

*"Bueno, vamos a ver, un momentito, vamos a empezar con esto. Un tema, sabéis, muy muy actual en Ceuta es el de los inmigrantes africanos... Este tema*

*lo están tratando todos los medios de información... y lo están tratando constantemente nuestros conciudadanos... Nosotros vamos a tratar hoy el tema de los inmigrantes, y lo vamos a tratar bajo el prisma de la tolerancia y haciendo un debate en plan constructivo. Vamos a abordar las causas, vamos a tratar de las consecuencias, de los problemas que plantea y de las posibilidades que hay de solucionar los problemas que ocasiona este fenómeno..."* (Juan A. GA. 9-31).

Cuando reflexiona sobre el desarrollo de la clase, también alude a la introducción realizada, destacando la importancia de la misma, así como su carácter recurrente, en el sentido de que siempre que desarrolla un debate, realiza una introducción, y además, señalando las dos cuestiones que siempre contempla en los mismos: La tolerancia y el carácter constructivo, independientemente de la singularidad del tema:

*"Hombre, me parecía importante introducir el tema, poner el acento en aquellos aspectos que yo había programado, el carácter constructivo y tolerante. Siempre hago la introducción, en todos los debates que hemos desarrollado hasta ahora... siempre haré una introducción y pondré el acento en esos dos pilares: El respeto a las ideas de los demás y a los turnos de palabra, a saber escuchar cuando otro habla"* (Juan A. GA. 234-247).

Otra acción relacionada con el tema que tratamos, y que realiza el profesor, es la referida a la **organización y desarrollo del debate**. Sobre esta cuestión también encontramos información en los tres momentos en que hemos recogido información, especialmente en las grabaciones de aula. En una de las entrevistas de agenda, el profesor expone los planteamientos que tiene en relación con la organización y desarrollo del debate, así, modificará la estructura habitual de la clase (cuatro filas de mesas situadas frente a la del profesor y la pizarra), disponiéndose las mesas en semicírculo; el profesor actuará como moderador, controlando los turnos de palabra, el observador externo actuará como secretario; las dos normas básicas que regirán el debate serán el respeto a los turnos de palabra y a las opiniones expuestas; la finalidad de esta organización parece ser posibilitar la mayor participación posible del alumnado:

*"Pues como la idea es que en el debate participen todos, pues vamos a situarnos en forma de semicírculo, yo seré el moderador y pienso que tú actúes como secretario. También voy a dejar claro lo que siempre digo a la hora de los debates, la regla de oro del diálogo, el escuchar a una persona cuando está hablando y que no haya interferencias, y la otra es la comprensión, la tolerancia y el respeto a las opiniones de los demás..."* (Juan A. EA. 36-49).

En el desarrollo de la clase vemos reflejada la planificación sobre la forma de desarrollar el debate, el mismo comienza, como ya señalamos, con una introducción del profesor, ya aquí expone las normas básicas que deben regir la actividad:



"... vamos a recordar la regla de oro que yo os he dicho en más de una ocasión, esa regla de oro que es escuchar a los demás mientras hablan y respetar la opinión de los demás, aunque nos parezcan equivocadas" (Juan A. GA. 40-46).

El papel del profesor lo podemos concretar en cuatro acciones fundamentales, en primer lugar, moderar los turnos de palabra:

"... un momento, por favor, vamos a hablar uno a uno, el que tenga que hablar que levante la mano, y mientras no le de la palabra, por favor, que no se hable, porque si no, no nos entendemos" (Juan A. GA. 230-235).

En segundo lugar, animar a la participación del alumnado, especialmente del alumnado menos participativo:

"... vamos a ver, Salvador, que estás muy callado, y yo sé que tú tienes ideas sobre esto". (Juan A. GA. 346-348).

Esta acción se traduce también a través de distintas preguntas que formula el profesor, aunque esta cuestión la analizaremos cuando tratemos la metacategoría sobre **Interacción profesor-alumnado en el aula**.

En tercer lugar, el papel del profesor consiste en recapitular las ideas que se van exponiendo:

"... vamos a ver, para qué vayamos tomando nota, me habéis dicho que las causas por las que abandonan su país son el hambre, las guerras y también el ambiente político, y como consecuencia surgen problemas raciales, ¿no?... venga, vamos a seguir" (Juan A. GA. 337-344).

En cuarto y último lugar, reconducir el tema del debate, acción que parece que tiene que desarrollarse con frecuencia:

"... bueno, una de las manifestaciones de este fenómeno es el racismo, pero el tema de hoy no es el racismo. Estamos hablando sobre las causas, las consecuencias y la problemática, y uno de los problemas que tiene este fenómeno es el racismo, pero no monopolizamos el tema con el racismo" (Juan A. GA. 194-203).

En la entrevista posterior a la clase en la que se ha desarrollado el debate, el profesor reflexiona sobre la organización y el desarrollo del mismo, así, habla de los dos momentos en que se ha dividido la clase, por una parte, la introducción, breve, escueta y clarificadora en relación con el sentido del debate, responsabilidad suya, por otra parte, el desarrollo del debate en sí, en el que el protagonismo correspondió al alumnado:

"... hubo dos momentos, ¿no?, uno, muy pequeño, en el que yo les di a ellos el motivo, la justificación del debate, eso era responsabilidad mía, y el segundo, que era el debate en sí, que era ya responsabilidad de la actuación del alumnado" (Juan A. ER. 124-131).

Otra cuestión sobre la que reflexiona es la no utilización de materiales en el desarrollo del debate, la única información a utilizar ha sido la aportado por las intervenciones del alumnado, esto, al parecer, ha sido motivado, según manifiesta el profesor, por la escasa duración de la clase, así como por la pobre infraestructura material del aula, además, lo importante era la participación del alumnado, a través de la cual se tenía que reflejar la labor de información previa que les había propuesto desarrollar:

"... vamos a ver, la clase dura cuarenta minutos, si yo quisiera... además, tengo que decir que dos días antes les había dicho que íbamos a tener el debate, que fueran buscando información sobre el tema, porque en cincuenta minutos no podía yo introducir más cosas, claro, el ponerme a leer o a presentar imágenes, que por otro lado aquí es difícil dadas las características de las clases..." (Juan A. ER. 146-158).

El profesor también reflexiona sobre su propio papel en el desarrollo del debate, así, sobre su actuación como moderador y animador señala la importancia de posibilitar la participación de todo el alumnado, especialmente de los más retraídos, de reconducir las intervenciones para que estas no se desviaran de la temática propuesta, en este sentido, afirma:

"... bueno, unas veces les tenía que preguntar a ciertos alumnos, porque permaneciendo ellos callados y siendo yo consciente de que tienen sus ideas, pues me parecía injusto que yo no les invitara, casi era mi deber obligarles a participar... son alumnos con una carga de intimidación más grande, ¿no?... en otras ocasiones intervenía porque veía que el tema se salía de madre, pero, sinceramente, no soy partidario de intervenir, solamente para ordenar los turnos de palabra". (Juan A. ER. 294-307).

En relación con la recapitulación de las ideas que se iban exponiendo, el profesor señala la importancia de la síntesis como punto y final de un aspecto tratado y como inicio de otro nuevo, también es una forma de motivar el diálogo:

"... aprovechando que había una pausa, pues yo lo que hacía era hacer una síntesis de lo que se había hablado anteriormente, de manera que se diera pie a otras intervenciones, pretendía, fundamentalmente, motivar el diálogo" (Juan A. ER. 313-320).

En definitiva, la organización y el desarrollo del debate parece haber ido encaminada, como ya señalamos, a posibilitar el mayor grado de participación del

alumnado, en este contexto podemos situar la propuesta del profesor para que todos los alumnos realicen una última y breve intervención, como cierra del debate, sobre esto, el profesor señala:

*"... al final del debate, siempre que haya tiempo, lo hago, el aporte último que me van a hacer en el debate, si a alguien le ha quedado algo por decir... y además como obligándolos a todos, sin saltarme a ningún alumno, que toda la clase de su opinión, la última solución, lo que quiera". (Juan A. ER. 369-377).*

*"... si yo terminara el debate y hubiera alumnos sin participar, me sentiría frustrado en cierto sentido, quiero que hablen, que sepan expresarse" (Juan A. ER. 337-341).*

#### INTERACCION PROFESOR-ALUMNADO EN EL AULA.-

Esta metacategoría es la que aparece con una mayor frecuencia en el análisis de la información efectuada sobre el conocimiento en la acción del profesor, y ello es debido, sin duda, a que dos de las cuestiones presentes, son las que cuentan con una mayor frecuencia: **Comentarios del alumnado sobre el tema del debate (CAT)**, y **Preguntas planteadas en el aula (PRE)**. Además de estas dos categorías, hemos integrado otras cuestiones referidas a actividades desarrolladas en el aula y que ponen de manifiesto una interacción más o menos equilibrada entre profesor y alumnado, como el **Trabajo con conceptos históricos (TCH)**, el **Subrayado del tema en el libro (STL)**, o el **Comentario de textos históricos (CTH)**.

De una forma general podemos decir que la interacción entre profesor y alumnado, es decir, la participación equilibrada en las actividades de aula, es sensiblemente mayor en la clase dedicada al desarrollo del debate, por el contrario, en las clases dedicadas al desarrollo del tema de trabajo, esta interacción ha sido escasa, adquiriendo el profesor mayor protagonismo que el alumnado, incluso, como veremos, en las actividades que hemos integrado en esta metacategoría, como el trabajo con conceptos históricos o el subrayado del tema en el libro. Estas dos cuestiones, que están presentes en los tres momentos en que hemos recogido información, a pesar de no contar con una frecuencia alta, creemos, apoyándonos en los datos analizados, que son relevantes.

Por lo que respecta al subrayado del tema en el libro de texto, según se desprende de una manifestación del profesor en una de las entrevistas de agenda, podemos decir que representa una actividad que desarrolla de forma muy frecuente en el aula:

*"Entonces, yo, mañana, lo que haré será poner el esquema en la pizarra... hago después una explicación general y después pasamos al libro, intento inculcarles*

*la importancia del subrayado, en este trimestre estamos trabajando mucho la técnica del subrayado...*" (Juan A. EA. 114-124).

De la declaración anterior también podemos deducir que el subrayado constituye otro elemento importante dentro de la metodología utilizada por el profesor.

En cuanto a la forma en que el subrayado se desarrolla en el aula, y fruto del análisis de las observaciones efectuadas, podemos señalar las siguientes notas básicas: El profesor va leyendo en el libro la pregunta a subrayar, el alumnado va siguiendo la lectura con su libro:

*"Ahora vamos a ir al libro, en la página 122 y vamos a subrayar esta pregunta, ¿vale?, vamos a ver, estamos todos en la página 122, por favor... bien, vamos a ver, vamos a subrayar: << Constituyen otra de las vertientes básicas en el desarrollo del movimiento obrero... >> "* (Juan A. GA. 72-76).

Las frases a subrayar son enfatizadas por el profesor en la lectura; en esta se intercalan pausas que son aprovechadas para introducir aclaraciones sobre lo subrayado, en ocasiones, estas se reflejan por escrito, y entre paréntesis, en el libro de texto:

*"... y ahora abran un paréntesis delante de la palabra << reorganizar >>, y quedaría dentro del paréntesis << reorganizar el sistema económico-social sobre bases nuevas >>, y cerramos el paréntesis".* (Juan A. GA. 78-80).

En las pausas también hay alusiones a la explicación anterior del profesor, o a cuestiones que se plantearán con posterioridad. Del subrayado se extraen algunas ideas que se incorporan al esquema que se va elaborando en la pizarra:

*"Esto lo podemos poner en el cuadro, ahora lo añadimos, el que atacó a la Iglesia, ¿vale?... "* (Juan A. GA. 180-182).

La descripción efectuada sobre la forma de desarrollar el subrayado nos permite, entendemos, comprobar la idea que señalamos más arriba: El peso de la actividad recae en el profesor, reservándosele al alumnado una participación limitada, en este caso, ejecutar el subrayado a partir de las decisiones de aquel. Cuando el profesor reflexiona sobre esta cuestión, justifica su excesivo protagonismo en el hecho de que el alumnado desconoce el sentido que tiene el subrayado, y es necesario un aprendizaje de la técnica antes de poder desarrollarla de forma autónoma; esta opinión también viene a reafirmar la valoración negativa que el profesor realiza de los hábitos de trabajo del alumnado, de la escasa base que este presenta:

*"... antes de dejar al alumno sólo para que subraye, quiero enseñarles cómo hacerlo, es que al principio me subrayaban todo el libro, entonces, tuve que encargarme de dirigir yo el subrayado, hacerles ver que el subrayado de todo*

el libro no es ni más ni menos que ensuciarlo, hay que subrayar las cosas puntuales, básicas, unas poquitas cosas". (Juan A. ER. 422-433).

De otras manifestaciones extraídas de las entrevistas de reflexión, podemos deducir la importancia que el profesor otorga a esta actividad:

*"Creo que es una técnica de estudio importante, que aprenda el alumno a subrayar... una de las técnicas de estudio es esa, otra es tomar apuntes, y ahora quiero afianzarlos en la técnica del subrayado"* (Juan A. ER. 461-471).

El subrayado también parece servir como medio para corregir determinadas deficiencias en técnicas instrumentales, como la lectura comprensiva:

*"... les sirve para que desarrollen una lectura comprensiva, para subrayar hay que leer comprensivamente..."* (Juan A. ER. 472-475).

Además, posibilita el que el alumnado utilice el libro de texto como un material del que poder extraer información básica sobre el tema desarrollado:

*"... la finalidad es que el alumnado tenga una simpatía hacia el libro de texto... quiero que aprendan a distinguir lo importante de lo que no lo es".* (Juan A. ER. 385-401).

El subrayado es una actividad previamente planificada, ya señalamos anteriormente cómo aludía a ella en una de las entrevistas de agenda. Cuando reflexiona sobre ello hace referencia al trabajo previo que realiza:

*"Lo traigo subrayado de casa, la finalidad es que coincida lo subrayado con lo que está en el esquema, si tú coges el esquema y miras el subrayado verás que hay una gran similitud..."*. (Juan A. ER. 410-415).

En el **Trabajo con conceptos históricos** también apreciamos ese protagonismo importante del profesor, en detrimento de una mayor implicación del alumnado. Como ya señalamos al comentar la metacategoría referida a los Aspectos básicos de la Historia a enseñar, los conceptos ocupan un lugar muy importante en la enseñanza de la materia, esta importancia se pone también de manifiesto en el tratamiento específico que estos reciben en el desarrollo de la clase. Una vez finalizada la explicación, el profesor dedica los últimos minutos de la clase a ello, la actividad consiste en dictar el significado de dos o tres conceptos que considera básicos en relación con la explicación efectuada; el alumnado debe copiarlos en un apartado de la libreta, al final, que denominan "glosario"; en el dictado, el profesor intercala explicaciones. Veamos un ejemplo:

*"Bueno, vamos a ir a la última parte del cuaderno y vamos a apuntar el concepto de Socialismo Utópico, vamos a definirlo. Vamos a ver, ya sabéis, con*

*letras mayúsculas, para que sobresalga, el concepto de Socialismo Utópico, vamos a poner algo que no hemos puesto en el esquema... << nombre con el que la doctrina marxista designa, llama, nombra, a los primeros pensadores socialistas, indicando con él, es decir, con este nombre, el carácter irrealizable, que no se podía realizar, y meramente teórico de sus propuestas >>. Y ahora... vamos a ver si somos capaces de que nos de tiempo de poner otro concepto...".* (Juan A. GA. 203-210).

En las entrevistas previas a las clases ya estaba prevista esta actividad de trabajar conceptos:

*"... vamos a dictarles después los conceptos que tocan mañana, que son Socialismo Utópico, Anarquismo y Comunismo... estos conceptos los vamos a trabajar para que ellos los vayan metiendo en su vocabulario de términos" (Juan A. 23-33).*

En una de las entrevistas posteriores a las clases, el profesor reflexiona sobre esta actividad, la finalidad de la misma parece ser facilitar el estudio del alumnado:

*"... además de que ya se les ha hablado de ellas y están en el esquema... lo que pasa es que lo quiero concretizar más, muchas veces, al alumno le va a ser más fácil acudir a ese pequeño diccionario... entonces, como son las ideas fundamentales del momento histórico que se vive, me interesa dárselos muy abreviados, unas ideas muy básicas, muy básicas".* (Juan A. ER. 476-488).

Cuando le planteamos por qué no da más participación al alumnado en el trabajo con los conceptos, el profesor alude al poco hábito de trabajo autónomo de estos, aunque reconoce que sería un trabajo más eficaz:

*"... yo me lo he cuestionado, y mi deseo sería que ellos participaran más, ¿por qué?, porque me evitaría el tener que dictarlos, y ellos lo harían mucho mejor que yo, que indagaran en enciclopedias, pero el hecho es que si yo les digo que lo hagan, me lo van a traer tres o cuatro, los demás, la mayoría de la clase, no me los iban a traer, y al final, iba a terminar dictándolos, ¿me explico?".* (Juan A. ER. 508-519).

La interacción en el aula, el equilibrio en la participación entre el profesor y el alumnado, consideramos que es mayor cuando lo que se plantean en el aula son preguntas. También en esta cuestión hemos de distinguir entre las que se formulan en el contexto del debate y las que se plantean en el desarrollo de los temas; podemos decir que predominan las primeras, de los 34 fragmentos seleccionados y codificados como **preguntas planteadas en clase**, 23 corresponden al desarrollo del debate, refiriéndose a los aspectos básicos del mismo, son formuladas por el profesor, se realizan de forma oral y parecen ir destinadas a centrar las intervenciones del alumnado, a reconducir el tema:

*"¿Alguno tiene que opinar algo más sobre las causas que motivan que estos señores tengan que salir de sus países?"*. (Juan A. GA. 134-137).

Estas preguntas parecen estar relacionadas con cuestiones ya comentadas, como el posibilitar la participación del alumnado, especialmente de aquellos menos participativos:

*"Juan, ¿quieres apuntar algo sobre el tema?, ¿qué te parece a tí?, ¿cuáles son las causas, las consecuencias, qué problemática hay con los inmigrantes?"* (Juan A. GA. 203-207).

Estas preguntas sobre el debate están directamente relacionadas con otra cuestión que hemos integrado también en esta metacategoría, los **Comentarios del alumnado sobre el tema del debate**, efectivamente, estas intervenciones, en su gran mayoría, son el resultado de preguntas formuladas por el profesor:

*"P.- Bueno, a ver, Antonio, ¿qué piensas sobre las causas y las consecuencias de la inmigración?"*

*A.- Bueno, está bien que ellos intenten salir de la pobreza y de los problemas que tengan en su país, pero traen los problemas al nuestro, a nuestra ciudad".* (Juan A. GA. 160-167).

La interacción también se produce entre alumnos, intercambiándose opiniones entre ellos:

*"A.- Es que en la inmigración hay distintos puntos de vista para mirarla, porque, vale... pero también, si no tienen trabajo ni nada, algo tienen que comer, y está el problema de la delincuencia..."*

*A.- Sí, pero si tú vives en tu país y no encuentras trabajo..."*

*P.- Tarek..."*

*A.- Es que los inmigrantes se buscan la vida, por ejemplo, hay muchos que están lavando coches..."* (Juan A. GA. 66-81).

Esta alta participación del alumnado en el debate estaba prevista por el profesor:

*"... les he dicho que vengan y se documenten previamente, y que puedan participar, y que no estén en el debate como meras figuras decorativas, que se expresen libre y sinceramente".* (Juan A. EA. 73-78).

Cuando reflexiona sobre esta participación del alumnado en el debate, el profesor se muestra satisfecho, especialmente porque considera que se cumplieron los dos objetivos propuestos: El respeto a los turnos de palabra y a las opiniones distintas a las propias. También lamenta la escasa preparación, el escaso trabajo previo desarrollado por el alumnado:

"... vamos, los alumnos se expresaron, a algunos tuve que forzarles la participación, pero yo creo que hubo una aportación buena de los alumnos... quizás falló el que no se lo prepararan previamente, como yo les había dicho, que se preocuparan de leer noticias y tal, con la finalidad de ser más críticos, ¿no?" (Juan A. ER. 16-26).

Las preguntas planteadas en el contexto del desarrollo de los temas presentan una frecuencia menor, también adquieren una forma oral, y tanto las formuladas por el profesor como las que realiza el alumnado están intercaladas en la explicación. Las del profesor, escasas, van dirigidas a la clase en general, se refieren a acontecimientos históricos, a rasgos que caracterizan el momento histórico que se está trabajando, e implican el establecimiento de relaciones entre contenidos planteados en diferentes momentos:

"P.- ... ¿qué explicación puede tener esto, el que los obreros tuvieran una esperanza de vida de 17 años, estando en las ciudades?, ¿quién me puede asociar esto con algo que yo decía ayer?. (Juan A. GA. 313-320).

Las preguntas del alumnado son de dos tipos, unas, la mayoría, se refieren a cuestiones que podemos llamar formales:

"A.- ¿Es muy grande la pregunta?.

P.- Sí, hoy es bastante amplia, porque vamos a ver si podemos hablar del sindicalismo de un tirón". (Juan A. GA. 48-52).

Otras se refieren a los contenidos explicados, e implican una necesidad de aclaración:

"A.- ¿El luddismo también se dio en España?.

P.- Sí, hubo unos fenómenos, como por ejemplo en Alcoy y en Barcelona. Es que me está preguntando Pedro que si el luddismo tuvo algo que ver en España..." (Juan A. GA. 537-543).

Una última cuestión que hemos integrado en esta metacategoría es la referida a alusiones, breves, escuetas, del profesor, a los **Comentarios de textos históricos**. Estas alusiones aparecen en las entrevistas previas a las clases, y de ellas podemos deducir que el comentario de textos es otra de las actividades puestas en marcha por el profesor, aunque en las clases observadas no se ha planteado ninguno:

"... veremos a Marx y Engels, de esto haremos un día posterior un comentario de textos sobre el Manifiesto Comunista" (Juan A. GA. 52-55).



## MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.-

En esta metacategoría hemos integrado distintas cuestiones relativas a la utilización de materiales en la enseñanza de la Historia. Como podemos apreciar en la matriz, casi toda la información recogida proviene de las entrevistas, tanto de las anteriores a las clases, como de las posteriores a las mismas; en las grabaciones de aula no hemos encontrado, prácticamente, referencias a materiales, tan solo aparecen algunas sobre el libro de texto y el cuaderno de trabajo del alumnado.

En las entrevistas previas a las clases encontramos alusiones del profesor a distintos materiales: **Audiovisuales** (películas históricas), **Bibliografía**, **Textos históricos**, **Libro de texto**, y **Cuadernos de trabajo del alumnado**, aunque sólo estos dos últimos son los únicos que tiene previsto utilizar en las clases observadas, así, cuando preguntamos al respecto, las respuestas son claras:

*"... mañana voy a utilizar, exclusivamente, el libro de texto".* (Juan A. EA. 80-81).

*"... estos conceptos los vamos a trabajar para que ellos los vayan metiendo en su vocabulario de términos"* (Juan A. EA. 30-33).

La utilización de bibliografía distinta al libro de texto está limitada a la labor de planificación desarrollada por el profesor. La función de esta bibliografía parece ser consultar información sobre los conceptos básicos del tema y seleccionar textos para utilizarlos en el aula:

*"... después, libros de apoyo que tengo, de los que voy a entresacar los conceptos estos, que te he dicho antes, y, después, los textos para comentar, que los he sacado de otros"* (Juan A. 82-87).

El profesor parecer tener planificado la utilización de audiovisuales (películas de naturaleza histórica) en el desarrollo del tema que está trabajando, es más, de sus manifestaciones podemos deducir que cada tema de trabajo lo acompaña de una proyección:

*"... materiales, pues como no tengo ninguna proyección, porque las proyecciones... ya te he dicho cuál es la que tengo prevista para este tema, que es esta, la película de David Copperfield, que parece aconsejable, ¿no?, que trata sobre el tema tan sensible de los niños"* (Juan A. EA. 72-79).

Sobre la utilización de textos, podemos decir lo mismo que sobre los audiovisuales, forman parte de la planificación del tema efectuada por el profesor, aunque en las clases observadas no han sido utilizados:

*"... y después, los textos para comentar, que los he sacado de otros (libros), pero vamos, mañana los textos no los vamos a ver, los voy a dejar para más adelante, cuando ya hayamos visto el Socialismo Científico, y poderlos comentar mejor"* (Juan A. EA. 85-92).

Como ya hemos señalado, en las grabaciones de aula sólo hemos constatado la utilización de dos materiales, el libro de texto y el cuaderno de trabajo del alumnado. En relación con el primero, podemos decir que desempeña un papel muy importante, como fuente prácticamente única de información, siendo utilizado como base en dos actividades básicas: El subrayado del tema, y el estudio del alumnado en el aula. El cuaderno de trabajo del alumnado es utilizado por este en el contexto del trabajo con conceptos históricos, actividad que ya hemos analizado:

*"Bueno, vamos a ir a la última parte del cuaderno y vamos a apuntar el concepto de Socialismo Utópico..."* (Juan A. GA. 203-204).

También hemos visto que el cuaderno de trabajo es utilizado para copiar el esquema del tema que el profesor va elaborando en la pizarra.

En las entrevistas de reflexión, el profesor también hace referencia a distintos materiales, tanto a los que ha utilizado en las clases observadas como a los que tiene planificado utilizar en otras. Las referencias al libro de texto ponen de manifiesto la importancia del mismo, así, cuando reflexiona sobre lo que pretende con su forma de trabajar, señala:

*"... mi objetivo principal, además de que aprendan la asignatura, es que el alumno sienta cierta simpatía hacia el libro, hacia el estudio... yo creo que mucho del trabajo escolar viene por el rechazo al libro de texto y al estudio"* (Juan A. ER. 101-118).

El libro es utilizado, según manifiesta el profesor, como fuente de información básica a partir de la cual elabora el esquema que sirve de base para desarrollar la explicación:

*"Me baso en el libro de texto y en las ideas que voy a ir aportando al alumnado, para cumplir los objetivos que me había marcado, los principios, los contenidos que había fijado en la programación"* (Juan A. ER. 459-464).

Otro de los materiales sobre el que reflexiona el profesor es la prensa, las referencias las encontramos en el contexto de declaraciones sobre el debate; este material parece haber sido utilizado en la planificación del debate, aunque en el desarrollo del mismo en el aula no aparece:

*"... me he apoyado en las noticias que diariamente vienen en los distintos medios de comunicación de Ceuta, que no siempre de forma afortunada inciden en el tema..."* (Juan A. ER. 171-176).

La prensa también es el material que el profesor recomienda al alumnado para que este consulte información sobre el tema a debatir, aunque de las intervenciones de este en el aula no se deduce que se haya producido esta consulta:

*"... quería que el alumno tuviera un conocimiento a través de la prensa local... como diariamente la prensa local se hace eco del tema que vamos a debatir, los inmigrantes africanos, pues yo los incitaba a que consultaran la prensa, a que se formaran una idea del tratamiento que el tema recibía"* (Juan A. ER. 188-207)

Los medios audiovisuales son considerados como un material muy interesante en la enseñanza de la Historia, especialmente el que utiliza el vídeo como soporte, la motivación parece ser la función que se destaca en los mismos:

*"... me encantaría tener constantemente aquí un vídeo y poder proyectar películas y documentales, sería una motivación magnífica"*. (Juan A. ER. 162-116).

Pero la utilización de audiovisuales en el aula le plantea una serie de dificultades, según manifiesta el profesor, las clases no reúnen las condiciones mínimas, y en el horario lectivo la sala de audiovisuales es utilizada como una clase más, con lo cual, las proyecciones hay que realizarlas fuera del horario lectivo:

*"... yo las proyecciones no las puedo hacer en horas de clase, porque está ocupada la sala, o sea, que yo, para proyectar documentales o películas relacionadas con el tema que estamos viendo, me tengo que venir por la tarde"*. (Juan A. ER. 221-227).

Una última cuestión que queremos comentar en relación con los materiales es la referida a la utilización de bibliografía distinta al libro de texto. Ya vimos como esta es utilizada por el profesor en su planificación, pero considera que el alumnado no acude a ella, ya hemos comentado los escasos hábitos de trabajo que este presenta, ante esta situación, es el profesor el que transmite la información consultada en la bibliografía; en ese sentido, y al reflexionar sobre los conceptos históricos trabajados en el aula, afirma:

*"... cuando hice la programación seleccioné, como ves, quince, y esos conceptos los tienen que manejar cuando termine el tema, es como una especie de diccionario... es que es interesante que sepan unos términos históricos, pero es que, además, no les van a echar mano a las enciclopedias, a los diccionarios, van a omitir el echar mano a esos instrumentos"* (Juan A. ER. 506-516).

## LA EVALUACION EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.-

En los datos recogidos sobre el conocimiento en la acción del profesor, hemos encontrado muy escasa información alusiva a la evaluación. En las entrevistas de agenda el profesor no hace referencia alguna a este tema, en las grabaciones de aula sólo aparece una breve referencia a un examen, y cuando reflexiona sobre las clases desarrolladas y que hemos observado, sólo aparecen unas referencias en relación con las notas de clase como elemento para la evaluación.

La referencia al examen, en el contexto del desarrollo del tema en el aula, surge como respuesta a una pregunta formulada por un alumno; de ella podemos deducir que el profesor realiza un examen al finalizar cada uno de los temas del programa, y que existe gran flexibilidad en relación con el establecimiento de la fecha:

*"A.- Juan Antonio, ¿el examen de esto cuando lo vamos a hacer?.*

*P.- Cuando terminemos el tema, que acabaremos mañana, seguramente, y ya acordaremos la fecha del examen, la que a vosotros os venga mejor, ¿de acuerdo?".* (Juan A. GA. 149-151).

En relación con la influencia que el trabajo desarrollado por el alumnado en el aula tiene para la evaluación, el profesor manifiesta tomar en consideración la actitud del alumnado durante las explicaciones y el estudio individualizado:

*"... a mí me interesa saber la actitud del alumno en la clase, no solamente la actitud cuando me están escuchando, sino también la actitud cuando se pongan delante del tema a leerlo, eso me interesa mucho, y por supuesto que tomo buena nota de esos alumnos que tienen una buena actitud en la clase"* (Juan A. ER. 430-439).

El profesor manifiesta disponer de un cuaderno en el que registra las anotaciones sobre el alumnado:

*"... yo tengo un cuaderno en el que, además de las faltas, voy tomando buena nota de la actitud del alumno, eso para mí es fundamental en la clase, y lo tengo muy en cuenta en la evaluación"* (Juan A. ER. 529-534).

## ALUMNADO E HISTORIA.-

En esta metacategoría hemos integrado distintas declaraciones del profesor en relación con el alumnado y la enseñanza de la Historia. Por una parte, nos encontramos con datos provenientes de las entrevistas de agenda y de reflexión en las que el profesor manifiesta sus **opiniones sobre el grupo de alumnos con el que trabaja** (OGR), las **deficiencias en técnicas instrumentales que presentan** (DTI), la **influencia que el alumnado ejerce en el desarrollo de la enseñanza** (IAC), o la **participación del mismo en el aula** (PAA). Por otra parte, de las grabaciones de aula hemos extraído información sobre actuaciones concretas que desarrolla el alumnado, como el **estudio individual en clase** (EAC).

En distintas ocasiones, el profesor manifiesta **opiniones sobre el grupo de alumnos con el que trabaja**, opiniones que reflejan las carencias, las deficiencias que este percibe en aquellos. La ausencia de hábitos de estudio parece ser un rasgo general:

*"... ya te dije que el curso no es bueno, sólo tengo tres alumnos que estudian, los demás son alumnos todos con muy bajo rendimiento escolar"* (Juan A. EA. 103-107).

En su mayoría, son alumnos que tienen más edad de la que les correspondería por el nivel en el que están (4º E.S.O.):

*"... son alumnos que son repetidores, tengo una clase con una edad media de 19 años, tengo alumnos de 20 y 21 años, abundan los de 18 y 19, cuando tienen que tener 16"*. (Juan A. 108-112).

La escasa base parece ser otro rasgo que caracteriza al alumnado, según el profesor, este hecho hace que temas que, por su propia naturaleza, no deberían presentar dificultades, se vuelvan complejos a la hora de trabajarlos con el alumnado:

*"... la base, la base del alumnado, que es fatal. El tema en sí... pues no va a conllevar, me imagino yo, dificultad que no sea la de la escasa base del alumnado, esas lagunas, esos retrasos del alumnado, ¿no?"* (Juan A. EA. 140-149).

Esta opinión negativa sobre el nivel de conocimientos del alumnado y sobre su escaso hábito de trabajo, parece llevar a que el profesor no tome en consideración los conocimientos previos que este pueda tener en relación con los temas a desarrollar, cuando le planteamos el tema, manifiesta que el alumnado carece de estos conocimientos:

*"No, no los tengo en consideración. Considero que el alumnado no tiene conocimientos, a priori, del tema que estamos tratando, la Revolución Industrial, o la Revolución Francesa, o sobre el Socialismo Utópico, no tiene"*

*ideas... me gustaría tener un alumnado, por fin, que tuviera unas ideas previas"* (Juan A. ER. 591-600).

La existencia de importantes **deficiencias en técnicas instrumentales** parece ser otro rasgo que, según el profesor, caracteriza al alumnado, este hecho hace que dedique tiempo, al margen del horario de la asignatura, a trabajar estas técnicas instrumentales. El profesor considera que estas deficiencias influyen negativamente en el desarrollo de la asignatura:

*"... es que hay muchos alumnos que no saben leer, no respetan las pausas, los puntos, las comas... mira, ahora, cuando terminemos con esto, me quedo, en el recreo, con unos cuanto alumnos para leer con ellos, o trabajar la ortografía, porque es que están muy mal, estoy enseñándoles caligrafía, no saben escribir, y no es mi tema, ¿no?, pero es que creo que un alumno, con esas deficiencias, pues se viene para abajo, y a mí no me interesa eso"* (Juan A. 475-488).

Otra cuestión a la que el profesor presta atención cuando reflexiona en relación con el tema del alumnado y la enseñanza de la Historia, es sobre la **influencia que este ejerce en la forma de desarrollar la enseñanza**. De las manifestaciones en este sentido, podemos deducir que el profesor adapta su forma de trabajar, supedita su metodología, a las características del alumnado, renunciando a la utilización de distintas estrategias que en las circunstancias en que actualmente trabaja considera inviables:

*"... yo tuve que cambiar mi forma de actuar, mi modo de trabajar, yo, naturalmente, me tuve que adaptar a estos alumnos, si yo me hubiera encontrado con alumnos con una sólida base pues a lo mejor no pondría esquemas, me dedicaría, por ejemplo, a hacer trabajos de investigación, por ejemplo, darles datos... ¿me entiendes?, que me hiciesen trabajos de biografías, haríamos symposium... haría una clase muchísimo más activa y participativa para los alumnos"* (Juan A. ER. 180-196).

Pero, **¿qué papel desempeña el alumnado en la enseñanza?, ¿cuál es su participación en el desarrollo de las clases?**. De las declaraciones del profesor al respecto, así como de las observaciones de aula desarrolladas, podemos distinguir dos tipos de actuaciones en función de la naturaleza de la clase observada; así, en las clases dedicadas a desarrollar los temas de trabajo, la participación del alumnado es muy limitada, concretada en atender a las explicaciones y a distintas actividades que se desprenden de las mismas, como son reproducir en sus cuadernos el esquema que el profesor va elaborando en la pizarra, subrayar el libro de texto, estudiar el contenido explicado, y copiar en un apartado de la libreta el significado de aquellos conceptos del tema que el profesor considera básicos. Esta limitada participación del alumnado ya es prevista por el profesor en una de las entrevistas de agenda:

*"Bueno, mañana, el alumnado va a tener una actitud totalmente pasiva, va, exclusivamente, a atender a mis explicaciones..."* (Juan A. EA. 97-100).

*"No vamos a hacer ninguna actividad, entonces, lo que quiero es que cojan una serie de ideas, que no tienen, su papel quiero que sea receptivo, no puedo hacer otra cosa, porque es que vienen con tantas deficiencias que lo que quiero es darles ideas"* (Juan A. EA. 121-128).

En una de las clases observadas, la dedicada al desarrollo del debate, la participación del alumnado ha sido intensa, reflejándose, fundamentalmente, en la gran cantidad de **intervenciones que realizan sobre los aspectos básicos del tema a debatir**. Esta cuestión la trataremos cuando analicemos la metacategoría siguiente, dedicada a la interacción profesor-alumnado.

La última categoría que vamos a comentar en relación con el alumnado y la Historia, es la dedicada al **estudio que el alumnado desarrolla en clase**. Esta cuestión es la única que aparece en los tres momentos en que hemos recogido información. En las clases observadas que han estado dedicadas al desarrollo de temas de trabajo, el estudio del alumnado en clase ha sido una constante, este se desarrolla inmediatamente después de que el profesor haya explicado un apartado del tema y haya elaborado la parte correspondiente del esquema en la pizarra. El tiempo dedicado al estudio es breve, cinco minutos, durante el mismo, el profesor pide al alumnado que, si no entiende algo, lo pregunte:

*"Vamos a estudiarnos esta pregunta durante cinco minutos, ya sabéis, el que no entienda algo que me lo pregunte. Venga, vamos a aprovechar el tiempo. Venga, quedan dos minutos, a ver si somos capaces de aprendernos esta pregunta, de llevárnosla aprendida para casa, es una pregunta, muy muy importante. Vamos a ver, que levanten la mano lo que crean que ya la han captado... bueno, dos minutos más..."* (Juan A. GA. 93-98).

Finalizado el período dedicado al estudio, el profesor continua con la exposición de contenidos.

En las entrevistas previas a las clases ya hace el profesor referencia al desarrollo de este período de estudio en clase, y parece plantearlo como medio para superar las deficiencias que el alumnado presenta y sus escasos hábitos de trabajo, como ya hemos señalado en otro momento del análisis de esta metacategoría:

*"... es un alumnado con unas características muy sui géneris, ¿no?, que tienen grandes deficiencias, pues entonces les dejo que estudien en la clase unos minutos este tema, para que se lleven ya una idea de ese tema a casa, eso lo hago constantemente, cuando no hay actividad por medio".* (Juan A. EA. 127-136).

Cuando reflexiona sobre esta cuestión en las entrevistas posteriores a las clases, el profesor considera que el estudio en clase actúa como sustituto del trabajo que el alumnado debería desarrollar en su casa, y que no realiza, además, es una estrategia para reforzar el contenido que ha sido previamente explicado:

*"Para reforzar lo que acaban de oír en la clase, te vuelvo a repetir que no es un alumnado que estudie en la casa, no van a estudiar jamás, entonces, lo que hago es darles la posibilidad de que en clase trabajen" (Juan A. ER. 424-430).*

En definitiva, el estudio del alumnado en clase constituye un componente importante de la metodología utilizada por el profesor, aunque su ejecución corresponde al alumnado:

*"... la idea ha sido expuesta, hemos subrayado el libro, entonces, ahora, lo que pretendo, es que haya un afianzamiento de ideas y de contenidos con la finalidad de que el alumno, ahora mismo lo tiene más caliente y, por tanto, puede encontrar las ideas con más facilidad en el libro y se comunique mejor con él, eso es lo principal de esta cuestión, el alumno me ha oído, lo ha visto en la pizarra, lo ha subrayado y ahora lo tiene que leer, en unos minutos" (Juan A. ER. 439-453).*

#### CONTEXTO DE AULA.-

Es la última temática que vamos a comentar de las que hemos establecido. La única cuestión planteada tiene relación con nuestra labor de investigación, concretamente la influencia que, según el profesor, hemos tenido en el desarrollo de la clase. En las entrevistas de reflexión el profesor alude en varias ocasiones a cómo el observador ha actuado como condicionante de la clase, al menos como condicionante de su actuación, la siguiente reflexión es un buen ejemplo de ello:

*"... con una variante, mis nervios, yo estaba más nervioso al ver que había una persona extraña a la clase, no estoy acostumbrado a ello, por lo demás, la clase se desarrolló como por regla general se suele desarrollar" (Juan A. ER. 122-128).*

#### 8.3. CONTRASTACION ENTRE EL CONOCIMIENTO DECLARADO Y EL CONOCIMIENTO EN LA ACCION DE JUAN ANTONIO.

El estudio de la contrastación entre el Conocimiento Declarado y el Conocimiento en la Acción de este profesor vamos a desarrollarlo a partir de la siguiente matriz:



## Matriz nº 6

Contrastación entre el Conocimiento Declarado y el Conocimiento en la Acción de Juan Antonio

METACATEGORIAS	CODIGO	C. DECLARADO	C. ACCION
ASPECTOS BASICOS DE LA HISTORIA A ENSEÑAR.	ABD	-	9
	AVC	1	-
	FEH	-	2
	HCH	3	43
	HEC	1	-
	IEH	3	1
	ITT	1	-
	OVH	-	8
	REH	1	-
	ROD	-	1
	RPP	-	4
	UCT	1	-
	UDE	1	-
	TOTAL	12	68
CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA.	ICM	1	-
	VIH	3	-
	TOTAL	4	-
LA HISTORIA EN LA ENSEÑANZA.	OHR	1	-
	UEH	3	-
	TOTAL	4	-
ACCIONES DEL PROFESOR EN EL AULA.	AVI	2	-
	CDA	-	1
	CTA	-	8
	ESM	2	-
	ETT	3	17
	FCL	-	3
	IDB	-	3
	MOT	1	-
	ODB	-	45
	PCH	1	-
	PPC	9	-

METACATEGORIAS	CODIGO	C. DECLARADO	C. ACCION
	REL	2	-
	REP	-	2
	UET	-	10
	VEH	-	5
	TOTAL	20	94
ALUMNADO E HISTORIA.	DTI	3	1
	EAC	-	9
	IAC	-	5
	OGR	-	8
	PAE	1	8
	TAC	3	-
	VAE	1	-
	VAS	1	-
	TOTAL	9	31
INTERACCION PROFESOR-ALUM- NADO.	CAT	-	54
	CTH	-	2
	PRE	-	35
	STL	-	9
	TCH	-	11
	TOTAL	-	111
MATERIALES PARA LA ENSEÑAN- ZA DE LA HISTORIA.	CTR	-	4
	UAH	1	5
	UBI	-	3
	UDI	2	-
	ULT	4	9
	UMH	2	-
	UTH	-	1
	UTP	-	3
	TOTAL	9	25
DIFICULTADES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.	DCH	-	1
	DDB	-	1
	DEH	1	-
	DTT	-	1
	TOTAL	1	3

METACATEGORIAS	CODIGO	C. DECLARADO	C. ACCION
EVALUACION EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	AEV	5	-
	CEV	1	-
	DEV	1	-
	ENC	-	3
	EXA	-	1
	IEV	2	-
	MEV	5	-
	RAA	1	-
	REA	2	-
	RJT	2	-
	TOTAL	19	4
PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	APL	1	-
	BPL	1	-
	COP	1	-
	CPL	1	8
	DPL	2	-
	EPL	1	-
	PAN	1	-
	PAG	1	-
	PDB	-	1
	PLD	2	1
	PLT	2	1
	TOTAL	13	11
CONTEXTO DE AULA.	OCC	-	3
REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO.	ORE	1	-
CARACTERISTICAS DEL PROFESORADO.	CCE	2	-
	CGP	1	-
	TOTAL	3	-

(Fuente: Elaboración propia)

Una primera lectura de la matriz nos va a permitir hacer una descripción general de las semejanzas y diferencias existentes entre lo que hemos llamado Conocimiento Declarado y Conocimiento en la Acción de esta profesora.

Por lo que respecta a las metacategorías, vemos que, de las trece que forman parte de la matriz, siete están presentes en los dos tipos de conocimiento que hemos establecido: **Aspectos básicos de la Historia a enseñar, Acciones del profesor en el aula, Alumnado e Historia, Materiales para la enseñanza de la Historia, Dificultades de enseñanza y aprendizaje de la Historia, Evaluación en la enseñanza de la Historia, y Planificación de la enseñanza de la Historia.** Las metacategorías que no se repiten están distribuidas de forma desigual, así, cuatro de ellas están presentes en el Conocimiento Declarado: **Conocimiento de la Historia, La Historia en la enseñanza, Reforma del sistema educativo, y Características del profesorado;** en el Conocimiento en la Acción están presentes las dos restantes: **Interacción profesor-alumnado, y Contexto de aula.**

Tomando como referencia las frecuencias de aparición de las metacategorías que se repiten, vemos que, en general, estas aparecen de forma más reiterada en el Conocimiento en la Acción, esto es así para cinco de las siete metacategorías repetidas: **Aspectos básicos de la Historia a enseñar, Acciones del profesor en el aula, Alumnado e Historia, Materiales para la enseñanza de la Historia, y Dificultades de enseñanza y aprendizaje de la Historia;** las otras dos metacategorías, **Evaluación en la enseñanza de la Historia y Planificación de la enseñanza de la Historia,** presentan una mayor frecuencia en el Conocimiento Declarado.

Si tomamos como referencia el número de categorías que integran cada una de las metacategorías comunes, vemos que la diversidad de información está repartida de una forma equilibrada entre los dos tipos de conocimiento; en el Conocimiento Declarado hay tres metacategorías que presentan mayor número de cuestiones que en el Conocimiento en la Acción: **Aspectos básicos de la Historia a enseñar, Evaluación de la enseñanza en la Historia, y Planificación de la enseñanza de la Historia,** en el Conocimiento en la Acción son otras tres metacategorías las que están constituidas por más categorías: **Acciones del profesor en el aula, Materiales para la enseñanza de la Historia, y Dificultades de enseñanza y aprendizaje de la Historia.** La metacategoría restante, **Alumnado e Historia,** presenta igual número de cuestiones en ambos tipos de conocimiento. No obstante lo dicho, en el Conocimiento Declarado, en el conjunto total de las metacategorías comunes, el número total de categorías presentes es algo mayor que en el Conocimiento en la Acción, así, mientras que en este las cuestiones planteadas son treinta y seis, en el primero ascienden a cuarenta y tres.

Por lo que se refiere a las categorías, esto es, a las cuestiones que se plantean en los distintos temas, en las diferentes metacategorías, son relativamente pocas las comunes a los dos tipos de conocimiento que contemplamos en nuestra investigación, diez de un total de sesenta y nueve, si tomamos como referencia las metacategorías comunes: **Hechos y conceptos históricos, importancia de las etapas de la Historia,**

explicación de los temas de trabajo, deficiencias en técnicas instrumentales que presenta el alumnado, papel del alumnado en la enseñanza, utilización de audiovisuales, utilización del libro de texto, cambios introducidos en clase a partir de la planificación prevista, planificación diaria, y planificación de los temas de trabajo. Seis de estas diez categorías aparecen de forma más reiterada en el Conocimiento en la Acción, hecho que nos reafirma una idea señalada anteriormente, es en este tipo de conocimiento en el que encontramos más cantidad de información en relación con los aspectos comunes a ambos conocimientos.

Estas diez categorías están distribuidas entre cinco de las siete metacategorías comunes: **Aspectos básicos de la Historia a enseñar, Acciones del profesor en el aula, Alumnado e Historia, Materiales para la enseñanza de la Historia, , y Planificación de la enseñanza de la Historia**, siendo en esta última en la que más cuestiones comunes aparecen, un total de tres. Hay dos metacategorías: **Dificultades de enseñanza y aprendizaje de la Historia y Evaluación en la enseñanza de la Historia**, que, a pesar de estar presentes en los dos tipos de conocimiento, no comparten ninguna cuestión en común.

Por lo que respecta a las categorías que están sólo presente en uno de los dos tipos de conocimiento que contemplamos, setenta y dos, una mayoría, cuarenta, pertenecen al Conocimiento Declarado, en el Conocimiento en la Acción nos encontramos con 32. Esta distribución nos lleva a reafirmarnos en la idea de que es en el primer tipo de conocimiento señalado en el que vamos a encontrar una mayor diversidad de información.

Después de haber efectuado una descripción genérica de la contrastación entre el Conocimiento Declarado y el Conocimiento en la Acción, ahora vamos a proceder a un análisis de la misma; y lo vamos a hacer metacategoría a metacategoría, concretando las semejanzas y diferencias existentes entre los dos tipos de conocimiento establecido.

#### ASPECTOS BASICOS DE LA HISTORIA A ENSEÑAR.

En relación con esta temática encontramos una información sensiblemente mayor en el Conocimiento en la Acción que en el Conocimiento Declarado; mientras que en este la frecuencia de aparición de la metacategoría es igual a doce, en el primero se eleva a sesenta y ocho. En cuanto a la diversidad de información, los dos tipos están bastante equilibrados, cuando el profesor habla sobre la enseñanza de la Historia, plantea ocho cuestiones que hemos considerado relacionadas con los **Aspectos básicos de la Historia a enseñar**, cuando lo que hace el profesor es enseñar Historia, las cuestiones que hemos encontrado son siete. Dos son las cuestiones comunes a ambos conocimientos: **La importancia concedida a las etapas de la Historia, y el**

**tratamiento de los hechos y conceptos históricos**, esta cuestión aparece de forma muy reiterada en el Conocimiento en la Acción.

Por lo que respecta a las diferencias entre ambos tipos de Conocimiento, vemos que, a pesar de que nos vamos a encontrar con cuestiones distintas, la mayoría de ellas guardan relación unas con otras; así, en el Conocimiento Declarado el profesor hace referencias a los **debates**, y en el Conocimiento en la Acción concreta los **aspectos básicos a contemplar en uno específico**; cuando el profesor enseña Historia, subraya la importancia de **respetar las opiniones diversas**, realiza distintas **opiniones valorativas sobre acontecimientos históricos**, otorga a la Historia la finalidad de **desarrollar una actitud crítica en el alumnado**, además de posibilitar el **trabajo de distintos valores sociales**, estos aspectos los consideramos relacionados con la **importancia** que el profesor concede a los **temas transversales** y a las **relaciones que existen entre la Historia y la Ética**, cuestiones que plantea en el Conocimiento Declarado.

Como aspectos claramente diferenciados hemos de señalar dos, cuando el profesor enseña Historia, destaca la importancia de **relacionar el pasado con el presente**, cuestión a la que no alude cuando habla sobre la enseñanza de la Historia, por el contrario, sí habla sobre el **desarrollo de los comentarios de texto**, actividad que no hemos apreciado en la información recogida sobre el Conocimiento en la Acción, aunque hemos de decir que en alguna ocasión, y en conversación informal, aludió a que tenía previsto desarrollar un comentario sobre uno de los temas.

En definitiva, no apreciamos diferencias significativas entre ambos tipos de conocimiento, sí decir que en el Declarado, las manifestaciones del profesor son de naturaleza más genérica, mientras que en el Conocimiento en la Acción el grado de concreción que encontramos es bastante mayor.

#### ACCIONES DEL PROFESOR EN EL AULA.

Esta metacategoría tiene una presencia sensiblemente más significativa en el Conocimiento en la Acción que en el Conocimiento Declarado. tanto por cantidad de información como por diversidad de la misma.

Quince son las categorías que, en total, hemos encontrado en relación con este tema, de ellas, nueve están presentes en el Conocimiento en la Acción y siete en el Conocimiento Declarado. Tan sólo una cuestión aparece de forma común en ambos tipos de conocimiento: **Explicación de los temas de trabajo**, y también de forma bastante más recurrente en el Conocimiento en la Acción que en el Declarado.

Por lo que respecta a las categorías que no se repiten, entendemos que hay algunas de ellas, que, aunque sólo están presentes en uno de los dos conocimientos, están relacionadas entre sí, así, en el Conocimiento Declarado el profesor alude de

forma recurrente a su **papel en clase** y, en menor medida, a la naturaleza de las **estrategias metodológicas** que emplea; cuestiones que consideramos que se pueden relacionar con la **utilización de esquemas de trabajo**, el **repaso de temas**, los **comentarios sobre contenidos anteriores relacionados con el tema que se está desarrollando**, la **introducción del profesor al debate a desarrollar**, la **forma en que lo organiza y desarrolla**, o su **visión sobre la enseñanza de la Historia**, cuestión en la que expresa sus opiniones sobre su forma de desarrollar las clases, las estrategias metodológicas que emplea y el porqué.

Por último, hay varias cuestiones a las que sólo se alude en uno de los dos tipos de conocimiento, así, cuando el profesor habla sobre la enseñanza de la Historia alude a actividades que implican **realizar salidas, itinerarios**, a las **relaciones que mantiene con el alumnado**, a cómo plantea las primeras clases de Historia, o a **cómo motiva al alumnado**, estas declaraciones son breves y poco recurrentes. En el Conocimiento en la Acción la única cuestión que entendemos que no guarda relación con ninguna de las planteadas en el Conocimiento Declarado es la referida a las **formas en que el profesor da por finalizada las clases**.

En definitiva, las cuestiones planteadas en el conjunto de la metacategoría entendemos que son complementarias, no encontrando contradicciones.

#### ALUMNADO E HISTORIA.

Esta temática, como las dos anteriores, se presenta de forma más significativa en el Conocimiento en la Acción que en el Declarado, aunque en ambos tipos de conocimiento aparecen el mismo número de cuestiones planteadas, la frecuencia de aparición es sensiblemente mayor en el primero que en el segundo.

De las ocho categorías que, en total, integran la metacategoría, dos son comunes al conocimiento en la Acción y al Declarado, son las cuestiones referidas a las **deficiencias que el alumnado presenta en técnicas instrumentales**, y al **papel que este desempeña en la enseñanza**, sobre la primera cuestión encontramos más información cuando el profesor habla sobre la enseñanza de la Historia, mientras que de la segunda, la mayor cantidad de información la hallamos cuando este enseña Historia.

Al margen de estas dos cuestiones, hay otras que sólo aparecen en uno de los dos tipos de conocimiento planteados, así, en el Conocimiento Declarado el profesor alude al **trabajo con alumnado conflictivo** como rasgo de su carrera docente, también alude a la **opinión que tiene sobre cómo el alumnado entiende la enseñanza**, y a su **visión sobre el alumnado de secundaria**. En el Conocimiento en la Acción las cuestiones que encontramos se refieren a aspectos más concretos, como el **estudio del alumnado en clase**, la **influencia del mismo en el desarrollo de la clase**, o las **opiniones del profesor sobre el grupo con el que trabaja**.

## MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

Sobre esta metacategoría volvemos a encontrar más información en el Conocimiento en la Acción, tanto en cantidad como en diversidad.

De las ocho categorías presentes en total, seis pertenecen al Conocimiento en la Acción y cuatro al Conocimiento Declarado; son dos las cuestiones comunes a ambos tipos de conocimiento: **La utilización de audiovisuales**, y , de forma más significativa, **la utilización del libro de texto**. Cuando el profesor conversa sobre la enseñanza de la Historia alude a dos materiales de los que después no encontramos referencias en el Conocimiento en la Acción: **Los mapas y los dibujos**; por el contrario, cuando el profesor enseña Historia encontramos referencias a materiales (**cuaderno de trabajo del alumnado, bibliografía, textos históricos y prensa**) que no habían aparecido en el Conocimiento Declarado.

En definitiva, podemos considerar las cuestiones planteadas en ambos tipos de conocimiento como complementarias, en el sentido de que, además de información común y recurrente sobre unos materiales, encontramos otra que, aunque no se repite, si ilustra sobre el conocimiento que el profesor tiene en relación con los materiales para la enseñanza de la Historia.

## DIFICULTADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.

Como en las cuatro metacategorías precedentes, en esta también encontramos más cantidad y diversidad en el Conocimiento en la Acción, aunque hemos de decir que la información total es escasa, tanto en lo que se refiere a su frecuencia de aparición como a las cuestiones planteadas.

Aunque este tema aparece planteado en los dos tipos de conocimiento, no encontramos ninguna categoría común a ambos. Mientras que en el Conocimiento Declarado solo aparece una referencia genérica en relación con las **dificultades de enseñanza y aprendizaje de la Historia**, en la que el profesor manifiesta que no ve dificultades, que una buena enseñanza supera las que se pudieran presentar; en el Conocimiento en la Acción encontramos referencias a la **dificultad de comprensión de conceptos históricos**, a las **dificultades relacionadas con el desarrollo de un debate**, y a la **complejidad del tema que está desarrollando**.

En definitiva, la información, en relación con esta temática, la podemos considerar poco consistente.



## EVALUACION EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

Con esta metacategoría se rompe la tendencia que hemos ido viendo hasta ahora, así, en relación con la evaluación, es en el Conocimiento Declarado donde vamos a encontrar más información, tanto en cantidad como en diversidad.

A pesar de estar presente en los dos tipos de Conocimiento, no hay ninguna cuestión en común; cuando el profesor habla sobre la enseñanza de la Historia en general, son ocho las categorías referidas a la evaluación, por el contrario, cuando enseña Historia, son solamente dos las categorías presentes; **las notas de clase como elemento de evaluación, y el examen como instrumento para evaluar**, cuestiones concretas que podemos relacionar con algunas de las planteadas en el Conocimiento Declarado, como **instrumentos para la evaluación, momentos de la evaluación, o resultados de la evaluación del alumnado**. En este tipo de conocimiento encontramos, además, información relativa a otras cuestiones, como: **Ambitos, concepto o dificultades de la evaluación, Reflexión sobre la jornada de trabajo, y registro de las actividades desarrolladas por el alumnado**.

En definitiva, en el Conocimiento Declarado encontramos una información más completa, variada y abundante, que en el Conocimiento en la Acción, en el que sólo aparecen referencias precisas al examen y a las notas de clase.

## PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

Esta es la segunda metacategoría, de las que aparecen en los dos tipos de conocimiento, que tiene una mayor presencia en el Conocimiento Declarado que en el Conocimiento en la Acción, especialmente en cuanto a diversidad de cuestiones planteadas, diez frente a las cuatro que hallamos en este último. También es la metacategoría que presenta más cuestiones comunes, tres en total: **Cambios introducidos en el aula a partir de la planificación prevista, planificación diaria del profesor, y planificación de los distintos temas de trabajo**.

En el Conocimiento Declarado hallamos referencias a cuestiones generales alusivas a la planificación, sobre las que no encontramos información en el Conocimiento en la Acción, y que hacen referencia a **las relaciones con los compañeros para planificar, a las fuentes que utiliza cuando planifica, al concepto que tiene de planificación, a las dificultades que se encuentra cuando planifica, a los elementos que contempla en la planificación, a la planificación anual, y a cómo adapta la planificación a los distintos grupos**. En el Conocimiento en la Acción encontramos una referencia concreta a la **planificación del debate desarrollado**.

En definitiva, cuando el profesor enseña Historia, las referencias a la planificación hacen alusión a cuestiones concretas, especialmente a las modificaciones

introducidas en clase a partir de la planificación prevista, por el contrario, cuando habla sobre la enseñanza de la Historia en general, plantea una gran diversidad de cuestiones, aunque todas de forma breve, sin destacar ninguna.

Como ya señalamos al comienzo de esta contrastación, en la matriz encontramos cuatro metacategorías que sólo aparecen en el Conocimiento Declarado: **Conocimiento de la Historia, La Historia en la enseñanza, Reforma del sistema educativo, y Características del profesorado**; sobre ellas podemos decir que tienen poca presencia, tanto por su frecuencia como por las categorías que las integran. Por último, señalar que también hay dos metacategorías, **Interacción profesor-alumnado**, y **Contexto de aula**, que sólo están presentes en el Conocimiento en la Acción, la primera de ellas podemos considerarla como bastante significativa, especialmente por su alta frecuencia, apareciendo cuestiones importantes, como **las preguntas planteadas en el aula, el trabajo con conceptos históricos o el subrayado del tema en el libro**.

Para finalizar, podemos hacer una síntesis en la que señalemos una serie de rasgos que caracterizan las diferencias y semejanzas existentes entre el Conocimiento Declarado y el Conocimiento en la Acción de este profesor:

- En el Conocimiento Declarado encontramos una mayor presencia de metacategorías, de temas planteados. De las trece que integran la matriz, once están representadas, en mayor o menor medida, en él; en el Conocimiento en la Acción las metacategorías presentes son nueve.
- Hay distintos temas, metacategorías, que no son comunes a ambos tipos de conocimiento, así, en el Conocimiento Declarado no encontramos referencias ni a **Interacción profesor-alumnado** ni a **Contexto de aula**; en el Conocimiento en la Acción los temas que no están presentes son: **Conocimiento de la Historia, La Historia en la enseñanza, Reforma del sistema educativo, y Características del profesorado**.
- Las metacategorías comunes a ambos tipos de conocimiento son siete. De una forma general, estas aparecen de forma más recurrente en el Conocimiento en la Acción que en el Declarado. -cinco de siete-, siendo en este último tipo de conocimiento donde encontramos una mayor diversidad de cuestiones planteadas.
- Las categorías presentes en los dos tipos de conocimiento son relativamente pocas, diez, de ellas, seis se presentan de forma más recurrente en el Conocimiento en la Acción. Además de estas categorías comunes, nos encontramos con otras que, a pesar de estar presentes sólo en uno de los dos tipos de conocimiento, guardan relación entre sí, se refieren a las mismas cuestiones, aunque en el Conocimiento Declarado tienen un planteamiento genérico y en el Conocimiento en la Acción aparecen de forma concreta.

- En el Conocimiento Declarado encontramos una mayoría de categorías presentes, cincuenta frente a las cuarenta y dos que hallamos en el Conocimiento en la Acción. Este hecho refuerza la idea que venimos comentando, es en el primero de los conocimientos señalados donde vamos a encontrarnos una mayor diversidad de información planteada.
  
- De una forma general podemos decir que en el Conocimiento en la Acción el grado de concreción de las cuestiones planteadas es mayor que en el Conocimiento Declarado, en este, las manifestaciones del profesor presentan una naturaleza más genérica.



## **Capítulo IX TERCER ESTUDIO DE CASO: AUXILIADORA**

### **9.1. Conocimiento Declarado de Auxiliadora.**

#### **9.1.1. Descripción general.**

#### **9.1.2. Análisis de las metacategorías establecidas.**

### **9.2. Conocimiento en la Acción de Auxiliadora.**

#### **9.2.1. Descripción general.**

#### **9.2.2. Análisis de las metacategorías establecidas.**

### **9.3. Contrastación entre el Conocimiento Declarado y el Conocimiento en la Acción de Auxiliadora.**



## Capítulo IX

### TERCER ESTUDIO DE CASO: AUXILIADORA

#### 9.1. CONOCIMIENTO DECLARADO DE AUXILIADORA.

El estudio del Conocimiento Declarado de esta profesora vamos a realizarlo a partir de la siguiente matriz:

Matriz nº 7  
Conocimiento Declarado de Auxiliadora

METACATEGORIA	CODIGO	CATEGORIA	FREC.
PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	APL	Agrupamiento para la planificación.	5
	BPL	Bases para la planificación.	2
	COP	Concepto de planificación.	3
	CPL	Cambios introducidos en la planificación durante el desarrollo de clase.	6
	DEC	Desarrollo del curso, evolución de los trimestres.	1
	DPL	Dificultades para la planificación.	1
	EPL	Elementos de la planificación.	5
	PLA	Planificación general del seminario.	2
	PLD	Planificación diaria.	1
	PLT	Planificación de temas de trabajo.	1
TOTAL			27
EVALUACION EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	AEV	Ambitos de la evaluación.	4
	CEV	Concepto de evaluación.	6
	DEV	Dificultades en el desarrollo de la evaluación.	1
	IEA	Influencia de la evaluación en el alumnado.	2
	IEV	Instrumentos de evaluación.	6
	MEV	Momentos en el desarrollo de la evaluación.	2
	RAA	Registro de actividades del alumnado.	1
	RJT	Reflexión sobre la jornada de trabajo.	3
TOTAL			25

METACATEGORIA	CODIGO	CATEGORIA	FREC.
ACCIONES DE LA PROFESORA EN EL AULA.	AEA	Adaptación de la enseñanza al alumnado.	5
	EMP	Evolución metodológica de la profesora.	1
	ESM	Estrategias metodológicas utilizadas.	11
	ETT	Explicación de temas de trabajo.	13
	PCH	Primeras clases de Historia.	2
	PPC	Papel de la profesora en clase.	6
	TOTAL		38
ALUMNADO E HISTORIA.	CPA	Conocimientos previos del alumnado.	2
	DTI	Dificultades relacionadas con técnicas instrumentales.	2
	ICA	Importancia conocimiento del alumnado.	8
	MAL	Motivación del alumnado.	2
	OGR	Opinión sobre el grupo de alumnos con el que trabaja.	2
	PAE	Papel del alumnado en la enseñanza.	8
	VAS	Visión del alumnado de secundaria por parte de la profesora.	1
TOTAL		25	
ASPECTOS BASICOS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	IDT	Importancia de las destrezas de trabajo.	3
	HCH	Hechos y conceptos históricos.	4
	IEH	Importancia etapas de la Historia.	1
	UCT	Utilización de comentarios de textos.	7
TOTAL		15	
MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	UBI	Utilización de bibliografía.	1
	UAH	Utilización de audiovisuales.	3
	ULA	Utilización de libreta de apuntes y actividades.	1
	ULT	Utilización del libro de texto.	3
	UMA	Utilización de mapas.	2
	UTP	Utilización de prensa.	4
TOTAL		14	
LA HISTORIA EN LA ENSEÑANZA.	OHB	Opinión sobre la enseñanza de la Historia en el B.U.P.	1
	OHR	Opinión sobre la enseñanza de la Historia en la Reforma.	4
	OAH	Opinión sobre la asignatura de Historia.	1



METACATEGORIA	CODIGO	CATEGORIA	FREC.
	UEH	Utilidad enseñanza de la Historia.	3
	TOTAL		9
DIFICULTADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.	DCH	Dificultad aprendizaje de conceptos.	1
	DEA	Dificultades condicionadas por la edad del alumnado.	1
	DET	Dificultad de contextualización espacio-temporal.	4
	DPP	Dificultad de establecer relaciones entre el pasado y el presente.	1
	TOTAL		7
CARACTERISTICAS DEL PROFESORADO.	CCE	Conocimiento de las Ciencias de la Educación.	1
	CPH	Características del profesor de Historia.	4
	OTP	Opinión sobre el trabajo del profesor.	1
	TOTAL		6
FORMACION DEL PROFESORADO.	IAC	Importancia de la actualización de conocimientos.	1
	IFI	Influencias de la formación inicial.	3
	TOTAL		4
CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA.	ICM	Importancia conocimiento de la materia.	
	VIH	Visión sobre el concepto de Historia.	8
REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO	ODR	Opinión sobre el desarrollo de la reforma.	2
CONTEXTO DE AULA	RCP	Relaciones con los padres.	1

(Fuente: Elaboración propia)

### 9.1.1. Descripción general de la matriz.

En una primera lectura de la matriz podemos clasificar las metacategorías en base al número de categorías que las integran, es decir, cuáles son los temas sobre los que la profesora plantea más cuestiones, y en este sentido, son más significativas. En primer lugar nos encontramos con **Planificación de la enseñanza de la Historia**, integrada por 10 categorías; en segundo lugar, e integradas por entre 8 y 6 categorías, podemos citar un grupo constituido por **Evaluación de la enseñanza de la Historia**, **Acciones de la profesora en el aula**, **Conocimiento del alumnado** y **Materiales para la enseñanza de la Historia**; un tercer grupo, constituido por 4 categorías, es el integrado por **Aspectos básicos de la enseñanza de la Historia**, **La Historia en la enseñanza**, y **Dificultades de enseñanza y aprendizaje de la Historia**. En último lugar, y como metacategorías menos significativas en base al número de cuestiones

contempladas, podemos citar las siguientes: **Formación del Profesorado, Características del profesorado, Conocimiento de la Historia, Reforma del Sistema Educativo, y Contexto de aula.**

Tabla nº 22

Clasificación de las metacategorías del Conocimiento Declarado de Auxiliadora en base al número de categorías que las integran

METACATEGORIAS	Nº CATEGORIAS
PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	10
EVALUACION EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	8
ALUMNADO E HISTORIA.	7
ACCIONES DE LA PROFESORA EN EL AULA.	6
MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	6
ASPECTOS BASICOS DE LA HISTORIA A ENSEÑAR.	4
LA HISTORIA EN LA ENSEÑANZA.	4
DIFICULTADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.	4
CARACTERISTICAS DEL PROFESORADO.	3
CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA.	2
FORMACION DEL PROFESORADO.	2
REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO.	1
CONTEXTO DE AULA.	1

(Fuente: Elaboración propia)

Si tomamos como referencia la frecuencia de aparición de las distintas metacategorías, esto es, el número de veces que las plantea la profesora, apreciamos que destaca, significativamente, **Acciones de la profesora en el aula** (frecuencia = 38). En segundo lugar, nos encontramos con tres que tienen una frecuencia muy similar entre ellas: **Planificación de la enseñanza de la Historia** (27), **Evaluación en la enseñanza de la Historia** (25), y **Conocimiento del alumnado** (25); otras dos a las que la profesora alude en un número de ocasiones significativo son **Aspectos básicos de la enseñanza de la Historia** (15), y **Materiales para la enseñanza de la Historia** (14). Por último, el resto de metacategorías -7 del total de 13-, presentan una frecuencia sensiblemente menor (entre 9 y 1), en este grupo nos vamos a encontrar con **La Historia en la enseñanza, Conocimiento de la Historia, Dificultades de enseñanza y aprendizaje de la Historia, o Características del profesorado.**

Tabla nº 23  
Clasificación de las metacategorías del Conocimiento Declarado de Auxiliadora  
en base a las frecuencias de aparición

METACATEGORIAS	FRECUENCIA
ACCIONES DE LA PROFESORA EN EL AULA.	38
PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	27
EVALUACION EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	25
ALUMNADO E HISTORIA.	25
ASPECTOS BASICOS DE LA HISTORIA A ENSEÑAR.	15
MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	14
LA HISTORIA EN LA ENSEÑANZA.	9
CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA.	9
DIFICULTADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.	7
CARACTERISTICAS DEL PROFESORADO.	6
FORMACION DEL PROFESORADO.	4
REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO.	2
CONTEXTO DE AULA.	1

(Fuente: Elaboración propia)

Comparando las dos clasificaciones que hemos efectuado, apreciamos que existe una correlación general, correspondiendo a los temas sobre los que la profesora plantea más cuestiones -categorías- las mayores frecuencias, es decir, son también los de aparición más reiterada. No obstante, nos parece significativo señalar cómo la metacategoría **Acciones de la profesora en el aula**, que ocupa el tercer lugar por el número de cuestiones que la integran, es la que cuenta con una frecuencia mayor, y ello es debido, como apreciamos en la matriz, a que en la mencionada metacategoría nos encontramos con las cuestiones más reiteradas por la profesora (Explicación de temas de trabajo y Estrategias metodológicas).

La lectura de la matriz también podemos hacerla en base a las distintas categorías que la integran. Una primera característica a señalar es su cantidad -59-, así como su diversidad -agrupados en 13 metacategorías-. Si tomamos como referencia la frecuencia de las distintas categorías, apreciamos que las más significativas, esto es, aquellas que son planteadas por la profesora de forma más reiterada, son: **Explicación de los temas de trabajo**, **Estrategias metodológicas utilizadas**, **Importancia del**

conocimiento del alumnado, Visión de la Historia por parte de la profesora, y Utilización de comentarios de textos (frecuencias entre 13 y 7). Categorías intermedias en cuanto a su frecuencia de aparición podemos considerar a aquellas que aparecen repetidas entre 6 y 3 veces, pudiendo citar entre ellas: **Cambios introducidos en la planificación durante el desarrollo de la clase, Papel de la profesora en clase, Concepto de evaluación, Instrumentos para la evaluación, Utilización de la prensa, o Hechos y conceptos históricos.**

Las categorías menos significativas, es decir, aquellas cuestiones que son planteadas con muy poca frecuencia (entre 2 y 1) por la profesora, representan un número importante en el conjunto del total (33 sobre 58), y entre ellas podemos citar: **Planificación diaria de la profesora, Utilización de bibliografía, Dificultades en el desarrollo de la evaluación, Motivación del alumnado, Importancia de las etapas históricas, Opinión sobre la presencia de la Historia en el B.U.P., o Dificultad de enseñanza y aprendizaje de conceptos históricos.**

Tabla n° 24  
 Clasificación de las categorías del Conocimiento Declarado de Auxiliadora  
 en base a sus frecuencias

CODIGO	FRECUEN- CIA	CODIGO	FRECUEN- CIA	CODIGO	FRECUEN- CIA
ETT	13	RJT	3	PLT	1
ESM	11	IDT	3	DEV	1
ICA	8	UAH	3	RAA	1
PAE	8	ULT	3	EMP	1
VIH	8	UEH	3	VAS	1
UCT	7	IFI	3	IEH	1
CEV	6	BPL	2	UBI	1
IEV	6	PLA	2	ULA	1
PPC	6	IEA	2	OHB	1
APL	5	MEV	2	OAH	1
EPL	5	PCH	2	DCH	1
AEA	5	CPA	2	DEA	1
AEV	4	DTI	2	DPP	1
HCH	4	MAL	2	CCE	1
UTP	4	OGR	2	ICM	1
OHR	4	UMA	2	OTP	1
DET	4	ODR	2	IAC	1
CPH	4	DEC	1	RCP	1
CPL	3	DPL	1		
COP	3	PLD	1		

(Fuente: Elaboración propia)

### 9.1.2. Análisis de las metacategorías establecidas.

A continuación vamos a proceder a un comentario analítico de las metacategorías que recogen las cuestiones sobre las que la profesora realiza declaraciones.

#### ASPECTOS BASICOS DE LA HISTORIA A ENSEÑAR.-

De una forma general, podemos decir que las cuestiones planteadas en esta metacategoría se corresponden con dos de los tipos de contenidos contemplados en el nuevo modelo curricular, concretamente con los conceptuales y los procedimentales; así, la profesora parece otorgar especial importancia a los **hechos y conceptos históricos** (HCH), y a la **utilización de comentarios de textos** (UCT), además, aunque con una frecuencia menor, también alude al **desarrollo de otras destrezas de trabajo** (IDT) y a la **importancia de clarificar las etapas de la Historia** (IEH).

La **utilización del comentario de texto** es la categoría que aparece con una mayor frecuencia en relación con el tema que estamos tratando, aunque puede ser considerada como una destreza de trabajo, por su relevancia en la enseñanza de la Historia y por la reiteración con que la profesora alude a ella, hemos considerado conveniente tratarla de forma diferenciada. Tras explicar en clase la forma en que hay que desarrollarlos, son realizados individualmente por el alumnado en casa, y son corregidos de forma colectiva, propiciando una alternativa práctica a la explicación de los temas.

Además del comentario de texto, la profesora considera importante desarrollar otra serie de destrezas, así, se alude a algunas relacionadas con la representación e interpretación de la información:

*"... las gráficas, los diagramas circulares, los diagramas de barras, cómo se comentan, qué significan, qué datos te dan, cómo se ven los porcentajes..."* (Auxiliadora EP. 2212-2216).

En definitiva, y como manifiesta la profesora:

*"... hago muchísimo hincapié en la forma del trabajo, en enseñarles a trabajar, en esas técnicas de aprendizaje, no las dejo nunca aparte"* (Auxiliadora EP. 313-317).

Los **conceptos** parecen ser un tema recurrente, de tratamiento continuado en el aula:

*"... lo normal es que siga haciendo hincapié sobre conceptos, sobre nociones de aquello que se explicó, aunque ya esté metida en otro tema"* (Auxiliadora EP. 1695-1699).

Las **etapas de la Historia** reciben también un tratamiento relevante en el aula, especialmente en los comienzos de curso:

*"... es muy característico mío ponerles a todos un eje cronológico para situarlos desde donde vamos a empezar a ver la asignatura, unos desde el Renacimiento, Edad Moderna, otros desde la Contemporánea... me he tirado varios días, por encima... haciéndoles de una forma general, el estudio anterior, antes de llegar a la moderna o a la contemporánea" (Auxiliadora EP. 2185-2199).*

En las declaraciones de la profesora sobre los aspectos básicos de la enseñanza de la Historia, echamos en falta referencias a cuestiones relacionadas con contenidos actitudinales.

#### CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA.-

En relación con este tema, nos parece muy interesante plantear la **Visión que la profesora tiene de la materia que enseña** (VIH); esta categoría constituye una de las que aparecen de forma más reiterada en el conjunto total de declaraciones de la profesora.

En los inicios de su carrera docente, y por influencias de la formación inicial, su concepción de la Historia podemos calificarla de factual, positivista:

*"Yo empecé con una Historia de hechos y acontecimientos, como yo la estudié" (Auxiliadora EP. 75-78).*

A lo largo de su trayectoria profesional manifiesta haber ido modificando su concepción inicial, hasta llegar, en la actualidad, a concebir la Historia:

*" como una sucesión de situaciones distintas, son económicas, son religiosas, son políticas... situaciones distintas que te llevan a definir una época, a comprenderla... una época, después viene otra época, basada en otro cambio" (Auxiliadora EP. 10-20).*

De las manifestaciones de la profesora sobre la visión que tiene de la Historia, podemos extraer una serie de notas características: En primer lugar, la importancia que otorga a la dimensión temporal, reflejada en las referencias a la "sucesión de situaciones", a la "sucesión cronológica", al papel del "cambio" como paso de una época a otra, o a la importancia de las relaciones causales; en segundo lugar la importancia de las relaciones entre el pasado y el presente:

*"... nosotros, hoy día, intentamos enseñar Historia, pero para traerla a la actualidad" (Auxiliadora EP. 113-115).*

Esta idea de enseñar el pasado para comprender el presente, constituye, como hemos señalado más arriba, una de las principales aportaciones de la enseñanza de la Historia; en tercer lugar, la visión global en relación con las distintas épocas:

*"... yo no la veo únicamente desde el punto de vista socioeconómico..."* (Auxiliadora EP. 44-46), *"... lo englobo desde un hecho, un acontecimiento, una situación, digamos todo unido, todo unido, no dejo aparte la sociedad y la economía"* (Auxiliadora EP. 60-65).

En cuarto y último lugar, señalar que la profesora no alude a ninguna corriente historiográfica como representativa de su forma de entender la Historia, aunque sí afirma no asumir una visión marxista.

#### LA HISTORIA EN LA ENSEÑANZA.-

Esta metacategoría está integrada, básicamente, por categorías en las que la profesora manifiesta **opiniones sobre la presencia de la Historia en el B.U.P. (OHB) y en la Reforma (OHR)**; además, nos encontramos con declaraciones referidas a la **utilidad de la enseñanza de la Historia** en la formación del alumnado adolescente (UEH).

En relación con la **presencia de la Historia en el B.U.P. (OHB)**, la profesora realiza una crítica, basada, fundamentalmente, en el carácter tradicional de la enseñanza, que identifica con la naturaleza de la materia:

*"... la enseñanza era, digamos, más tradicional... de todas maneras, no tradicional del todo, porque las cuestiones, digamos, de sociedad y economía, han ido adquiriendo, con el paso del tiempo, más importancia que al principio"* (Auxiliadora EP. 366-372).

También critica la amplitud de los programas:

*"... un fallo gordo que veo en el B.U.P. es que no da tiempo a profundizar en nada, se le da un programa muy amplio, lo das todo por encima... lo veo mucha materia, poco profundidad, muy a la ligera, muy por encima, muy superficial"* (Auxiliadora EP. 377-392).

Por el contrario, la profesora, tras una amplia experiencia de trabajo en la reforma:

*"yo he pasado por lo que era la primera etapa, desde el 86, la primera etapa de reforma de las enseñanzas medias después... estamos ahora con la E.S.O. y el Bachillerato L.O.G.S.E."* (Auxiliadora EP. 393-399).



Realiza una valoración positiva sobre la presencia de la Historia en la misma: *"... veo un cambio de nuestros programas, se adecúan más a lo que nosotros pedíamos antes... mayor apertura, libertad del currículo... son menos temas, donde profundizas, donde el alumno recapacita más, donde se va explicando, digamos, esa Historia total, de todos los aspectos, de todas las situaciones"* (Auxiliadora EP. 399-416).

En definitiva, el aprendizaje del alumnado parece que sale muy beneficiado con los nuevos planes de estudio:

*"Los niños de la educación secundaria terminan con conocimientos, digamos, como más profundos... sin embargo, los de B.U.P. terminan atosigados, terminan, digamos, con un compendio en la mente de listines telefónicos"* (Auxiliadora EP. 422-429).

Por lo que respecta a la **utilidad de la enseñanza de la Historia**, la profesora pone el acento en la importancia de conocer el presente apoyándose en el conocimiento del pasado:

*"... mi idea es, desde luego, que hay que llevarlos desde las etapas anteriores a la actualidad, que el alumno, cuando salga del centro, no se encuentre con un mundo nuevo y desconocido... hay que estar constantemente enseñándole el por qué están ocurriendo los distintos problemas actuales"* (Auxiliadora EP. 135-145).

#### DIFICULTADES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.-

En relación con esta metacategoría, la profesora plantea cuatro cuestiones distintas, que van desde las **dificultades planteadas por la comprensión de conceptos históricos** (DCH), hasta las **relativas al establecimiento de relaciones entre el pasado y el presente** (DPP), pasando por las **dificultades que implica la contextualización espacio-temporal** de distintos acontecimientos históricos (DET), o la **relación existente entre la edad del alumnado y diversas dificultades** (DEA).

A la que se refiere de una forma más reiterada es a la **dificultad de localización espacio-temporal**:

*"... es el eje de las dificultades, las etapas cronológicas y la situación geográfica, digamos que eso hay que tenerlo constantemente presente"* (Auxiliadora EP. 214-218).

La comprensión de conceptos históricos es señalada por la profesora como otra dificultad:

*"... para mí como profesora, mi problema, los puntos conflictivos a la hora de explicarles un tema, es cómo verán los alumnos este concepto de burguesía, desde dónde voy a arrancar explicándoles la burguesía..."* (Auxiliadora EP. 188-194).

Esta dificultad parece guardar relación con la importancia otorgada a los conceptos históricos, como vimos anteriormente. Una última dificultad planteada consiste en comprender las causas, el origen de problemas actuales, en definitiva, el **establecer relaciones entre el pasado y el presente.**

#### PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.-

Esta metacategoría ocupa el primer lugar en cuanto a las cuestiones que la integran, y el segundo por su frecuencia total de aparición. En relación con la planificación, son distintas las cuestiones que la profesora plantea, van desde el **concepto (COP)** hasta los **cambios que introduce en el aula a partir de la planificación prevista (CPL)**, pasando por los **tipos, niveles o momentos en que planifica (PLA - PLT - PLD)**, los **elementos que la integran (EPL)**, las **bases o fuentes que utiliza (BPL)**, las **dificultades que encuentra cuando planifica (DPL)**, o las **relaciones que establece con los compañeros para planificar (APL)**.

En relación con el **concepto de planificación (COP)**, la profesora parece identificar esta tarea docente con la preparación de las clases, fundamentalmente por semanas:

*"Planificar es preparar las clases para una semana, normalmente... eso lo tenemos mucho en común, que planificamos por semanas"* (Auxiliadora EP. 738-741).

Considera que planificar es una tarea compleja, especialmente tras la aparición de los nuevos currícula, a esta complejidad añade la dificultad que representa contemplar la problemática que plantea el alumnado.

Las **bases o fuentes que utiliza para planificar** las concreta en las siguientes: El currículo oficial, distintos libros de texto, y no solamente el que utiliza el alumnado, y material extraído de la prensa; no obstante, la profesora manifiesta una actitud de apertura, no descartando la utilización de otras fuentes.

En cuanto a los **elementos que contempla en la planificación**, parece prestar especial atención a los contenidos, incorporando innovaciones planteadas en el nuevo modelo curricular:

*"... a ese cúmulo de contenidos le hemos dado una serie de variantes, basándonos en los objetivos didácticos, procedimientos... que antes los hemos*

*utilizado, no son nuevos, pero quizás ahora los tengamos más presentes, y esas actitudes, esos valores, sobre todo esa formación integral del niño, quizás la tengamos más presente ahora, o yo la tenga más presente ahora" (Auxiliadora EP. 801-802).*

Las actividades para desarrollar los contenidos y la evaluación, constituyen otros dos elementos en la planificación.

Otra cuestión planteada es la de los **tipos, niveles o momentos de la planificación** que realiza, así, la profesora habla de una **planificación general del seminario**, que se realiza a comienzos del curso, en ella parece diferenciarse claramente por asignaturas:

*"Empezamos en Septiembre a planificar el curso por asignaturas, cada uno programa, se reúne con quien va a dar la misma asignatura, o sea, nos vamos reuniendo por separado" (Auxiliadora EP. 670-675).*

Otro tipo de **planificación** contemplado es la **de los temas de trabajo**, en cuanto a la **diaria**, de la declaración de la profesora al respecto parece deducirse un carácter poco sistemático:

*"... el día a día también lo llevamos, lo único que pasa es que lo llevamos en la mente, la programación diaria" (Auxiliadora EP. 729-732).*

En relación con el **agrupamiento a la hora de planificar**, esto es, las relaciones entre compañeros, diferencia entre un trabajo individual y otro en grupo; con respecto al primero, parece ser la forma habitual de planificar, considera que cada profesor va desarrollando el programa general de una manera distinta:

*"... de los preparativos del año, cada uno lo vamos llevando a nuestro estilo" (Auxiliadora EP. 682-684).*

El trabajo en grupo a la hora planificar no parece adquirir un carácter sistemático, aunque la profesora otorga mucha importancia a las relaciones con los compañeros y al continuo intercambio de opiniones, especialmente con aquellos que imparten una misma asignatura; la metodología utilizada, el intercambio de materiales y el desarrollar en paralelo los mismos temas parecen ser las principales cuestiones planteadas.

Una última cuestión que queremos tratar en relación con la planificación es la relativa a los **cambios introducidos en la misma durante su desarrollo**. De las declaraciones de la profesora parece deducirse un carácter bastante abierto y flexible, introduciendo bastantes modificaciones, motivadas fundamentalmente por la respuesta del alumnado:

*"... yo llevo preparada la programación, la llevo preparada, pero según yo vea cómo esta, digamos, el ambiente del aula, me meto o en más profundización de la materia, con explicaciones, o, por el contrario, lo dedicamos a hacer algo práctico" (Auxiliadora EP 2261-2269).*

La temporalización de los temas también sufre modificaciones, prolongándose las jornadas de trabajo más allá de las sesiones previstas.

#### ACCIONES DE LA PROFESORA EN EL AULA.-

Esta metacategoría, como ya hemos señalado, constituye una de las más significativas en el conjunto de las establecidas para esta profesora, y ello por dos razones, en primer lugar, es la que presenta una frecuencia mayor, es decir, es el tema al que más alude, y en segundo lugar, porque en esta metacategoría nos vamos a encontrar con las cuestiones más repetidas en el conjunto total de categorías, nos estamos refiriendo a: **Explicación del tema de trabajo (ETT)** y **Estrategias metodológicas utilizadas (ESM)**.

Además de las dos cuestiones señaladas, en esta metacategoría vamos a encontrarnos con categorías referidas a la **importancia de Adaptar la enseñanza al alumnado (AEA)**, la **Evolución metodológica de la profesora (EMP)**, las **Primeras clases de Historia (PCH)**, o el **Papel de la profesora en el aula (PPC)**.

La profesora considera que las **estrategias metodológicas** utilizadas tienen que posibilitar el desarrollo de una clase activa:

*"... metodología, digamos, activa, llegar al alumno mediante una serie de procedimientos, digamos, de los más amenos, de los más activos, adecuados a la edad que tienen estos adolescentes, para que ellos no se aburran, para que ellos comprendan" (Auxiliadora EP. 581-588).*

Esta metodología activa se traduce en el aula en una combinación de estrategias diversas: Diálogo, preguntas, explicación, comentario de textos, trabajo con mapas o utilización de prensa. El dictado de apuntes y la realización de síntesis a partir de la información proveniente del libro de texto y de los apuntes, constituyen dos estrategias utilizadas con frecuencia por la profesora:

*"... que el niño siempre tenga un papel y un lápiz en la clase, el irles enseñando a que tomen notas... aquello que tú quieres que te lo tomen por apuntes" (Auxiliadora EP. 1191-1206).*

De las declaraciones parece deducirse que **la explicación constituye la acción más desarrollada por la profesora en el aula**. Aun cuando la consideramos como una

estrategia metodológica, debido a su relevancia en la enseñanza de la Historia y a que se alude a ella con mucha frecuencia, hemos considerado conveniente darle un tratamiento diferenciado. La profesora parece identificar la explicación con la estrategia más adecuada para desarrollar los contenidos conceptuales:

*"... la primera hora ha sido íntegra explicando el tema de los antecedentes de la Revolución Francesa..."* (Auxiliadora EP. 1477-1481), *"... entonces hemos estado hablando de Locke, de Montesquieu, el "Espíritu de las Leyes", de Rousseau, "El Contrato Social", de esa separación de poderes, de esa Monarquía Absoluta"* (Auxiliadora EP. 2462-2467).

La preocupación fundamental de la profesora cuando explica parece ser captar la atención del alumnado:

*"... que me estén atendiendo, bueno, atendiendo cuando yo les estoy dirigiendo algún mensaje, lo que quiero y me preocupa es que la clase esté en silencio, y esté pendiente"* (Auxiliadora EP. 1621-1627).

La explicación está intercalada con preguntas:

*"... en el momento en que yo veo caras raras, pregunto, ¿os estáis enterando?, y si alguien me dice que no, paro, en fin, se retrocede"* (Auxiliadora EP. 1657-1659).

El horario en que se desarrolla la clase parece condicionar la explicación, la profesora considera que las primeras horas de la jornada son las más adecuadas, pues el alumnado parece estar más receptivo. La explicación constituye, en opinión de la profesora, una estrategia poco motivadora para el alumnado:

*"... los veo que se aburren más cuando tú les estás hablando, ya te metas como te metas..."* (Auxiliadora EP. 1346-1348).

Ante esta situación:

*"... vas alternando partes prácticas con la teoría, porque, claro, todo concepto, todo explicación, los niños no te siguen, se aburren..."* (Auxiliadora EP. 1186-1190).

La explicación, en la mayoría de las ocasiones, se desarrolla a partir de la información que contiene el libro de texto:

*"... todo eso lo tienen en el libro de texto, yo les comento lo más importante"* (Auxiliadora EP. 2453-2455).

En otras ocasiones, los apuntes constituyen la base:

*"... nos hemos puesto a comentar el arte del Renacimiento, como no viene en el libro, papel y lápiz en la mesa... bueno, pues se han tirado la hora copiando los estilos y yo explicándoselos"* (Auxiliadora EP 2327-2352).

En síntesis:

*"... característico mío... que comience indagando lo que sepan, que empiece a explicar, pare, meta actividades"* (Auxiliadora EP. 2223-2232).

En esta metacategoría nos vamos a encontrar también con cuestiones relativas al **papel de la profesora en clase** y a la necesidad de **adaptar la enseñanza al alumnado**. Con respecto a la primera, la profesora parece buscar un equilibrio entre dirigir el desarrollo de la clase y posibilitar la participación del alumnado:

*"Dirijo todo, todo, la clase es dirigida por mí, y de unos años acá, intento que ellos dirijan... mediante grupos de trabajo y exposiciones..."* (Auxiliadora EP. 1234-1238).

En relación con la segunda, necesidad de adaptar la enseñanza al alumnado, la profesora manifiesta lo importante de esta acción, pero respetando unos niveles mínimos:

*"... tienes que adecuarte, llegarles como sea, pero hay que llegarles, y digamos, teniendo en cuenta unas actividades fundamentales y básicas"* (Auxiliadora EP. 297-303).

Cuando la profesora detecta dificultades en un grupo de alumnos en relación con el tema a desarrollar, parte de la base:

*"... yo empiezo desde abajo... lo siento por los que saben algo, lo van a recordar, pero es una adaptación curricular... me voy al niño que no sabe"* (Auxiliadora EP. 956-961).

Considera que hay que tomar en consideración las diferencias entre distintos grupos, provocadas, en buena medida, por los niveles de conocimiento con los que provienen de los centros de E.G.B.

#### MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.-

En esta metacategoría hemos incluido distintas declaraciones de la profesora en las que plantea cuestiones relativas a la utilización de diversos materiales, desde el **libro de texto** (ULT) hasta la **prensa** (UTP, pasando por **diapositivas** (UAH), **mapas** (UMA), **bibliografía** diversa (UBI) o la **libreta de apuntes** (ULA).

El **libro de texto** constituye un material destacado en el conjunto de los utilizados en clase; de las declaraciones de la profesora podemos deducir el papel que desempeña en la enseñanza:

*"... el libro ahorra bastante ... digamos que evita que el niño esté toda la hora tomando apuntes para después estudiar en casa... entonces el libro lo que me hace es el darme a mí las ventajas de explicarle, de pormenorizarle todo aquello que aparece en la unidad didáctica" (Auxiliadora EP. 1382-1390).*

La información contenida en el libro de texto es complementada en ocasiones:

*"... porque una de las cosas que noto hoy en día, en algunas unidades que manejamos, es que vienen muy condensados algunos conocimientos, algunos conceptos... se da por hecho cosas que ellos saben, cuando en realidad no lo saben" (Auxiliadora EP. 1390-1397).*

La información complementaria al libro es transmitida a través de apuntes, en este sentido, es importante que el alumnado disponga de una libreta o carpeta en la que recogen tanto la información transmitida por la profesora, como las actividades que se va desarrollando a lo largo de todo el curso:

*"... desde el primer día de clase tienen que tener una libreta de Historia, o algo especial, dentro de su material de trabajo, que esté todo... todo el material, lo que se ha ido haciendo, de mapas, de esquemas, de comentarios, tanto de clase como de casa... ellos utilizarán a diario esa libreta... en la que se hace en clase pues síntesis, toman algunas notas que en su libro no aparecen, algo que yo lo vea oportuno..." (Auxiliadora EP. 1360-1376).*

La **prensa** también parece constituir otro importante material utilizado en clase, de las declaraciones de la profesora podemos deducir que su utilización es alternativa al desarrollo de los distintos temas trabajados, dedicando distintos momentos de las sesiones de clase, especialmente cuando la profesora percibe falta de atención del alumnado en relación con los contenidos que se están planteando. La prensa también es utilizada por la profesora para posibilitar y favorecer la participación del alumnado en el aula. Este material parece tener bastante material para el alumnado.

En relación con **materiales de naturaleza audiovisual**, la profesora hace varias alusiones a las diapositivas, especialmente como apoyo básico para desarrollar contenidos de Arte.

Los **mapas** constituyen otro material de apoyo al desarrollo de los temas:

*"... cada unidad va a llevar su mapa... aunque yo lo lleve de aquí del seminario, yo les obligo a que vayan haciendo... que los trae el libro, pero que ellos lo hagan a mano, un mapa de cada tema" (Auxiliadora EP. 1404-1411).*

Un último **material** al que alude en sus declaraciones es el **bibliográfico**, la utilización de libros complementarios al de texto. La profesora manifiesta utilizar poco este material, debido a la falta de tiempo; la consulta bibliográfica por parte del alumnado se limita a la búsqueda de información concreta, como actividad a desarrollar en casa:

*"... si veo que hay algo que ellos pueden buscar y pueden aportar... como por ejemplo hoy, Erasmo de Rotterdam, no venía mucho... buscarlo, que se que tenéis enciclopedias... me lo buscan, lo traen, lo han leído, lo hemos comentado..."* (Auxiliadora EP. 1437-1447).

#### EVALUACION EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.-

Cuando la profesora trata sobre la evaluación, lo hace abordando distintas cuestiones relacionadas con el qué evaluar -**Ambitos de la evaluación** (AEV), **Concepto de evaluación** (CEV), y **Reflexiones sobre las jornadas de trabajo** (RJT)-, el cómo evaluar -**Instrumentos para la evaluación** (IEV), **Dificultades a la hora de evaluar** (DEV), y **Registro de actividades del alumnado** (RAA)-, y el cuándo evaluar -**Momentos de la evaluación** (MEV)-, además, presenta varias declaraciones sobre la **Influencia que la evaluación ejerce en el alumnado** (IEA).

Esta metacategoría, en el conjunto de las establecidas para esta profesora, podemos considerarla como bastante significativa, tanto por su alta frecuencia (ocupa el tercer lugar), como por la variedad de cuestiones que la integran (ocupa el segundo lugar).

En relación con el **Concepto de evaluación** (CEV), la profesora considera que es un elemento más del proceso de enseñanza y aprendizaje. destaca el carácter sumativo de la misma:

*"... la evaluación será una suma, llamémosle así, una suma, un tener en cuenta a ese alumno en todas las facetas que ha ido realizando"* (Auxiliadora EP 1956-1960).

Además, la evaluación tiene un carácter formativo, continuo:

*"... ir llevando un seguimiento de todos estos apartados que hemos ido concretando, de actuación en la clase, como parte práctica, como parte teórica, el tema de la prensa y demás..."* (Auxiliadora EP. 1799-1805).

En coherencia con el concepto de evaluación planteado, la profesora entiende que los **ámbitos o aspectos a considerar** deben ser amplios, de sus declaraciones parece deducirse que se limita al alumnado, refiriéndose muy brevemente a la



intervención docente (actuación en el aula, materiales utilizados, actividades desarrolladas...):

*"... todos, todos, a mí la evaluación me cubre todos los ámbitos... desde los aspectos básicos, porque empezamos viendo cómo redacta, cómo se expresa por escrito... esa expresión oral correcta..."* (Auxiliadora EP 1869-1878), *"... anoto todo, les anoto la prensa, les anoto los comentarios de texto, les anoto las preguntas en clase..."* (Auxiliadora EP. 1894-1897).

La profesora, al tratar sobre si reflexiona o no con respecto a las jornadas de trabajo, a su actuación en el aula, manifiesta que

*"... cuando me paro más a pensar es cuando he dado por finalizada una unidad didáctica, un tema, como nosotros llamamos, entonces pienso y recapacito... si ha quedado concreto, si los niños se han enterado, si habrá lagunas... quieras que no me lo replanteo"* (Auxiliadora EP. 1684-1694).

En cuanto a los **momentos de la evaluación** (MEV), de las declaraciones de la profesora podemos deducir el proceso evolutivo y continuo de la misma:

*"... yo intento evaluarlos desde el principio... voy adquiriendo, digamos, una idea de cada alumno"* (Auxiliadora EP. 1974-1980).

Las posibilidades de evaluar van siendo mayores a medida que se desarrolla el curso:

*"... cuando llegue Diciembre tú tienes una suma ahí de anotaciones, tanto escritas como en la cabeza, acerca del alumno, ¿no?... que ya, en realidad, se puede evaluar en cualquier momento; ahora, en el primer trimestre, es difícil, toda vía estoy conociéndolos"* (Auxiliadora EP. 1989-1996).

En sus variadas declaraciones referidas a esta metacategoría, la profesora no trata el tema de la evaluación inicial, sin embargo, en una ocasión, y cuando se refería a su papel en clase, afirmaba que es característico de ella, al plantear una nueva unidad o tema, comenzar indagando lo que saben, igualmente, al referirse al conocimiento que tiene del alumnado, como veremos más adelante, alude en varias ocasiones al condicionamiento que representan los conocimientos previos que este tiene, al nivel de conocimientos con el que comienza la secundaria. Lo que sí destaca a lo largo de sus declaraciones sobre la evaluación, es su carácter continuo y sumativo.

Otra cuestión a la que la profesora presta especial atención es a los **instrumentos y técnicas que utiliza para evaluar**; una primera nota característica a señalar es su variedad, así, alude a las preguntas orales en clase, corrección de comentarios de texto, actividades relacionadas con la prensa, trabajos en grupo y exposiciones en clase sobre

distintos aspectos del tema, y a los exámenes, que los considera muy importantes, aunque no determinantes para la evaluación:

*"... algún ejercicio escrito hay que hacer, se le hace, pero que la nota de ese ejercicio no sea, digamos, el determinante de la nota de evaluación... el niño que saca un 6 en un examen y en otro saca un 5, le sale una media de un suficiente, y ya no hay ni comportamiento, ni actividades... ya no cuenta nada para el profesor..."* (Auxiliadora EP. 1807-1817).

La profesora no se limita a un solo examen por trimestre, sino que realiza, según manifiesta, del orden de tres o cuatro.

De la variedad de instrumentos utilizados, así como del carácter continuo que la profesora otorga a la evaluación, parece deducirse la necesidad de disponer de un **registro de las actividades desarrolladas por el alumnado**, en este sentido, manifiesta:

*"... lógicamente, cada profesor lleva una ficha de cada alumno, donde debemos ir anotando de una forma diaria... hay quien lo anota en clase, hay quien lo anota fuera... pero se debe de llevar..."* (Auxiliadora EP. 1780-1710).

La profesora no parece encontrar grandes **dificultades a la hora de evaluar**, condicionando este hecho a la importancia de conocer al alumnado, tanto sólo en una ocasión alude a esta cuestión:

*"no me suelo encontrar muchas, porque cuando voy a evaluar, como los conozco, pues entonces lo tengo muy claro"* (Auxiliadora EP. 2004-2007).  
Sí parece encontrar dificultades con algunos alumnos:

*"... la dificultad es con el alumno que no llega, si se merece que le suba, que le estimule, para que la evaluación siguiente, que lo hacemos mucho... que en la evaluación siguiente él se incentive, tenga más estímulo, digamos que tenga más ganas de trabajar"* (Auxiliadora EP 2007-2015).

Una última cuestión planteada en relación con la evaluación es la **influencia que esta ejerce en el alumnado**, de las declaraciones de la profesora al respecto, aunque escasas, se deduce que condiciona las relaciones docente-discentes y el comportamiento de estos últimos:

*"... todo va marchando estupendamente en el primer trimestre porque todavía no se les ha dado una nota... en el segundo trimestre, estos niños van a estar conmigo de una forma distinta, y digamos que la causa va a ser que la evaluación va a ser en Diciembre... los alumnos, lógicamente, cambian, cambian cuando tú les das una nota, una nota que ya va al boletín, que pasa*

*a su casa, a sus padres, varía, digamos, la actitud del alumno respecto a ti"* (Auxiliadora EP. 1749-1763).

La profesora también manifiesta su preocupación por hacer partícipe, responsabilizar al alumnado del resultado de la evaluación, que este tome conciencia de su significado:

*"... una de las cosas que yo intento es que el alumno suspenso esté conforme y asuma que el suspenso es suyo, se lo ha merecido, no ha estudiado, no ha estado, digamos, a la altura de las circunstancias del grupo"* (Auxiliadora EP 1763-1769).

Los resultados de la evaluación, entiende la profesora, también pueden utilizarse para estimular al alumnado, cuando este percibe que se ha valorado positivamente su trabajo.

#### ALUMNADO E HISTORIA.-

Constituye otra de las metacategorías importantes en el conjunto de las declaraciones de la profesora, tanto por su frecuencia total de aparición, como por la variedad de cuestiones que plantea, asimismo, en ella nos vamos a encontrar con dos de las categorías más recurrentes: La importancia de conocer al alumnado, y el papel que este desempeña en el aula.

Las cuestiones planteadas por la profesora van desde esta categoría señalada, hasta manifestaciones referidas al **papel que el alumnado desempeña en el aula** (PPC), pasando por las **dificultades que presentan en relación con las técnicas instrumentales** (DTI), o sobre **cuándo considera que se encuentran más motivados** (MAL).

Como ya hemos señalado, en relación con esta metacategoría destaca la **importancia de conocer al alumnado**, la profesora entiende que el grado de conocimiento que se tenga va a condicionar los procesos de enseñanza y aprendizaje; por una parte hay que conocer los problemas personales, particulares de cada alumno:

*"... hay problemas gordos que tenemos que saber de los niños... los niños no son, digamos, unos muebles que tenemos delante, unas esponjas a las que tú les ves a explicar todo y lo van a asimilar... cada niño tiene un problema"* (Auxiliadora EP. 2084-2090).

Por otra, los docentes también deben tener un conocimiento de las características psicoevolutivas del alumnado:

*"... tenemos que estar muy pendientes del grado de madurez intelectual del niño, eso es fundamental" (Auxiliadora EP. 199-202).*

En este sentido, la experiencia docente parece fundamental:

*"... no somos psicopedagogos, pero nosotros, ya después de tantos años, sabemos el grado de madurez que con tal edad tienen o deben tener, o deben alcanzar" (Auxiliadora EP. 160-164).*

El **papel a desempeñar por el alumnado en el aula** es otra cuestión planteada con frecuencia por la profesora; de sus declaraciones se deduce el protagonismo que este tiene que desempeñar en la enseñanza:

*"Para mí el alumnado es el eje central del aula, o sea, que todo va a girar... todo lo que se hable, lo que se explique, toda la práctica que se haga... todo va a girar en torno al grupo que tengo delante" (Auxiliadora EP. 1318-1324).*

Posibilitar este protagonismo parece ser una preocupación importante:

*"... intento que ellos dirijan... mediante grupos de trabajo y exposiciones... que ellos también sean dueños, por llamarlo de alguna manera, o dirigentes de la clase, durante unos minutos de ella, y eso lo estoy haciendo con mucha frecuencia" (Auxiliadora EP. 1236-1244).*

Muy relacionado con el papel que desarrolla el alumnado en el aula, está la cuestión de su **motivación con respecto a la enseñanza**; en este sentido, de las declaraciones de la profesora parece deducirse un mayor grado de interés cuando se está desarrollando alguna actividad en la que interviene directamente el alumno: *"... les interesa mucho la cuestión práctica... los veo como con más ahinco, con más inquietudes, mostrando más... digamos, como con más ganas de trabajar, cuando les escribes en la pizarra, les haces un esquema... el copiarlo... todo lo que, digamos... ellos están trabajando de una forma activa" (Auxiliadora EP. 1337-1346).*

Por el contrario, el atender exclusivamente a explicaciones, parece resultar poco motivante para el alumnado.

Otra cuestión a la que se refiere la profesora cuando trata sobre el tema del alumnado y la Historia, es a las **dificultades que este presenta en técnicas instrumentales**:

*"Nos encontramos con unas grandes dificultades en este apartado... el leer... comprender, el redactar aquello que el niño ha estudiado... para él es un problema" (Auxiliadora EP. 254-261).*

## CARACTERÍSTICAS DEL PROFESORADO.-

La profesora presenta distintas declaraciones referidas a **características que tiene el profesor de Historia** (CPH), así, alude a la importancia de disponer de un conocimiento profundo de la materia, aún cuando a la vez, manifiesta:

*"... más vale ser menos erudito y tener un metodología más adecuada al momento"* (Auxiliadora EP. 616-619).

Precisamente, el conocimiento didáctico, metodológico, es considerado como una característica importante del docente:

*"Tenemos la metodología, tenemos la didáctica, tenemos... bueno, es que eso no se puede olvidar, es que nosotros somos docentes"* (Auxiliadora EP. 552-555).

El resto de declaraciones de la profesora constituyen metacategorías que, entendemos, tienen poca significación, tanto por su frecuencia como por el número de cuestiones que las integran, y vienen referidas a la Formación del profesorado (destacando la influencia de la formación inicial y la importancia de actualizar conocimientos), a su Opinión sobre el desarrollo de la reforma y a las Relaciones con los padres.

## 9.2. CONOCIMIENTO EN LA ACCION DE AUXILIADORA.

El estudio del Conocimiento en la Acción de esta profesora vamos a realizarlo a partir de la siguiente matriz:

Matriz nº 9  
Conocimiento en la Acción de Auxiliadora

METACATEGORIAS	CODIGOS	E.AGENDA	GRABACION	E.REFLEXION	TOTAL
ASPECTOS BASICOS DE LA HISTORIA A ENSEÑAR.	CTT	2	-	1	3
	HCF	-	5	1	6
	HCH	6	84	7	97
	ITO	-	-	2	2
	RHG	-	-	1	1
	RPP	-	8	3	11
	UEC	-	3	5	8
	TOTAL	8	100	20	128
ACCIONES DE LA PROFESORA EN EL AULA.	CAS	-	2	-	2
	CTA	3	16	2	21
	DAP	1	-	-	1
	DCP	3	-	2	5
	ETT	2	92	7	101
	FCL	-	3	1	4
	ITT	-	3	1	4
	MOT	-	-	4	4
	REP	8	12	18	38
	TUT	-	-	1	1
	VEH	-	-	3	3
TOTAL	17	128	39	184	
ALUMNADO E HISTORIA.	AAC	-	-	1	1
	ESA	-	-	1	1
	IAC	1	-	-	1
	IPA	3	-	10	13
	OGR	2	-	10	12

METACATEGORIAS	CODIGOS	E.AGENDA	GRABACION	E.REFLEXION	TOTAL
	TOTAL	6	-	22	28
INTERACCION PROFESORA-ALUMNADO.	CAT	-	50	-	50
	CCH	-	2	-	2
	CTH	1	25	4	30
	DTE	1	-	-	1
	LTA	-	29	-	29
	PRE	-	59	3	62
	TOTAL	2	165	7	174
MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	BTT	-	1	1	2
	ULT	-	4	3	7
	UMA	-	3	-	3
	UTH	1	3	2	6
	TOTAL	1	11	6	18
DIFICULTADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.	DCA	1	-	-	1
	DCH	-	-	1	1
	DET	-	-	1	1
	TOTAL	1	-	2	3
EVALUACION EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	CNE	-	2	1	3
	ENC	-	7	8	15
	EVT	-	1	2	3
	EXA	1	5	4	10
	IEM	-	-	1	1
	VAA	-	3	-	3
	TOTAL	1	18	16	35
PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	CPL	-	-	3	3
	PLT	-	-	2	2
	TOTAL	-	-	5	5
CONTEXTO DE AULA.	IHC	1	-	2	3

(Fuente: Elaboración propia)

### 9.2.1. Descripción general

Una primera lectura de la matriz nos permite hacer una descripción genérica del conocimiento en la acción de la profesora.

En primer lugar, y por lo que respecta a las metacategorías, podemos clasificar estas en base al número de categorías que las integran, lo que nos permitirá saber cuáles son los temas sobre los que se plantean más cuestiones en relación con el conocimiento en la acción de la profesora. La metacategoría más destacada, con diez cuestiones, es **Acciones de la profesora en el aula**, en segundo lugar, y con ocho cuestiones, nos encontramos con **Aspectos básicos de la Historia a enseñar**; en tercer lugar, podemos citar un grupo de metacategorías, constituido por: **Interacción profesora-alumnado en el aula**, **Evaluación de la enseñanza de la Historia**, y **Alumnado e Historia**, las dos primeras con seis categorías y la última con cinco. En último lugar, nos encontramos con el grupo que presenta menos cuestiones: **Materiales para la enseñanza de la Historia** (cuatro cuestiones), **Dificultades de enseñanza-aprendizaje de la Historia** (tres cuestiones), **Planificación de la enseñanza de la Historia** (dos cuestiones), y **Contexto de aula** (una cuestión).

Tabla nº 25  
Clasificación de las metacategorías del Conocimiento en la Acción de Auxiliadora  
en base al número de categorías que las integran

METACATEGORIAS	Nº CATEGORIAS
ACCIONES DE LA PROFESORA EN EL AULA.	11
ASPECTOS BASICOS DE LA HISTORIA A ENSEÑAR.	7
INTERACCION PROFESORA-ALUMNADO.	6
EVALUACION EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	6
ALUMNADO E HISTORIA.	5
MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	4
DIFICULTADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.	3
PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	2
CONTEXTO DE AULA.	1

(Fuente: Elaboración propia)



En segundo lugar, y siguiendo con las metacategorías, podemos clasificarlas ahora tomando como referencia la frecuencia de aparición de cada una de ellas, ello nos permitirá saber el **grado en que la profesora habla de los distintos temas, o la aparición de estos en las grabaciones de aula.**

Desde esta perspectiva podemos establecer dos grandes grupos, diferenciados claramente por su frecuencia de aparición; en un primer grupo nos encontramos con las tres cuestiones más recurrentes, que son: **Acciones de la profesora en el aula** (fr. = 181); **Interacción profesora-alumnado** (fr. = 174); y **Aspectos básicos de la Historia a enseñar** (fr. = 131); en un segundo grupo, y a una distancia significativa del anterior, aparecen las restantes seis metacategorías, con el siguiente orden: **Evaluación de la enseñanza de la Historia** (fr. = 35); **Alumnado e Historia** (fr. = 28); **Materiales para la enseñanza de la Historia** (fr. = 18); **Planificación de la enseñanza de la Historia** (fr. = 5); **Dificultades de enseñanza y aprendizaje de la Historia** (fr. = 3); y **Contexto de Aula** (fr. = 3).

Tabla nº 26

Clasificación de las metacategorías del Conocimiento en la Acción de Auxiliadora en base a las frecuencias de aparición

METACATEGORIAS	FRECUENCIAS
ACCIONES DE LA PROFESORA EN EL AULA.	184
INTERACCION PROFESORA-ALUMNADO.	174
ASPECTOS BASICOS DE LA HISTORIA A ENSEÑAR.	128
EVALUACION EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	35
ALUMNADO E HISTORIA.	28
MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	18
PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	5
DIFICULTADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.	3
CONTEXTO DE AULA.	3

(Fuente: Elaboración propia)

Si comparamos las dos clasificaciones establecidas, podemos decir que, en líneas generales, existe una correlación entre ambas, es decir, los temas más recurrentes son, también, los que más cuestiones integran.

En tercer lugar, y en lo que se refiere a las categorías, esto es, a las distintas cuestiones que se plantean en relación con el conocimiento en la acción de la profesora,

es interesante señalar cuáles son las más significativas por su frecuencia de aparición, es decir, **cuales son las cuestiones que aparecen de forma más recurrente en las declaraciones de la profesora**, o en las grabaciones de aula. En un primer grupo, y con una frecuencia de aparición sensiblemente mayor al resto, nos encontramos con dos categorías del total de las 45 establecidas: **Explicación de los temas de trabajo**, (fr. = 101) y **Hechos y conceptos históricos**, (fr. = 97), como podemos apreciar, estas cuestiones pertenecen a dos de las tres metacategorías con mayor frecuencia. En un segundo grupo, y con una frecuencia de aparición intermedia, nos encontramos con otro grupo, también reducido en relación con el total, constituido por seis categorías: **Preguntas planteadas en clase**, (fr. = 62), **Comentarios del alumnado sobre el tema**, (fr. = 50), **Repaso de temas de trabajo**, (fr. = 38), **Comentario de textos históricos**, (fr. = 30), **Lectura de textos por parte del alumnado**, (fr. = 29), y **Comentarios de la profesora sobre contenidos anteriores**, (fr. = 21), como podemos apreciar en la matriz, estas seis categorías también pertenecen a las tres metacategorías con mayor frecuencia de aparición. Un tercer grupo, también reducido, cinco categorías, es el formado por aquellas cuestiones que presentan una frecuencia comprendida entre diez y veinte, y que son: **Las notas de clase como elemento para la evaluación**, (fr. = 15), **Importancia de la participación del alumnado en el aula**, (fr. = 13), **Opinión de la profesora sobre el grupo de alumnos con el que trabaja**, (fr. = 12), **Relaciones entre el pasado y el presente**, (fr. = 11), y **El examen como instrumento de evaluación**, (fr. = 10). En último lugar nos encontramos con las cuestiones que aparecen de forma menos frecuente en relación con el conocimiento en la acción de la profesora, es el grupo más numeroso, 32 categorías del total de las 45 establecidas, la mayor parte de ellas aparecen una o dos veces exclusivamente, y se encuentran distribuidas entre todas las metacategorías, incluso, algunas de estas, como **Dificultades de enseñanza y aprendizaje de la Historia**, **Planificación de la enseñanza de la Historia**, **Materiales para la enseñanza de la Historia**, y **Contexto de aula**, solamente están integradas por categorías con esta escasa frecuencia.

Tabla n° 27  
Clasificación de las categorías del Conocimiento en la Acción de Auxiliadora  
en base a sus frecuencias de aparición

CODIGO	FREC.	CODIGO	FREC.	CODIGO	FREC.
ETT	101	HCF	6	CAS	2
HCH	97	UTH	6	CCH	2
PRE	62	DCP	5	BTT	2
CAT	50	FCL	4	PLT	2
REP	38	ITT	4	RHG	1
CTH	30	MOT	4	DAP	1
LTA	29	CTT	3	TUT	1
CTA	21	VEH	3	AAC	1
ENC	15	UMA	3	ESA	1
IPA	13	CNE	3	IAC	1
OGR	12	EVT	3	DTE	1
RPP	11	VAA	3	DCA	1
EXA	10	CPL	3	DCH	1
UEC	8	IHC	3	DET	1
ULT	7	ITO	2	IEM	1

(Fuente: Elaboración propia)

En cuarto y último lugar vamos a realizar una lectura de la matriz a partir de los tres procedimientos de recogida de información, que se corresponden con los momentos en que hemos procedido a ello, esto es, las Entrevistas de Agenda (previas al desarrollo de las clases), las Observaciones de aula (desarrollo de las clases), y las Entrevistas de Reflexión (posteriores a las clases). Una primera idea que queremos señalar es que de las nueve metacategorías que hemos establecido, solo cinco de ellas están presentes en los tres momentos: Aspectos básicos de la Historia a enseñar, Acciones de la profesora en el aula, Interacción profesora-alumnado, Materiales para la enseñanza de la Historia, y Evaluación de la Enseñanza de la Historia. En las Entrevistas de Reflexión vemos que están presentes, en mayor o menor medida, las nueve metacategorías. En las Entrevistas de Agenda no encontramos referencias a Planificación de la enseñanza de la Historia, en las Grabaciones de aula es en donde

menos metacategorías encontramos, así, no están presentes: **Alumnado e Historia, Dificultades de enseñanza y aprendizaje de la Historia, Planificación de la enseñanza de la Historia, y Contexto de aula.**

Tabla nº 28  
Metacategorías del Conocimiento en la Acción de Auxiliadora presentes en los tres momentos de recogida de información

ASPECTOS BASICOS DE LA HISTORIA A ENSEÑAR.
ACCIONES DE LA PROFESORA EN EL AULA.
INTERACCION PROFESORA-ALUMNADO EN EL AULA.
MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.
EVALUACION EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

(Fuente: Elaboración propia)

Tabla nº 29  
Metacategorías del Conocimiento en la Acción de Auxiliadora presentes en los distintos momentos de recogida de información (frecuencia - categorías)

ENTREVISTAS AGENDA	GRABACIONES AULA	ENTREVISTAS REFLEXION
ACCIONES DE LA PROFESORA EN EL AULA (17 - 5).	INTERACCION PROFESORA-ALUMNADO (165 - 5).	ACCIONES DE LA PROFESORA EN EL AULA (39 - 9).
ASPECTOS BASICOS DE LA HISTORIA A ENSEÑAR (8 - 2).	ACCIONES DE LA PROFESORA EN EL AULA (128 - 6).	ASPECTOS BASICOS DE LA HISTORIA A ENSEÑAR (20 - 7).
ALUMNADO E HISTORIA (6 - 3).	ASPECTOS BASICOS DE LA HISTORIA A ENSEÑAR (100 - 4).	ALUMNADO E HISTORIA (22 - 4).
INTERACCION PROFESORA-ALUMNADO (2 - 2).	EVALUACION EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA (18 - 5).	EVALUACION EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA (14 - 5).
MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA (1 - 1)	MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA (11 - 4).	INTERACCION PROFESOR-ALUMNADO EN EL AULA (7 - 2).
EVALUACION EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA (1 - 1).		MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA (6 - 3).
CONTEXTO DE AULA (1 - 1).		PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA (5 - 2).

ENTREVISTAS AGENDA	GRABACIONES AULA	ENTREVISTAS REFLEXION
		DIFICULTADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA (2 - 2).
		CONTEXTO DE AULA (2 - 1).

(Fuente: Elaboración propia)

Una segunda idea a destacar está relacionada con las categorías; de las cuarenta y cinco que hemos establecido, solamente siete están presentes en los tres momentos de recogida de información: **Hechos y conceptos históricos, Comentarios de la profesora sobre contenidos anteriores del tema, Explicación de temas de trabajo, Repaso de temas de trabajo, Comentario de textos históricos, Utilización de textos históricos, y El examen como instrumento de evaluación.** Es en las Entrevistas de Reflexión donde encontramos más presencia de categorías, un total de treinta y tres, por el contrario, en las Entrevistas de Agenda sólo encontramos dieciséis, por lo que respecta a las Grabaciones de aula, las categorías representadas ascienden a veinticinco, un importante número si consideramos que solo aparecen, como dijimos, cinco metacategorías.

Tabla nº 30  
Categorías del Conocimiento en la Acción de Auxiliadora presentes  
en los tres momentos de recogida de información

CODIGO	ENTREVISTAS AGENDA	GRABACIONES AULA	ENTREVISTAS REFLEXION
CTA	3	16	2
CTH	1	25	4
ETT	2	92	7
EXA	1	5	4
HCH	6	84	7
REP	8	12	18
UTH	1	3	2

(Fuente: Elaboración propia)

Una tercera y última idea que queremos señalar está relacionada con la cantidad total de información que encontramos en cada momento en que hemos procedido a la acción de recogida. Si sumamos las frecuencias de las metacategorías de cada uno de los procedimientos utilizados, vemos que el primer lugar corresponde a las Grabaciones de aula, con un total de cuatrocientas veintidós codificaciones, en segundo lugar, y a una distancia muy sensible, nos encontramos con las Entrevistas de Reflexión, donde hemos codificado ciento dieciséis fragmentos, la menor cantidad de información corresponde a las Entrevistas de Agenda, aquí el número de codificaciones es muy escaso en comparación con los otros dos momentos de recogida de información, treinta y siete fragmentos han sido los codificados.

Si entramos a considerar las frecuencias de las metacategorías en cada uno de los momentos de recogida de información, vemos que, en las Entrevistas de Agenda, los temas sobre los que encontramos más información son: **Acciones de la profesora en el aula** (fr. = 17), **Aspectos básicos de la Historia a enseñar** (fr. = 8), y **Alumnado de Historia** (fr. = 6), el resto de los temas presentes aparecen una, o a lo sumo, dos veces. En las Grabaciones de aula los temas más recurrentes son: **Interacción profesora-alumnado** (fr. = 165), **Acciones de la profesora en el aula** (fr. = 128) y **Aspectos básicos de la Historia a enseñar** (fr. = 100), las otras dos metacategorías presentes cuentan con una frecuencia sensiblemente menor: **Evaluación en la enseñanza de la Historia** (fr. = 18), y **Materiales para la enseñanza de la Historia** (fr. = 11). Por último, y por lo que respecta a las Entrevistas de reflexión, cuatro son los temas más recurrentes en las declaraciones de la profesora: **Acciones de la profesora en el aula** (fr. = 35), **Aspectos básicos de la Historia a enseñar** (fr. = 23), **Alumnado e Historia** (fr. = 22), y **Evaluación en la enseñanza de la Historia** (fr. = 14), las restantes cinco metacategorías presentan una frecuencia muy escasa, entre una y seis veces.

### 9.2.2. Análisis de las metacategorías establecidas.

A continuación vamos a proceder a un comentario analítico de las declaraciones de la profesora sobre las distintas metacategorías planteadas.

#### ASPECTOS BASICOS DE LA HISTORIA A ENSEÑAR.-

Esta temática está presente en los tres momentos en que hemos recogido información. Es en las entrevistas posteriores a las clases, cuando la profesora reflexiona sobre el desarrollo de las mismas, donde encontramos una mayor cantidad de cuestiones planteadas, por el contrario, en las entrevistas previas a las clases, el nivel de especificación es menor, limitándose la profesora a plantear los contenidos - hechos y conceptos - que va a desarrollar en el aula. En las grabaciones de aula se pone de manifiesto, de una forma abrumadora, el peso que los hechos y conceptos tienen en la enseñanza de la materia que desarrolla la profesora.

Las cuestiones planteadas son diversas, van desde los **hechos y conceptos**, tanto **históricos (HCH)** como **filosóficos (HCF)**, hasta la **utilización de ejes cronológicos (UEC)**, pasando por la importancia del **desarrollo de la actitud de tolerancia (ITO)**, el establecimiento de **relaciones entre el pasado y el presente (RPP)**, o **entre la Historia y la Geografía (RHG)**, o los **comentarios sobre distintos temas trabajados (CTT)**.

La categoría más significativa de las establecidas, sin lugar a dudas, podemos decir que es la referida a Hechos y conceptos históricos; es la única, de las seis que hemos establecido, que aparece en los tres momentos de la recogida de información, presentando una alta frecuencia, especialmente en las grabaciones de aula.

Cuando la profesora habla sobre los contenidos que va a desarrollar, se refiere, exclusivamente a los que podemos considerar como contenidos conceptuales, nos encontramos con alusiones a causas, rasgos o características básicas del momento histórico planteado en el tema, conceptos, fechas, y personajes. El siguiente fragmento es un claro ejemplo de lo que decimos:

*"... tocamos el punto del por qué de ese movimiento obrero, las malas situaciones de vida y de trabajo, cuestiones laborales que no se han... digamos, no están resueltas; después pasaremos a ver cómo aparece el Socialismo Científico, tocaremos algo de Marx... hablar un poquito de él. Después tenemos que ver un poco del Anarquismo, las ideas claves". (Auxiliadora E.A. 50-67).*

*"... también se les va a ir comentando a los alumnos las fechas, ya exactas... las fechas exactas de cuándo empiezan a votar las mujeres en los países europeos". (Auxiliadora E.A. 57-64).*

Unos aspectos básicos de los distintos temas, y que parecen servir como elementos organizadores de los hechos y conceptos, son los siguientes: el cuando, el donde y el cómo, así, en relación con el tema del Sufragismo y el Feminismo, el planteamiento de la profesora va en ese sentido:

*" El enfoque iría desde cuándo aparece, digamos, estas ansias de participación, cómo se va desarrollando, en qué lugares, eso es importante, Gran Bretaña y Estados Unidos, y después en Europa, cómo va cuajando de esta manera en las distintas naciones, hasta que queda plasmado en distintas constituciones y distintas leyes, en distintos países... "*

En el desarrollo de las clases, como ya hemos señalado, la cuestión que estamos comentando tiene un peso específico considerable, a lo largo de las tres clases observadas hemos constatado una gran cantidad de referencias a ella.

Si analizamos la naturaleza de los contenidos que hemos agrupado en esta categoría, podríamos diferenciar entre unos referidos a personajes, otros referidos a acontecimientos, a fechas, y, por último, el grupo más numeroso, sería el constituido por referencias a conceptos históricos.

Entre los primeros, esto es, los contenidos referidos a personajes históricos, son distintas las alusiones que aparecen, así, encontramos referencias a: R. Owens, Napoleón, Blanc, Blanqui, Fourier, Proudhon, Saint-Simon, C. Marx, Engels, León XIII, Pio XI, Bismarck, Guillermo I, Guillermo II... estas alusiones, en ocasiones, van asociadas a acontecimientos:

*"... después, tenemos otro papa, Pio XI, que escribió otra encíclica, "De Quadragesimo anno"... " (Auxiliadora G.A. 1170-1172).*

En otras ocasiones, las alusiones se asocian a conceptos que se están presentando:

*"... aquí hay un autor que funda la idea de construir como una célula de autogestión, de autoabastecimiento, que era Fourier, que eran los falansterios". (Auxiliadora G.A. 668-673).*

Las alusiones también se refieren a destacar aspectos de su biografía, como en el caso de C. Marx:

*" K. Marx nace en Tréveris, Alemania, eso es muy importante, eso se nos escapó, nace en Tréveris, en el año 1.816, y muere en Londres, en 1.883, estudia Derecho y Filosofía..." (Auxiliadora G.A. 754-761).*

Las fechas también aparecen asociadas a las alusiones a personajes:



*"... en el año 49 ha de exiliarse a Londres,...se tiene que ir a Londres, ahora veremos que en el año 48 aparece el Manifiesto Comunista, de Marx y Engels, en el año 48, que no se nos olvide..."* (Auxiliadora, G.A. 801-808).

Los acontecimientos y características básicas del momento histórico que se está tratando también ocupan un lugar destacado en el conjunto de los contenidos planteados en el aula; así, entre los primeros podemos citar a título de ejemplo: Aparición del movimiento mecanoclasta, de la I Internacional, de los Trade Unions, movimiento de los artistas de Birmingham..., entre las características básicas podemos citar: La revolución demográfica y agraria como componentes de la Revolución Industrial, cambio de una sociedad estamental a otra de clases, desarrollo de ideologías del movimiento obrero,...

Las fechas también tienen una importante presencia en el conjunto de los contenidos planteados; como lo demuestra las distintas alusiones que la profesora hace a ellas, además, también veremos como la utilización de ejes cronológicos es un procedimiento planteado en el desarrollo de los temas. En las grabaciones de aula son distintas las ocasiones en que la profesora hace referencia directa a fechas; ya hemos señalado que estas, en ocasiones van asociadas a personajes históricos, en otras, son acontecimientos relevantes los que se quieren resaltar:

*"... otra fecha muy importante, hemos dicho, vamos a ver, que yo vaya centrando la cuestión, en el 24 tenemos que el Parlamento británico aprueba la ley que hemos dicho, de asociación, muy importante... y después tenemos, en el 64 se autoriza la ley de huelga..."* (Auxiliadora G.A. 540-549).

Encontramos también otro tipo de referencias temporales, aunque no concretadas en fechas, son referencias temporales abiertas, alusivas a siglos o a períodos dentro de estos:

*"...el Anarquismo, una corriente filosófica antigua que también se va a desarrollar a lo largo del siglo XIX..."* (Auxiliadora G.A. 1040-1043).

*"...el reconocimiento de los sindicatos se producirá en casi todos los países en el último tercio del siglo XIX y principios del XX, de los sindicatos, ¿de acuerdo?..."* (Auxiliadora, G.A. 561-565).

En otras ocasiones, para contextualizar cronológicamente, se utilizan acontecimientos destacados como referencias:

*"... aquí haría un primer grupito... los que aprueban el voto femenino antes de la guerra, si os parece, pondríamos a Finlandia, a Australia, a Nueva Zelanda y a Noruega".* (Auxiliadora, G.A. 313-319).

La realización de ejes cronológicos pone de manifiesto, también, la importancia concedida por la profesora a las fechas, a la contextualización temporal; estos se construyen de forma oral, sin llegar a una representación gráfica, tampoco se concretan acontecimientos, sino que se establecen relaciones entre distintos fenómenos históricos, y parecen utilizarse como una introducción al tema a desarrollar:

*"...vamos a ver, como siempre hacemos, en cuanto a la introducción del tema de la I Guerra Mundial, ¿con qué?... mediante un eje cronológico que podría ser mental, ¿con qué acontecimientos coetáneos se va a desarrollar la I Guerra Mundial?, eso de entrada, la I G.M. que vamos a estudiar va a coincidir con algunos temas que hemos visto ya, por ejemplo, va a coincidir... con una parte del expansionismo, como hechos coetáneos...cogeríamos también un desarrollo del movimiento obrero, de las internacionales... como hechos coetáneos importantes que se están desarrollando a la vez, ¿seguís o no seguís la idea?..." (Auxiliadora G.A. 1061-1082).*

En las entrevistas posteriores a las clases la profesora reflexiona sobre la utilización de ejes cronológicos, así, la finalidad de los mismos parece ser contextualizar el tema que se va a tratar:

*"Situarse el entorno histórico, situar el tema que voy a tratar, situarlo junto con una serie de acontecimientos que se están desarrollando a la vez, nunca como acontecimientos aislados..." (Auxiliadora, E.R. 555-560).*

El establecimiento de relaciones entre distintos temas, que reflejan aspectos distintos de la realidad (políticos, sociales, económicos, culturales) es otra idea que la profesora pretende desarrollar a través de estos ejes cronológicos:

*"... les hago un eje cronológico para que vean, por ejemplo, en el Movimiento obrero, cuando surge... qué acontecimientos políticos existían en Europa en esos momentos... comprendan que estoy estudiando este hecho social ahora, pero es que a la vez se está desarrollando el político y el económico, entonces, es una confluencia, digamos, de la Historia, que es lo que tienen que tener en estos momentos, y lo repito mucho, lo repito mucho porque es difícil para ellos..." (Auxiliadora E.R. 172-201).*

En las reflexiones posteriores a las clases, la profesora también presta atención a los hechos y conceptos que desarrolla, a los contenidos en general, y a los que considera aspectos básicos del tema que concreta en causas y consecuencias. Por una parte, destaca la importancia de prestar atención a causas y consecuencias, así, cuando habla sobre los contenidos desarrollados en el movimiento obrero, señala:

*" En los puntos más importantes, o sea, el tema que estaba tratando era el movimiento obrero, ¿Como empieza el movimiento obrero?, ¿porqué empieza el*

*movimiento obrero?, las causas, en que se basan, a quién tienen por detrás... las consecuencias del movimiento obrero". (Auxiliadora, E.R. 391-402).*

Por otra parte, el desarrollo de los contenidos en el aula responden, según la profesora, a una secuencia que se concreta en tres aspectos básicos, el cuando, el dónde y el cómo de los distintos fenómenos históricos que se están planteando:

*"... además es que eso lo venimos viendo hace ya mucho tiempo, en los temas de Historia, ese cómo, ese cuando y ese dónde, hay que tenerlos muy presentes". (Auxiliadora, E.R. 211-215).*

En esta metacategoría hemos integrado también referencias a Hechos y conceptos, en esta ocasión de naturaleza filosófica, y encuadrados en uno de los temas desarrollados en las clases observadas, "Las ideologías del movimiento obrero". Cuando la profesora plantea las ideas básicas del Socialismo Científico, alude, en varias ocasiones, a movimientos filosóficos, especialmente para establecer antecedentes:

*" Yo no se si vosotros os acordáis, cuando nosotros estudiábamos un poquito, por encima, el Positivismo de Compte y estudiábamos también el idealismo de Fichte y de Hegel, había también una tesis muy importante que en esa se va a basar después Marx... precisamente era en el caminar de la tesis, de la antítesis y de la síntesis". (Auxiliadora, G.A. 770-781).*

Cuando preguntamos a la profesora en relación con estas alusiones a conceptos filosóficos, ésta pone de manifiesto la importancia que el conocimiento filosófico tiene para la comprensión de distintos temas históricos, así mismo, parece tener muy claro qué conocimiento filosófico es el necesario y los temas en que deberán trabajar:

*"... ellos tienen que saber poco, en relación con la Historia, poco... porque tienen otra asignatura de Filosofía, pero ellos, por ejemplo, tienen que saber del siglo XIX, qué era el Idealismo, qué era el Positivismo de Compte, ahora van a tener que ver a Nietzsche en cuanto pasemos un poco, si hablamos de un racismo, de un pangermanismo... la Historia tal y como se la estamos dando, a parte de traérmola a nuestro entorno y tal, todo tiene, digamos, un trasfondo ideológico, filosófico, y aunque es un poquito, que van a ser seis autores a lo largo de nuestro temario, pero que les sirvan de respaldo para la etapa en que se están desarrollando estos acontecimientos..." (Auxiliadora, E.R. 606-628).*

El establecimiento de relaciones entre el pasado y el presente parece ser otro aspecto que la profesora considera importante en relación con la Historia a enseñar. En las entrevistas previas a las clases no se hace alusión a ellas, pero en las grabaciones de aula hemos encontrado distintas referencias a esta cuestión, bien referidas al tema de Sufragismo y Feminismo, bien a las condiciones laborales de los obreros en el siglo XIX, o bien a las críticas que en la actualidad se formulan sobre las ideologías socialistas aparecidas en el siglo XIX:

" Ahí nos podríamos parar un poquito... no había subsidio de enfermedad, de paro... lo que hoy conocemos con el nombre de bienestar social, ¿no?, de esto no existía nada" (Auxiliadora, G.A. 307-312).

Cuando la profesora reflexiona sobre estas relaciones entre el pasado y el presente, señala su importancia, especialmente cuando de lo que se trata, es de desarrollar en el aula Historia Contemporánea (siglos XIX y XX). Las mencionadas relaciones parecen reflejar una determinada visión de la Historia, según la cual, el conocimiento del pasado es muy importante si queremos comprender el presente:

"... yo lo estoy aplicando muchas veces, en cuanto surge, digamos, alguna relación con su entorno actual... me los traigo a la realidad, lo que intento es no dar la Historia, como les digo a ellos, en un compartimento estanco, aquello ocurrió allí y aquello se terminó, porque es que, precisamente, como hablábamos el otro día, la Historia del siglo XIX es fundamental para comprender la actualidad, hay muchos rasgos que vienen hasta la actualidad y hay que aprovecharlos". (Auxiliadora, E.R. 540-559).

En las entrevistas de reflexión vamos a encontrarnos con referencias a otros aspectos relacionados con la Historia a enseñar, como el **desarrollo de la actitud de tolerancia**, así, cuando le preguntamos a la profesora si se ha planteado desarrollar contenidos actitudinales en relación con los temas que está desarrollando, señala la importancia de inculcar en el alumnado una actitud de tolerancia, actitud que debe estar presente a lo largo de todo el programa, aunque, al parecer, hay temas que se prestan más a ello:

" Sí... sí, el tema de la tolerancia, a lo largo de todo el programa se está tratando, pero quizás yo misma lo estoy tratando más, te voy a decir,... desde Bismarck por ejemplo, desde ese nacionalismo italiano y alemán, y ahora con los fascismos... yo me siento obligada a que si se está viendo un texto en el que prima la violencia,... entonces yo paro los contenidos y les hablo muchísimo de la no-violencia, de los dos radicalismos, de derecha y de izquierda..." (Auxiliadora, E.R. 561-581).

Una última cuestión a comentar es la alusión al **establecimiento de relaciones entre la Historia y la Geografía**, en el sentido de que la contextualización geográfica puede ayudar a comprender mejor distintos fenómenos históricos:

" hoy vamos a hablar de la Revolución rusa, y si me sale, qué te digo yo, en el meridiano donde está... la climatología que tiene... me sacan ellos (los alumnos) a relucir, por ejemplo, la salida de los Dardanelos hacia el Mediterráneo, el inicio de la I Guerra Mundial, me lo están siempre preguntando, entonces, me paro y voy siempre a la Geografía... o sea, yo con ellos, lo que quiero es irles tocando muchas cosas..." (Auxiliadora, E.R. 651-668).

## DIFICULTADES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.

Esta temática tiene una presencia muy escasa en la información recogida. En una de las entrevistas de agenda la profesora alude a dificultades relacionadas con la explicación multicausal:

*" Quizás, quizás, el que supieran relacionar, comprender, según explicaciones de este tipo....la diversidad causal, ¿no?, de tu decirle, bueno, venimos estudiando el Liberalismo, pero al Liberalismo le faltó este punto, el punto del papel de la mujer, el sufragio universal total... ".* (Auxiliadora, E.R. 260-268).

En otra ocasión, tras el desarrollo de una de las clases, encontramos una referencia a la ausencia de dificultades relacionadas con la conceptualización del espacio y el tiempo; en opinión de la profesora, el alumnado de este nivel educativo (1º Bachillerato, 16-17 años) tiene bien asumidos ambos conceptos:

*"...tú también me preguntabas que con qué dificultades van a encontrarse, ¿No?, dentro de las dificultades yo comentaba que no pensaba que ellos tuvieran dificultades en la conceptualización del espacio y del tiempo...ellos saben, lógicamente, donde está Estados Unidos, Gran Bretaña...estamos en el siglo XIX...ese espacio y ese tiempo ellos lo tienen ya asumido... ".* (Auxiliadora, E.R. 188-201).

De esta manifestación podemos deducir que la profesora parece limitar la conceptualización espacial y temporal a la localización geográfica y cronológica, respectivamente, es a ello a lo único que se refiere cuando alude a los mencionados conceptos.

Por último, y también en una de las entrevistas desarrolladas tras las clases, la profesora alude, brevemente, a la dificultad que representan los conceptos históricos, esta alusión aparece en el contexto de la necesidad de desarrollar un repaso de los temas:

*"...esta asignatura, vuelvo a decir, es un tanto dificultosa para ellos, los conceptos son dificultosos, y ... por si se les había quedado alguna laguna, algún detalle, incluso ellos, cuando no entienden algo, aprovechan ese repaso ".* (Auxiliadora, E.R. 78-85).

## PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

Esta temática sólo aparece en las entrevistas mantenidas con la profesora tras las clases desarrolladas, y de forma escasa. Las cuestiones que hemos establecido son dos:

los cambios introducidos en la planificación durante el desarrollo de la clase (CPL), y la Planificación de los temas de trabajo (PLT).

En relación con esta segunda cuestión, la profesora manifiesta realizar una planificación del tema, esta parece ser un medio de respuesta a la complejidad que representan distintos temas; aunque no habla expresamente de los elementos contemplados en la planificación, alude a dos aspectos que podemos considerar como tales: la temporalización y los contenidos:

*"...tu no te puedes meter en un tema de esta complejidad y decir, lo empiezo, no se cuando lo voy a terminar y les voy a meter no sé qué contenidos...no, eso no es así". (Auxiliadora, E.R. 518-524).*

La planificación de los temas de trabajo parece heredarse de cursos anteriores, aunque se introducen modificaciones en función del grupo al que va dirigida y al nivel del mismo; la adaptación a los nuevos planes de estudio desarrollados tras la aplicación de la LOGSE, constituye otro factor de modificaciones, hemos de señalar que la asignatura que en la actualidad desarrolla la profesora en 1º de Bachillerato lleva por título Historia Contemporánea, asignatura que en el plan de estudios anterior se desarrollaba en COU; si bien, ahora de forma más relajada, sin la presión ejercida por la Selectividad:

*" Normalmente se hace, lo que pasa es que lo tenemos hecho de un año para otro, ha habido que variarlo porque antes lo teníamos hecho para los COU, entonces ahora se ha suprimido la aceleración que teníamos cuando se tenía esta asignatura en COU, que había que llegar al final como fuera, porque les caía en Selectividad...entonces, la programación del tema está hecha, pero según el grupo, el nivel, los cambios que ha habido con la LOGSE, se ha variado". (Auxiliadora, E.R. 500-518).*

Por lo que respecta a los cambios introducidos en el desarrollo de la clase a partir de la planificación prescrita, la profesora considera que son escasos, algunas de las acciones previstas no han podido desarrollarse, según manifiesta, por falta de tiempo; lo que sí señala es que la participación del alumnado fue menor de la que ella preveía, aunque no entra a comentar las razones de ello:

*"P.- Sí, la clase se desarrolló según estaba planteada, lo único que no pensaba era que ese grupo de alumnos estuvieran tan callados, tan poco participativos...". (Auxiliadora, E.R. 16-20).*

En otra ocasión vuelve a aludir a la escasa participación del alumnado, no comprendiendo el por qué de esta actitud:

*"...no respondieron ellos con la actividad que yo esperaba, estuvieron muy callados cuando yo preguntaba, como si no se acordaran, después... al día*

*siguiente se los estuve comentando, pero tampoco me respondían a mí, estuvieron con una actitud un poco apática". (Auxiliadora, E.R. 15-23).*

#### ACCIONES DE LA PROFESORA EN EL AULA.

Esta metacategoría podemos considerarla como la más significativa de las que hemos establecido en relación con el conocimiento en la acción de la profesora, y ello por varios motivos, en primer lugar, por su alta frecuencia de aparición, tanto total, como la que se refiere a los tres momentos en que hemos recogido información, en segundo lugar, por la gran cantidad de cuestiones que la integran, diez en total, y , en tercer lugar, porque en esta temática nos vamos a encontrar con algunas de las cuestiones más significativas de las que hemos establecido, como son **Explicación de los temas de trabajo**, **Repaso de temas de trabajo**, y **Comentarios de la profesora sobre contenidos anteriores del tema**.

En el conjunto de categorías que hemos establecido, podemos diferenciar dos grupos, en el primero podríamos integrar aquellas cuestiones que aparecen de forma recurrente en las declaraciones de la profesora, o en las grabaciones de aula; el segundo grupo estaría constituido por cuestiones que presentan muy poca frecuencia, que aparecen circunstancialmente en las grabaciones de aula o en las entrevistas mantenidas con la profesora. En el primer grupo nos encontramos con **Explicación de los temas de trabajo** (ETT), **Repaso del tema de trabajo** (REP), y **Comentarios sobre contenidos anteriores** (CTA). En el segundo grupo, el más numeroso, nos encontramos con cuestiones que van desde la **Dirección de la clase por parte de la profesora** (DCP), hasta las **Acciones que desarrolla para motivar al alumnado** (MOT), pasando por la **Introducción a nuevos temas de trabajo** (ITT), la **forma en que da por finalizada la clase** (I-CL), la **actividad tutorial** (TUT), el **dictado de apuntes** (DAP), o reflexiones sobre la **visión que tiene sobre la enseñanza de la Historia** (VEH).

Sin lugar a dudas, la cuestión más significativa de las que hemos establecido, es la referida a la Explicación como estrategia metodológica para el desarrollo de los contenidos en el aula.

En las entrevistas previas a las clases, ya alude la profesora a la explicación como estrategia para la presentación de nuevos contenidos:

*" El tema que continua es la I Guerra Mundial, no creo que me de tiempo a explicarles algo de los sistemas bismarckianos, si viera que diera tiempo... un inicio, que lo suelo hacer muchas veces, para después arrancar de ahí..." (Auxiliadora, E.R. 76-83).*

En tres las grabaciones de aula hemos seleccionado numerosos fragmentos en los que la profesora recurre a la explicación ya sea para repasar contenidos o para plantear otros nuevos.

Cuando la explicación es utilizada como repaso aparece intercalada con intervenciones del alumnado, que a su vez sirven de base para continuar con la explicación, incidiendo en los aspectos que parece considerar como más destacados:

*" P.- ¡Ahí está!, el otro punto que yo quería que me sacárais, el otro punto era el proletariado... entonces estábamos hablando de la burguesía y del proletariado... una mano de obra industrial, era un hecho muy importante, que no quería que se nos olvidara, la aparición en estos momentos, de esa sociedad burguesa, y de la sociedad proletaria..." (Auxiliadora, G.A. 167-185).*

La explicación también es utilizada para plantear nuevos contenidos, en este caso, se apoya, o bien en esquemas del tema, entregados al alumnado, o en textos; en el caso de los esquemas, estos parecen reflejar los aspectos básicos del tema a desarrollar:

*" En cuanto a la evolución del sistema de alianzas, vamos a ver, tenemos aquí... ¿tenéis lo que yo os di el otro día?, es un esquema, simplemente mirad, yo en esto del sistema, los sistemas de Bismarck, nada más que quiero que tengáis una idea de la problemática que existía en estos momentos, no quiero más..." (Auxiliadora, G.A. 1083-1092).*

Algo parecido ocurre cuando lo que se utiliza como material de apoyo a la explicación es un texto, este es utilizado para destacar los aspectos básicos del tema que se está explicando:

*" Esto es muy importante, subrayáis ahí las primeras asociaciones, llamadas Hijas de la Libertad, Estados Unidos, primer movimiento feminista organizado, Hijas de la Libertad, sigue..." (Auxiliadora, G.A. 632-637).*

En la explicación también encontramos referencias a mapas, ubicados en el libro de texto, estos sirven como apoyos a los contenidos planteados:

*" Tenemos un tratado muy importante, el Tratado de San Estéfano... mirad, aquí tenemos tres mapas, en el libre, en la página 197, los Balcanes, antes del 75, los Balcanes en el 78..." (Auxiliadora, G.A. 1281-1286).*

Cuando la explicación es utilizada como estrategia para plantear nuevos contenidos, también encontramos, intercalados, comentarios del alumnado, aunque con mucha menor frecuencia que cuando lo que se desarrolla es un repaso:



"P.- Por ejemplo Grecia, Grecia, se está acordando Enrique de que se independizó en el año 30, efectivamente, pero también había dependido antes de los turcos..." (Auxiliadora, G.A. 1240-1244).

También es frecuente que nos encontremos, intercaladas en la explicación, preguntas, tanto en el contexto del repaso de un tema, como en el planteamiento de nuevos contenidos:

" Bueno, vamos a ver, dime tú la diferencia entre los anarcocolectivistas y los anarcocomunistas..." (Auxiliadora, G.A. 1194-1197).

"...nos vamos inmediatamente al otro foco del inicio de la I Guerra Mundial, sería la parte de los Balcanes, ¿que imperio ejercía la tutela, quién ejercía la tutela de la zona balcánica?" (Auxiliadora, G.A. 1214-1224).

Otra cuestión asociada a la explicación, y que comentaremos más adelante, es la constituida por comentarios de la profesora sobre contenidos trabajados anteriormente, y que tienen alguna relación con los que se están planteando.

"...una de las grandes efervescencias, vemos que está en los Balcanes, ahí en los Balcanes, quiero que os acordéis lo que yo os comentaba desde principios de curso, existía una pugna tremenda entre Rusia y Austria por una salida al Mediterráneo..." (Auxiliadora, G.A. 1252-1259).

En las entrevistas posteriores a las clases, la profesora alude en varias ocasiones a la explicación, otorgando a esta distintas finalidades, así, en primer lugar, destaca la importancia de desarrollar hábitos de estudio:

"...es la forma, digamos, de encuadrarle un tema, les estoy enseñando a estudiar un tema, a redactarlo, en un orden, digamos, cronológico, de ideas, de acontecimientos..." (Auxiliadora, E.R. 137-142).

En segundo lugar, la explicación permite ir relacionando distintos contenidos, bien que se hayan trabajado con anterioridad, que se vayan a trabajar con posterioridad, o, incluso, que guarden relación con la actualidad; ya comentábamos en otra ocasión la importancia que la profesora concedía al establecimiento de distintos tipos de relaciones en la enseñanza de la Historia:

"...vamos introduciendo muchos apartados aquí, en las explicaciones de estos temas, porque al niño, explicarle, ocurrió esto y se terminó, no, tú tienes que ir relacionándolo con los antecedentes, con las consecuencias, con la actualidad... con el vocabulario, con todo lo que te va, digamos, incluyendo la materia". (Auxiliadora, E.R. 134-143).

En tercer y último lugar, la reiteración en la explicación parece ser la estrategia utilizada en la clase para reconducir problemas de comprensión:

*"...lo que no me gusta es verles a ellos unas caras de perdidos y tú sigues explicando el tema, a mi me gusta que me sigan, si no me siguen y yo creo que están perdidos, que no me entienden, yo les repito, les repito las veces que hagan falta".* (Auxiliadora, E.R. 424-430).

En definitiva, la explicación constituye una estrategia metodológica que caracteriza el papel de la profesora en clase, la utiliza tanto para repasar temas anteriores, como para plantear otros nuevos, suele apoyarla en distintos materiales, como esquemas, textos o mapas, y aparece intercalada con intervenciones del alumnado, preguntas de la profesora y comentarios de esta a contenidos anteriores relacionados con los que se están planteando.

Una segunda cuestión que aparece de forma recurrente, tanto en las grabaciones de aula como en las entrevistas mantenidas con la profesora, es el **Repaso de temas de trabajo**.

En las entrevistas previas a las clases encontramos varias alusiones al repaso, a partir de ellas podemos concretar una serie de ideas, que después vamos a constatar en las grabaciones de aula: En primer lugar, podemos decir que el repaso es un medio utilizado por la profesora para preparar un examen:

*"...yo reconozco que les hace falta, antes de hacer otro examen que van a hacer de este tema...también, como un repaso general..."* (Auxiliadora E.A. 23-27).

En una de las grabaciones de aula vemos concretada esta previsión de la profesora:

*" Bueno, pues del examen de ayer, como tenemos otro ya la semana que viene, entonces, mirad una cosa, para no cargaros demasiado de materia nueva, y como han habido algunos puntos que no han sido demasiado profundizados, vamos a ver, yo pienso que deberíamos hacer un repaso del tema que llevamos para la semana que viene..."* (Auxiliadora, G.A. 53-63).

Cuando la profesora reflexiona tras las clases, también justifica el desarrollo del repaso como medio para preparar un examen:

*"...Habían tenido un examen el día anterior... entonces, como tenemos la evaluación de aquí a 15 días, inmediatamente tenemos otro examen a los ocho días..."* (Auxiliadora, E.R. 70-76).

En segundo lugar, podemos decir que el repaso sirve para profundizar en los aspectos básicos del tema, así, cuando la profesora habla de lo que van a desarrollar en una de las clases, afirma:

*"...yo les voy a ellos haciéndoles un repaso, concretándoles ideas, concretándoles conceptos..."* (Auxiliadora E.A. 27-30).

En las grabaciones de aula podemos constatar esa preocupación por lo que la profesora considera aspectos básicos del tema:

*"...en cuanto a los inicios del movimiento obrero, el luddismo, en el año 1824, cuando se aprobaba ya la Ley en el Parlamento Británico de asociación, ¿lo tenemos bien recogido? Después tenemos otro punto muy importante, no se si lo recogisteis aquel día, 1875, con Glasdstone, en Inglaterra, que reconoce ya a los sindicatos, los primeros Trade-Uniones, ¿lo tenéis?..."* (Auxiliadora, G.A. 748-760).

En las entrevistas posteriores a las clases también pone de manifiesto la importancia de subrayar los aspectos básicos del tema repasado:

*" Bueno, voy siguiendo un orden en el tema, lo que yo veo más importante en cada parte del tema, es lo que les lanzo a ellos..."* (Auxiliadora, E.R. 406-409).

Una tercera idea que queremos destacar en relación con el repaso es que este es utilizado por la profesora como medio para detectar y corregir lagunas, dudas del alumnado:

*"...ver si ahí ellos tienen algunas dudas, algunos fallos, ver si queda alguna laguna o algo..."* (Auxiliadora, E.A. 44-46).

Cuando la profesora reflexiona sobre esta cuestión, subraya la importancia de utilizar el repaso como medio para solventar problemas derivados de la explicación del tema:

*"...aprovechan para preguntar... no entiendo esto, no entiendo lo otro, porque en el momento en que tú estás explicando, normalmente no te dicen esto no lo entiendo, normalmente están callados, y tú sigues y sigues, pero cuando ellos se sientan a estudiar entonces les aparecen los problemas, y por eso les hago el repaso, para que no se les queden muchas lagunas".* (Auxiliadora, E.R. 87-97).

En cuarto lugar podemos señalar la importancia que la profesora otorga a la participación del alumnado en el desarrollo del repaso; en las entrevistas previas a las clases, encontramos distintas declaraciones en las que se pone de manifiesto como el alumnado va a condicionar la realización del repaso:

*" Pretendo que ahí, en el repaso, ver si ellos lo han comprendido, que me contesten, si creo que se quedan callados, tendré que repetir yo más, si no lo han captado..."* (Auxiliadora, G.A. 89-93).

En las grabaciones de aula, hemos podido constatar esta preocupación de la profesora por la participación del alumnado, en el inicio del repaso ya aludía a ello:

*"...yo voy, digamos, haciendo el repaso, si quedan dudas vosotros me levantáis la mano, preguntáis..."* (Auxiliadora, G.A. 63-66).

En el desarrollo del repaso encontramos distintas preguntas de la profesora, bien dirigidas a alumnos en concreto o a la clase en general.

En definitiva, y como pone de manifiesto la profesora en una de las entrevistas de reflexión, es la respuesta del alumnado la que determina el desarrollo del repaso, aunque el factor tiempo también es un condicionante:

*" Según me lo pidan ellos y según el tiempo que tengamos. Si es como el otro grupo...señorita, y esto, y explíquenos esto, me paro y se los explico,...voy diciéndoles, ¿esto lo entendéis?, si, si, nos acordamos, nos acordamos... voy dándoles una pasada más rápida..."* (Auxiliadora, E.R. 433-440).

En quinto lugar, señalar que la corrección de un comentario de texto es utilizada por la profesora como medio para desarrollar el repaso, en una de las entrevistas previas a las clases encontramos una alusión a ello:

*"... vamos a hacer un poquito de repaso a partir del comentario, les voy a preguntar a ellos,... una vez que me hagan el comentario, si tienen alguna duda a lo largo del tema, si quieren que nos paremos en algún apartado..."* (Auxiliadora, E.A. 23-32).

En el desarrollo de la clase que correspondía a esta entrevista hemos podido constatar cómo distintos alumnos han ido leyendo los comentarios realizados, y al hilo de esta lectura, la profesora ha ido destacando los aspectos que considera básicos en relación con el tema del comentario.

Una sexta idea que queremos destacar es que el repaso parece constituir una alternativa al desarrollo de otras actividades (elaboración de mapas o de gráficos), que no pueden desarrollarse por falta de tiempo y debido a lo extenso del programa, además, cuando el repaso se desarrolla a partir de un comentario de texto, constituye un medio para romper la monotonía impuesta por las clases teóricas:

*"...en vez de mandar otras tareas, como mapas, gráficas... que no está dando tiempo este año a nada de las gráficas, porque el programa es muy ajustado,*

*entonces van haciendo repaso a través de la practica, para que las clases no sean siempre teóricas, que les aburre..."* (Auxiliadora, E.R. 77-85).

En séptimo y último lugar, señalar que el repaso, según afirma la profesora, constituye una actividad habitual, así, en una de las entrevistas de agenda, nos dice:

*"...cuando termino un tema suelo hacerles un repaso..."* (Auxiliadora, E.A. 42-43).

En las entrevistas posteriores a las clases, cuando reflexiona sobre esta cuestión, destaca el carácter narrativo del repaso, este, además, parece ser un buen medio para facilitar la comprensión de un tema:

*"...entonces, digamos, que si tú repasas una y otra vez, no le viene mal a ellos, para pretender que no se lo estudien de memoria, sino que lo vayan comprendiendo, que es lo que pretendemos aquí..."* (Auxiliadora, E.R. 102-107).

En otras ocasiones, la profesora señala que el repaso de un tema es sustituido por una síntesis del mismo.

Una tercera categoría que aparece con frecuencia en las declaraciones de la profesora y en el desarrollo de las clases, es la referida a los **comentarios sobre contenidos anteriores** y que están relacionados con los que se están trabajando.

En las entrevistas previas a las clases la profesora alude a los contenidos trabajados previamente con la finalidad de contextualizar el tema que se va a desarrollar en las clases que vamos a observar. En estas, las referencias a contenidos previamente trabajados son frecuentes, apareciendo en el contexto de la explicación de nuevos contenidos; en ocasiones, las referencias representan una introducción a estos, como en el caso del tema dedicado al "Sufragismo y Feminismo":

*"...Ya hemos hablado en distintas ocasiones, a lo largo del curso, del Feminismo, del movimiento de mujeres que van buscando, digamos, una mayor participación en la sociedad, en la vida política de toda Europa, que es lo que venimos estudiando, todo el siglo XIX, el Liberalismo, el Nacionalismo, hemos estudiado, digamos, todos los logros, todas las revoluciones liberales y burguesas, del 20, del 30, del 48..."* (Auxiliadora, G.A. 9-21).

En otras ocasiones, las referencias a contenidos trabajados con anterioridad las encontramos en el desarrollo de un tema como refuerzo a aspectos concretos del mismo:

*"...Yo no se si vosotros os acordáis cuando nosotros estudiábamos un poquito, por encima, el Positivismo de Compe, y estudiábamos, también el Idealismo de Fichte y de Hegel, había también una tesis muy importante que en ella se va a*

*basar después Marx, eso os lo comentaba yo el otro día...*" (Auxiliadora G.A. 770-778).

En las entrevistas posteriores a las clases, cuando plantemos el por qué de estas referencias a contenidos anteriores, la profesora destaca la importancia de establecer relaciones entre los distintos temas del programa, y no desarrollar estos como compartimentos estancos:

*" Para que vean todo lo que les estoy dando de una forma relacionada, porque es todo el siglo XIX, y ahora ya nos metemos en el XX, que vayan relacionando un acontecimiento con otro...no solo, digamos, hoy vamos a hablar de esto...yo jamás hago esto..."* (Auxiliadora, E.R. 644-651).

Hasta aquí hemos analizado las categorías referidas a las acciones desarrolladas por la profesora y que aparecen de forma recurrente en la información recogida, a continuación vamos a comentar otras categorías, también referidas al papel que desarrolla esta en clase, pero de las cuales hemos encontrado escasas referencias. En primer lugar podemos señalar unas breves, aunque consideramos que significativas, declaraciones, que las hemos agrupado bajo la categoría de **Dirección de la clase por la profesora**, el protagonismo de esta debe servir para posibilitar la participación del alumnado, así, en una de las entrevistas de agenda, afirma:

*" Yo dirijo, dirijo. Dirijo pero de una manera...como va a ser una cuestión digamos, un tanto de actividad mutua de los alumnos conmigo, incitarles y estimularlos, para que vayan comentando algo..."* (Auxiliadora, E.A. 192-197).

Este papel directivo es matizado en otra declaración previa a las clases:

*" Entonces, atendiendo al grupo al que nos vamos a dirigir, yo intentaré guiar, lógicamente, los comentarios, pero haciendo que ellos participen, ¿no?"* (Auxiliadora, E.A. 209-214).

En el desarrollo de las clases hemos podido constatar este papel directivo de la profesora, el análisis que hemos efectuado de acciones tan importantes como la explicación o el repaso, consideramos que apoyan lo que decimos.

Cuando la profesora reflexiona sobre esta cuestión subraya el carácter directivo de su papel en el aula:

*"...la clase la dirijo yo. Yo, en eso...la clase va dirigida, como tú vas viendo... aunque sean de bachillerato, la dirijo yo. Incluso cuando en ese repaso ellos hablan y tal, tú vas centrándolos, dirigiéndolos"* (Auxiliadora, E.R. 121-127).

En otra ocasión, y en el contexto de la importancia que la profesora otorga al establecimiento de relaciones entre distintos contenidos, justifica su importante

protagonismo en el hecho de que el alumnado no está capacitado para desarrollar esta labor, lo cual le lleva a concluir:

*"... entonces, ellos solos, no van a ninguna parte, van dirigidos por mí en todo"* (Auxiliadora, E.R. 144-146).

**Las acciones desarrolladas para motivar al alumnado** constituyen otra cuestión planteada por la profesora, aunque solamente en las entrevistas de reflexión; los fragmentos que hemos seleccionado se refieren al estímulo que representan las notas de clase para el alumnado. De las declaraciones podemos deducir que la profesora considera que el alumnado presenta una escasa motivación hacia el aprendizaje:

*"...es una manera de estimularlos, de estimularlos al trabajo, el saber que la nota la tienen detrás, los alumnos no trabajan por amor al arte, por aprender ellos no trabajan, ellos están aquí, digamos, porque sus padres los han traído... estos niños, digamos, si tú les dejas ir de una forma arbitraria, ellos no trabajarían por aprender, con estos niños hay que estar siempre, digamos, con un estímulo detrás, y el estímulo para ellos es la nota".* (Auxiliadora, E.R. 246-261).

La **introducción a un nuevo tema de trabajo** es otra cuestión que, aunque con poca frecuencia, aparece en dos momentos en que hemos recogido información, en las grabaciones de aula y en las entrevistas de reflexión. En las entrevistas previas a las clases, aunque encontramos distintas alusiones a los temas a desarrollar, la profesora no plantea la realización de una introducción a los mismos, sin embargo, en el desarrollo de las clases sí hemos podido constatar el desarrollo de introducciones, concretamente a dos: La I Guerra Mundial y el Sufragismo y Feminismo; en relación con el primero de ellos, la profesora ha presentado una bibliografía sobre el mismo y ha realizado una contextualización temporal, apoyándose en un eje cronológico mental:

*"Vamos a ver, el tema siguiente es el de la I Guerra Mundial ¿os dije yo, dentro de la bibliografía, los autores más importantes?... En cuanto... vamos a ver, como siempre hacemos, en cuanto a la introducción del tema de la I Guerra Mundial... mediante un eje cronológico que podría ser mental, ¿con qué acontecimientos coetáneos se va a desarrollar la I Guerra Mundial?..."* (Auxiliadora, G.A. 1038-1066).

En relación con el tema del Sufragismo y feminismo, en la introducción no encontramos referencias a una bibliografía, en cuanto a la contextualización temporal, se hace, pero de una forma más abierta, sin apoyarse en eje cronológico, lo que sí apreciamos en esta ocasión son esfuerzos de la profesora por relacionar el tema con otros desarrollados anteriormente; así, encontramos alusiones al tema del Liberalismo, de las Revoluciones del 30 y del 48, o a contenidos concretos, como la República de Weimar.

En las entrevistas posteriores a las clases, cuando planteamos a la profesora el por qué de estas introducciones, esta señala que es una acción habitual en su forma de trabajar, la finalidad es contextualizar el tema, relacionándolo con el resto del programa, tanto con lo que ya se ha desarrollado, como con lo que queda por desarrollar; de nuevo vuelve a plantearse la importancia del establecimiento de relaciones, de no concebir los temas como compartimentos estancos:

*"...yo es que tengo esa costumbre, la presentación...creo que es la forma más normal...intento que lleguen a esa capacidad, digamos de relación, de abstracción, con todo el resto del programa... o sea, tema nuevo, pero no aislado, tema relacionado con lo anterior, con algo de lo que va a venir después..."* (Auxiliadora, E.R. 314-344).

El **dictado de apuntes** parece constituir una estrategia que la profesora utiliza de forma limitada, poco en los cursos superiores (Bachillerato) y de forma más recurrente en secundaria obligatoria, así, en una de las entrevistas de agenda afirma:

*"...yo les iba a dar, digamos, como el resumen hecho por mí, pero yo soy muy contraria a eso, entonces, si empezamos a escribir...yo normalmente no les hago escribir... a los chicos, de tercero sí les suelo yo dar apuntes y tal para que se vayan acostumbrando".* (Auxiliadora, E.A. 169-177).

En las grabaciones de aula no hemos encontrado referencias al dictado de apuntes.

En una de las entrevistas de reflexión, la profesora hace una alusión genérica a su **papel como tutora** del grupo con el que hemos trabajado, y lo hace para referirse a los intentos que realiza para acercarse, para atraer, al alumnado menos participativo, al que se implica muy poco en la dinámica de la clase.

También hemos encontrado breves referencias al **Control de asistencia**, estas aparecen a comienzo de las clases, limitándose la profesora a tomar nota del alumnado ausente.

Otra cuestión integrada en esta metacategoría es aquella en la que hemos recogido distintas declaraciones de la profesora en las que pone de manifiesto su visión sobre la enseñanza de la Historia. Una idea a la que presta especial atención es la referida a la importancia de establecer relaciones, que se van a traducir de distintas formas, por una parte, relaciones entre distintos temas del programa, temas que no deben entenderse como ajenos unos de otros, sino como complementarios, así, cuando preguntamos a la profesora sobre alusiones que hace, en el desarrollo de la clase, a contenidos de temas anteriores, o de temas que se darán posteriormente, afirma:

*"... yo la Historia siempre suelo ir explicándola de esta manera, o sea, tema nuevo, pero no aislado, tema relacionado con lo anterior, con algo de lo que*



*va a venir después, es que es mi forma, es mi forma de no llegar un día, explicar un tema amplio, tipo monográfico... se ha terminado la clase y al día siguiente comienza otro nuevo que no tiene nada de relación...".* (Auxiliadora, E.R. 339-351).

Por otra parte, las relaciones entre distintos temas parecen reflejar una visión total de la Historia, según la cual, los distintos ámbitos de la realidad (social, político, económico) no son compartimentos estancos, sino que están interrelacionados:

*"...yo intento a la Historia siempre buscarle una relación, además se lo digo a ellos, de causa-efecto, de un momento con otro, cronológico, social, político, económico..."* (Auxiliadora, E.R. 351-356).

En definitiva, vemos que la capacidad de relacionar e integrar contenidos constituye un aspecto importante en relación con la enseñanza de la Historia, a ello también alude la profesora:

*"...intento que lleguen a esa capacidad, digamos, de relación, de abstracción, con todo el resto del programa..."* (Auxiliadora, E.R. 322-325).

Una última cuestión que vamos a contemplar en esta metacategoría es la referida a la **forma en que la profesora da por finalizada la clase**. Según deducimos de una declaración tras las clases, considera importante informar al alumnado sobre lo que se va a desarrollar en la próxima sesión, respetando un orden reflejado en el programa, aunque no alude a tareas, actividades que este tenga que realizar:

*"...siempre les digo lo que vamos a hacer el día siguiente, entonces, el día siguiente arranco de lo que les he dicho el día anterior, y pretendo llevar un orden, que el alumno sepa siempre por donde va, a parte que a principios de curso se les da un programa..."* (Auxiliadora, E.R. 751-759).

En una de las tres clases observadas hemos constatado esta forma de finalizar la sesión, la cual sirve, también, como una guía de trabajo para la profesora:

*"P.- ¿Ya es la hora?"*

*A.- Sí.*

*P.- Mirad una cosa, una cosa, vamos a ver, si acaso el día siguiente..."*

*A.- Mañana.*

*P.- ¿Mañana nos vemos?, daremos un repasito a la Internacional y nos meteríamos con la I Guerra Mundial, recordármelo que yo estoy muy liada, ¿vale?"*. (Auxiliadora, G.A. 1276-1285).

## INTERACCION PROFESORA-ALUMNADO EN EL AULA.

En esta metacategoría vamos a encontrarnos con cuestiones referidas a acciones desarrolladas en el aula y que posibilitan una interacción entre profesora y alumnado. La mayor parte de la información relacionada con esta temática la encontramos en las grabaciones de aula, tanto en cantidad como en diversidad; las cuestiones que hemos integrado van desde las **preguntas planteadas en clase**, hasta el **Comentario de textos históricos** (CTH), pasando por los **Comentarios del alumnado sobre el tema de trabajo** (CAT) o la **Lectura de textos como base para el desarrollo del tema** (LTA).

Las **preguntas planteadas en el aula** constituyen, además de la categoría con mayor frecuencia que hemos integrado en esta metacategoría, una de las que aparecen de forma más recurrente en el conjunto total de las establecidas en relación con el conocimiento en la acción de esta profesora. La mayor cantidad de información sobre esta categoría la encontramos en las Grabaciones de aula; en las entrevistas previas a las clases no hemos encontrado referencias a la formulación de preguntas, aunque hemos de considerar que estas pueden entenderse relacionadas con la Explicación de los temas de trabajo, cuestión a la que sí alude en las entrevistas de agenda, y que ya hemos analizado con anterioridad, y con el **Diálogo en clase sobre el tema de trabajo**, así, en una de las mencionadas entrevistas, la profesora señala:

*"...digamos que vamos a hacer como un dialogo y una relación de lo que venimos viendo". (Auxiliadora, E.A. 243-246).*

De la información procedente de las grabaciones de aula podemos deducir una serie de rasgos en relación con las Preguntas planteadas en el aula; en primer lugar, podemos decir que estas constituyen una estrategia generalmente utilizada por la profesora, así, en las tres clases analizadas, y de los 59 fragmentos en los que aparecen preguntas, tan sólo en 4 de ellos, estas son planteadas por el alumnado.

En segundo lugar, y en cuanto al objeto de las preguntas, podemos distinguir entre las que se refieren a conceptos históricos, las referidas a características, rasgos que definen el tema que se está trabajando, y, por último, las que se refieren a personajes históricos. En cuanto las primeras, hemos encontrado hasta 16 conceptos objeto de preguntas: proletariado, socialismo, talleres nacionales, socialismo utópico, infraestructura, valor, anarcocolectivistas, anarcocomunistas, dictadura transitoria, plusvalía, sufragio, gobierno de coalición, amnistía...dialéctica; hemos de recordar la importancia concedida por la profesora a los hechos y conceptos históricos.

Las preguntas referidas a características, a rasgos básicos de los distintos temas, son las que aparecen con más frecuencia: Problemas de la sociedad industrial, orígenes del movimiento obrero, Ley de Huelga,...acontecimientos coetáneos a la I Guerra Mundial...Las preguntas referidas a personajes son escasas: aportaciones de R. Owens, o representantes del anarquismo.

En tercer lugar, podemos señalar que las preguntas, en ocasiones, van dirigidas a la clase en general, y en otras, a alumnado en concreto.

En cuarto y último lugar decir que las preguntas aparecen intercaladas con otras acciones desarrolladas en el aula, como la explicación, el repaso, o los Comentarios del alumnado sobre los temas de trabajo.

Cuando la profesora reflexiona sobre las clases desarrolladas, plantea algunas cuestiones relacionadas con las preguntas, así, parece que estas van surgiendo de la dinámica de la clase, en el caso concreto al que alude, del repaso desarrollado:

*" No, yo no las llevo previstas, me van surgiendo de la dinámica del repaso".*  
(Auxiliadora, E.R. 426-428).

En otra alusión a las preguntas, parece formular una crítica a la utilización de guiones por parte del profesorado, a la hora de desarrollar aquellas:

*"...Hoy se reían los de 3º y me decían ¿todo eso tiene usted en la cabeza?, y yo les digo, conmigo no va el polvorón, que se pierde el papel y se pierde el profesor".* (Auxiliadora, E.R. 428-432).

Lo que parece ser una crítica al hecho de planificar las preguntas, es posteriormente matizado:

*"...Pero las preguntas sí que están previstas, no escritas, pero sí previstas.*  
(Auxiliadora, E.R. 451-453).

Otra de las categorías que hemos integrado en esta metacategoría y que se refiere a una actividad que posibilita la interacción entre el alumnado y la profesora, es el comentario de textos. Sobre esta cuestión encontramos datos en los tres momentos en que hemos recogido información, aunque el volumen mayor corresponde a las Grabaciones de aula.

En una de las entrevistas de agenda la profesora alude al desarrollo de Comentarios de textos históricos en el aula, así, lo hace para referirse a ellos como un medio para repasar un tema, o como una forma de profundización en los contenidos trabajados, como apoyo a estos, y, también, como una forma práctica de enfocar los temas:

*"...continuaríamos con un texto del fascismo, que es un tema de profundización del fascismo...de intercalárselo entre los contenidos del tema, digamos, como un apoyo a los conceptos que ya venimos viendo durante un par de días...introducirles, digamos, como un tema más coloquial, que vayan comprendiendo, a la vez que tantos conceptos, que vayan comprendiendo, sobre una práctica, el desarrollo del fascismo...".* (Auxiliadora, E.A. 68-91).

En las grabaciones de aula hemos encontrado abundante información relativa al desarrollo de comentarios de textos históricos. La utilización de estos como forma de repaso, es puesto de manifiesto por la profesora:

*"...Vamos a ver, ¿hoy qué traíamos, un comentario por casualidad?, un comentario que nos iba a servir como repaso de una parte del movimiento obrero ¿no?, del tema que llevabais para un examen, dentro de unos días". (Auxiliadora, G.A. 55-61).*

La forma en que se desarrollan los comentarios de textos en el aula es la siguiente: los alumnos, a requerimiento de la profesora, van leyendo los trabajos realizados:

*"¿quién quiere leer?, a ver, Soraya, venga, pero mira una cosa..el primero que lee el comentario que lea el texto, los demás, no, ¿de acuerdo?". (Auxiliadora, G.A. 74-79).*

La profesora va interrumpiendo la lectura del alumnado, corrigiendo, aclarando y comentando los aspectos que considera oportuno:

*" P. Un momento, un momento, no tengo más remedio que parar, ¿es verdad que el movimiento obrero comienza a partir de la II Revolución Industrial?*

*A.- Como consecuencia de la Revolución Industrial, pero de la I Revolución...*

*P.- Tú querrás decir ahí, me imagino, que mientras que está transcurriendo la segunda, ¿verdad?, incide como un hecho coetáneo..." (Auxiliadora, G.A. 171-183).*

En las interrupciones de la profesora, esta solicita intervenciones del resto del alumnado, posibilitando la participación de estos:

*"P.- Un momento, un momento, tu has dicho, ¿defiende el capitalismo...?"*

*A.- Sí.*

*P.- Vamos a ver, todos, levantadme la mano, ¿quién me puede contestar a esto?". (Auxiliadora, G.A. 229-234).*

A través de los trabajos desarrollados por el alumnado podemos señalar los aspectos que se contemplan en los comentarios, así, podemos hablar de la naturaleza del texto:

*"A.-...es político y social, político porque habla de la dictadura, del comunismo y del autoritarismo, social porque habla de los derechos humanos y quiere la reconstrucción de la sociedad..." (Auxiliadora, G.A. 155-160).*

La contextualización temporal también se contempla en los trabajos:

"A.- Esta carta está escrita el 23 de Julio de 1.872, en la época del movimiento obrero, que surge a partir de la Revolución Industrial...". (Auxiliadora G.A. 166-170).

El autor del texto es un tercer aspecto contemplado:

"A.- Esta carta está escrita por Bakunin, un político anarquista ruso, del que su principal rival era Marx...Bakunin defendía la libertad del hombre, pero no individual, sino social...". (Auxiliadora, G.A. 209-216).

Las ideas básicas del texto constituyen el apartado al que dedican más atención:

" En el texto no sólo se nota las rivalidades doctrinarias, como ya se han explicado anteriormente, sino, también, las diferencias personales que se reflejan en el texto al aludir Bakunin a Marx con varios adjetivos despectivos, como celoso, vanidoso, centralista, etc... ". (Auxiliadora, G.A. 400-408).

La conclusión es el último aspecto contemplado:

" Como conclusión se puede decir que las teorías, aunque se llevaron a cabo, tuvieron muchas dificultades a la hora de llevarlas a la práctica". (Auxiliadora, G.A. 478-482).

En las entrevistas de reflexión encontramos distintas referencias al Comentario de textos históricos de las que podemos extraer una serie de ideas. En primer lugar, podemos decir que el Comentario de textos históricos es utilizado por la profesora para desarrollar una visión práctica de los contenidos planteados:

"...con los comentarios hago la práctica, lo que, digamos, se nos exige en las programaciones en estos niveles...". (Auxiliadora, E.R. 33-36).

En segundo lugar, el comentario de textos históricos permite plantear un tipo de clase distinto a lo que constituye la clase más frecuente basada en la explicación; el comentario de textos históricos posibilita la interacción en el aula, la contrastación de la información, el aprendizaje compartido:

"...se explica el tema, y a raíz de haberlo explicado y el alumno haber trabajado una parte del tema con el comentario, entonces, pues te sirve mucho para que la clase esté como más relajada, un poco más distendida, los niños comparan lo que han trabajado en clase con lo que allí se va a corregir, con lo que hacen otros compañeros...". (Auxiliadora, E.R. 38-48).

En tercer lugar, la profesora considera que el trabajo con comentarios de texto históricos en el aula constituye una buena oportunidad para repasar determinados contenidos:

*"...estudiar un poco más el tema, trabajarlo más, primero aquí, después en casa y de nuevo de vuelta aquí otra vez, en esta lectura del comentario. Hay alguno que dice "esta parte no la entiendo, vamos a comentarla", entonces, se entabla, a partir del comentario, muchas veces, como un coloquio entre ellos, yo me voy parando parte a parte, entonces, a mí me sirve mucho, digamos, la lectura del comentario para repasar". (Auxiliadora, E.R. 54-67).*

En cuarto y último lugar, en la secuencia de acciones, de estrategias desarrolladas, el comentario de textos históricos debe utilizarse tras haber procedido a la explicación de los contenidos:

*"...no se puede poner nunca un comentario sin haberles, digamos, explicado al alumno, un tema, de nueva no se puede poner un comentario, léetelo y a ver que traes mañana, porque de entrada sabes que va a venir mal, lógicamente, hay que machacar mucho". (Auxiliadora, E.R. 69-77).*

En definitiva, la profesora considera la realización de comentarios de textos como una actividad muy importante, constituye uno de sus objetivos fundamentales, y responde a la necesidad de prepararlos para la selectividad:

*"...mi labor y mi función es que terminen este curso dominando lo más posible el redactar, el efectuar, el desarrollar un comentario de texto, de lo que en selectividad les vendrá...". (Auxiliadora, E.R. 375-381).*

El trabajo con textos históricos también se desarrolla en clase de una forma oral, extrayendo las ideas básicas y posibilitando el desarrollo de la capacidad de sintetizar:

*"...entonces, aunque sea de una forma verbal y oral, en una clase, no hace falta que echemos dos horas en escribirlo, pues le diga, sácame las ideas clave, al sacar las ideas clave, lógicamente, otra de las cosas más importantes del bachillerato es que el alumno sepa sintetizar, sepa analizar un texto y sintetizarlo...". (Auxiliadora, E.R. 381-390).*

En una de las clases observadas hemos podido constatar como uno de los temas - "Sufragismo y feminismo" - ha sido desarrollado a partir del comentario de un texto. El alumnado va leyendo fragmentos del mismo, la profesora interrumpe la lectura, subrayando las ideas básicas del mismo y posibilitando los comentarios del alumnado sobre el tema.

En otra ocasión, y en el contexto del mismo tema señalado en el párrafo anterior, en lugar de un texto, lo que se ha utilizado para el desarrollo del tema es un cuadro cronológico.

## MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

En las metacategorías que hemos analizado han ido apareciendo, explícita o implícitamente, distintos materiales utilizados por la profesora en la enseñanza de la Historia. En la metacategoría de la que nos ocupamos ahora vamos a analizarlos de una forma sistemática.

Sobre la temática que nos ocupa encontramos información en los tres momentos en que hemos recogido datos, aunque ha sido en las grabaciones de aula donde más cantidad y diversidad hallamos. Del análisis del conjunto de la información recogida, podemos constatar la utilización, en mayor o menor medida, de los siguientes materiales: **Bibliografía sobre los temas planteados en clase (BTT)**; **libro de texto (ULT)**, **mapas geográficos e históricos (UMA)**, **apuntes (UPA)**, y **textos históricos (UTH)**, este último material, junto con el libro de texto, son los que presentan una mayor presencia.

En una de las entrevistas de agenda, y en el contexto de como piensa desarrollar uno de los temas: "Sufragismo y Feminismo", la profesora alude a la utilización de textos históricos:

*"...les voy a hacer una fotocopia a los alumnos de distintos textos, pero no como textos a comentar, sino como una unión entre contenidos...y los iremos leyendo y los iremos comentando". (Auxiliadora, E.A. 50-56).*

En el desarrollo de las clases hemos podido constatar esta utilización de textos como base para el desarrollo de un tema, pero, además, como ya hemos analizado, los textos son trabajados en forma de comentario. Los textos son extraídos del manual utilizado por el alumnado o bien entregados por la profesora en fotocopias.

En relación con el libro de texto, de la información que hemos recogido y analizado, podemos decir que constituye un material básico para la enseñanza de la Historia. En las grabaciones de aula hemos encontrado distintas referencias al mencionado material, bien como base para desarrollar un repaso, o como fuente de la que extraer textos para comentar o mapas que sirven de apoyo a la explicación.

El grado de utilización del libro de texto va a depender de la adaptación del mismo al programa de la asignatura, a los distintos temas que lo integran, en ocasiones es preciso completar información, bien sea a través de apuntes, fotocopias, o, incluso, recortes de prensa en los casos en que el tema lo requiera:

*"...el libro de texto que mejor se adecúa a esa programación en concreto, es este que estamos siguiendo, pero dentro de este texto habrá cosas hay que buscarlas fuera, entonces, o bien se la dictas, o bien buscas fotocopias, temas de prensa aparte, que encuentres algo de actualidad que te lo pida la programa-*

*ción, o sea, que el trabajo no va basándose sólo en el texto". (Auxiliadora, E.R. 167-179).*

De la declaración anterior también podemos deducir cómo la profesora recurre a la prensa como fuente de información, como recurso utilizable en el aula.

En otras ocasiones, el tratamiento que el libro de texto da a determinados temas parece excesivo, en estos casos, la profesora recurre a una adaptación de los contenidos:

*"...en la asignatura esta el libro responde perfectamente...pero muy amplio...y entonces les disminuyo mucho lo que viene allí, porque es casi un nivel de 1º de carrera el libro de este..." (Auxiliadora, E.R. 131-137).*

Por último, hemos de decir que, en algunos temas, el libro de texto es dejado al margen por la nula información que sobre ellos contiene, esto ha ocurrido con el tema: "Sufragismo y Feminismo":

*"...es que en su libro no les viene nada, porque la edición es un poco antigua y entonces ahí no recogen nada..." (Auxiliadora, E.R. 159-162).*

Además del libro de texto y de los textos históricos, en la información recogida hemos encontrado breves referencias a otros materiales, como los mapas y la bibliografía. Esta última es utilizada de forma muy limitada en el aula, la profesora comenta, en la introducción a un nuevo tema, una serie de obras en las que el alumnado puede encontrar información:

*"...¿os dije yo, dentro de la bibliografía, los autores más importantes?, vamos a ver, Enrique, ¿cuáles eran?"*

*A.- Droz, Duroselle y Renouvin.*

*P.- Renouvin... "Historia de las Relaciones Internacionales", Droz, "Las causas de la I Guerra Mundial", y ya después tenemos a Duroselle, L "Europa, de 1815 a nuestros días", que son unos libros, digamos, bastante importantes para este tema; P. Renouvin tiene también un libro en concreto sobre la I Guerra Mundial, en la colección que se llama ¿qué se?, que es un librito de bolsillo, muy chiquito, muy factible de leer". (Auxiliadora, G.A. 1039-1058).*

En una de las entrevistas de reflexión también alude a las reseñas bibliográficas, estas parecen constituir un componente de los distintos temas, pero sólo en los cursos superiores, la profesora no alude, en ningún momento, a la utilización de la bibliografía reseñada:

*" todos, todos los de este nivel - 1º de Bachillerato -, con los pequeños nunca, pero a estos alumnos cuando empezó el curso les di un programa hecho a fotocopia, y cada tema llevará en sus inicios, una bibliografía...les digo dos o*



*tres libros y se terminó, y estoy consiguiendo que en los exámenes me los citen, es la manera de irlos introduciendo". (Auxiliadora, E.R. 486-497).*

La utilización de mapas la hemos constatado en el desarrollo de las explicaciones, en las mismas la profesora se apoya en ellos, bien en los que aparecen en el libro de texto, o bien en los que hay desplegados en clase:

*"...entonces, un hecho coetáneo sería la Primera Revolución Industrial, la vamos a centrar, mirando siempre nuestros mapas, la vamos a centrar en Inglaterra y también la vamos a centrar después en algunos países del Continente europeo, como tenemos acostumbrado, ¿no?, entre los países del continente europeo teníamos a Francia, teníamos a Alemania, teníamos a Bélgica,..." (Auxiliadora, G.A. 90-101).*

#### LA EVALUACION EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

En relación con la presencia de la evaluación en la enseñanza de la Historia hemos encontrado distinta información en las grabaciones de aula y en las entrevistas desarrolladas con posterioridad a las clases, sin embargo, en las entrevistas previas no aparecen referencias a la temática mencionada.

Las cuestiones planteadas son diversas, y van desde las **notas de clase como elemento de evaluación (ENC)** hasta el **examen como técnica utilizada para evaluar (EXA)**, pasando por los **comentarios que sobre las notas de un examen hace la profesora en clase (CNE)**, la **forma en que evalúa distintos temas de trabajo (EVT)** o la **influencia que los resultados de la evaluación tienen en su metodología (IEM)**.

Las dos cuestiones que consideramos más significativas en relación con la temática que analizamos son las notas de clase como elemento de evaluación, y las referidas al examen como instrumento para evaluar, el análisis de los fragmentos codificados nos hace confirmarnos en lo que decimos. Estas dos cuestiones son las que presentan una mayor frecuencia, tanto en las entrevistas mantenidas con la profesora, como en la información proveniente de las Grabaciones de aula.

Las notas de clase parecen constituir un elemento importante en la evaluación que realiza la profesora, esta no se limita a tomar en consideración las calificaciones obtenidas en los exámenes, la participación en el aula y la realización de distintas actividades desarrolladas en casa son citadas como objetos de evaluación:

*"...a la hora de evaluar, para mí, el que es un alumno oficial y no debe faltar así por las buenas, venir asiduamente, participar en clase, lo valoro, el haber trabajado en casa, traer lo que se les mande, las notas de los exámenes...o sea, mi evaluación, desde luego, no se va a ceñir, te lo dije en un principio, a la nota de un examen, se lo puntuaré todo..." (Auxiliadora, E.R. 213-223).*

Tomar en consideración la participación del alumnado en el aula considera la profesora que representa un factor de estímulo para estos:

*"...es un premio a la participación, ¿no?, es que al alumnado hay que estimularlo, y con la nota es una buena forma".* (Auxiliadora, E.R. 702-705).

Los aspectos que la profesora toma en consideración para poner notas a partir de la participación del alumnado, son los siguientes:

*"...la clarividencia de ideas, la claridad de los conceptos, el no quedársele lagunas por medio, el entender aquello..."*. (Auxiliadora, E.R. 712-715).

Las notas de clase también se establecen a partir de los Comentarios de texto realizados por el alumnado, en este caso, los aspectos tomados en consideración para evaluar, los comenta la profesora de la siguiente manera:

*"...de entrada te hace el oír como lee un alumno, como relata, como se expresa, eso de entrada, que serían los aspectos mínimos..., con respecto a los entornos históricos, me ciño mucho...si el alumno ha captado el entorno histórico que a través del comentario quiero que desarrolle..."*. (Auxiliadora, E.R. 339-347).

En las grabaciones de aula hemos encontrado varias referencias a las notas de clase, subrayándose el carácter de estas como complemento de la evaluación; así, en el contexto de una actividad desarrollada en clase, la profesora señala:

*"...lo más probable es que yo después os ponga nota, como suelo hacer algunas veces, voy a coger un folio para que yo vaya viendo quien me va participando, un poquito más, y es una ayuda que tenemos ante la nota de la evaluación..."*. (Auxiliadora, G.A. 217-224).

El examen como instrumento de evaluación es otra cuestión que debemos resaltar en relación con la información obtenida. En las grabaciones de aula la profesora alude a ella en varias ocasiones, bien para justificar el desarrollo del repaso de un tema, bien para señalar el tratamiento que habría que dar a distintas preguntas si son planteadas en un examen, o bien para comentar las calificaciones obtenidas en exámenes desarrollados.

En las entrevistas posteriores a las clases la profesora alude en distintas ocasiones al examen, aunque, no obstante con un carácter genérico, de ellas podemos deducir una serie de rasgos que parecen caracterizar al mismo: En primer lugar, la profesora parece no dar importancia a la simple repetición de una pregunta tal y como se ha planteado en clase, lo importante parece consistir en que el alumnado relacione contenidos, tenga una visión de conjunto de la cuestión planteada:

*"...no me importa después en un examen escrito que me cuenten tal pregunta de "pe a pá", no, no, lo que yo pretendo es la globalización de aquello, para que después lo sepan plasmar". (Auxiliadora, E.R. 524-530).*

En segundo lugar, las preguntas referidas a conceptos parecen constituir un componente de los exámenes planteados por la profesora:

*"...también se le pueden hacer algunas preguntas tipo concepto, en otro tipo de examen que suelo hacer, con esa perspectiva". (Auxiliadora, E.R. 540-543).*

En tercer lugar, podemos decir que el examen parece constituir una de las dos formas utilizadas por la profesora para evaluar los temas de trabajo, en otras ocasiones, la forma de evaluación consiste en la realización de comentarios de textos, previamente a estos, el alumnado debe realizar una síntesis del tema o de los temas que van a ser objeto de evaluación:

*"...yo llevo aquí, en el tema de la evaluación...yo esta asignatura la voy llevando, digamos, de dos maneras, digamos, de dos formas, hay unos temas que van estudiados, examinados y evaluados con sus notas, y hay otros temas en los que les exijo a ellos...la explicación es la misma por mi parte, pero les exijo a ellos, obligatoriamente, una síntesis, y entonces, ese tema, en lugar de ir estudiándolo, como ellos dicen, de memoria, harán comentarios de textos, uno o dos, y equivale su nota a la del examen...". (Auxiliadora, E.R. 442-457).*

El criterio seguido por la profesora para utilizar una u otra forma de evaluar parece estar en la importancia que concede a los distintos temas del programa:

*"...como el temario es muy amplio, vamos muy rápido, porque hay que darles lo más posible..., para no aglutinarles multitud de temario en la cabeza, lo que quiero es que de los temas que quizás son menos complicados, a la hora de servirles para selectividad, dentro de la programación, temas si cabe de menor importancia, cojo, les obligo a hacer la síntesis y me hacen un comentario de texto, como examen". (Auxiliadora, E.R. 458-469).*

El comentario de las notas obtenidas en exámenes realizados parece constituir otra acción frecuente de la profesora en relación con la evaluación, esta va enumerando las distintas calificaciones del alumnado y deteniéndose en algunos de ellos, en ocasiones para mostrar su satisfacción por los resultados obtenidos, y en otras para informar a determinados alumnos sobre su situación ante la evaluación:

*"...Cristina Moreno...te he puesto un cinco condicional...un cinco condicional, porque te falta ahí la segunda pregunta, es al contrario de Abdeslam, no me habla del Imperio inglés y sí me habla de la segunda parte, entonces vamos a ver...lo veo dificultoso ahora, ahora lo veo dificultoso, puesto que tienes los*

*comentarios de texto muy regulares, vamos a ver este examen que te falta, cómo va la cosa". (Auxiliadora, G.A. 26-38).*

Cuando la profesora reflexiona sobre esta cuestión, subraya su importancia, señalando además su carácter frecuente, la finalidad parece ser que el alumnado tome conciencia del trabajo que ha desarrollado:

*" Bueno, siempre que les doy las notas, les hago comentarios, incluso si han tenido faltas de ortografía, les digo, tu tantas faltas, o tu mira esto, que fallas aquí o fallas allá, es más, les doy los exámenes también...es una forma, digamos, abierta del profesor con el alumno, que ellos estén, digamos, convencidos de que el suspenso se lo han merecido y el notable también, ¿no?, entonces, siempre les comento los ejercicios". (Auxiliadora, E.R. 43-59).*

En las grabaciones de aula también hemos encontrado intervenciones de la profesora valorando la participación del alumnado, especialmente la de aquellos menos participativos:

*"P.- Fuat, muy bien, muy bien, hombre, menos mal que ya vas hablando...". (Auxiliadora, G.A. 427-429).*

Una última categoría que hemos integrado en esta metacategoría sobre la evaluación es la referida a la influencia que los resultados de la misma ejercen en la metodología utilizada por la profesora. En una de las entrevistas de reflexión, ésta manifiesta su predisposición a la modificación de su forma de actuar cuando percibe que los resultados de la evaluación así lo requieren. Esta situación parece haberse planteado en los cursos de Secundaria Obligatoria, pero no así en Bachillerato. La profesora manifiesta utilizar una línea metodológica igual en ambos niveles, pero los resultados obtenidos son bien distintos:

*"...si yo me doy cuenta que ahí saliera un porcentaje de suspensos alto, entonces habría que variar la técnica, la enseñanza y el aprendizaje habría que cambiarlo, lo que pasa es que aquí, de 36 alumnos, me están saliendo 5 suspensos...sin embargo, la técnica, digamos, no me surte efectos en 3º de ESO, los tantos por ciento van al revés...al resto de mis compañeros les está ocurriendo igual, y aquí cada uno tenemos una técnica, una forma de dar las clases... desde luego estoy intentando cambiar yo, adecuándome a los niños y a lo que haga falta". (Auxiliadora, E.R. 291-327).*

## ALUMNADO E HISTORIA.

En esta metacategoría hemos integrado distintas categorías provenientes, en su totalidad, de la información recogida en las entrevistas mantenidas con la profesora,

especialmente las desarrolladas tras las clases. Las cuestiones planteadas son diversas, y van desde **Opiniones generales sobre el grupo con el que trabaja** (OGR), hasta **Importancia de la participación del alumnado en la clase** (IPA), pasando por **Actividades del alumnado para casa** (AAC), **Elaboración de síntesis de los temas** (ESA) o **Influencia del alumnado en el desarrollo de la clase** (IAC). En las grabaciones de aula hemos encontrado abundantes fragmentos referidos a acciones desarrolladas por el alumnado, acciones que hemos agrupado en tres categorías: **Comentarios del alumnado sobre el tema de trabajo** (CAT), **Lectura de textos como base para el desarrollo de un tema** (LTA), y **Realización de comentarios de textos por parte del alumnado** (TAC), hemos considerado conveniente integrar estas cuestiones en la metacategoría de Interacción profesor-alumnado, y las analizaremos más adelante.

De las declaraciones de la profesora, destacan las referidas a las opiniones que manifiesta sobre el grupo de alumnos con el que trabaja, y aquellas en las que pone de manifiesto la importancia que tiene la participación del alumnado en el desarrollo del aula.

Las opiniones de la profesora sobre el grupo de alumnos con el que trabaja las podemos concretar en varias ideas; en primer lugar, considera que son, en líneas generales, poco participativos cuando se trata de comentar el tema que se está planteando en el aula, en cambio, sí aprecia en ellos una actitud receptiva con respecto a la presentación de los contenidos:

*"...en concreto, ese grupo no es un grupo participativo, es un grupo que normalmente no pestaña, están atentos a lo que tú dices, y ellos dialogan poco, parece que es un grupo muy receptivo..."* (Auxiliadora, E.A. 199-205).

En segundo lugar, considera que es un grupo poco motivado hacia el estudio, el estímulo fundamental para ellos es obtener una evaluación positiva:

*"...los alumnos no trabajan por amor al arte, por aprender ellos no trabajan, ellos están aquí, digamos, porque sus padres los han traído...estos niños, digamos, si tú los dejas ir de una forma arbitraria, ellos no trabajarían por aprender, con estos niños hay que estar siempre, digamos, con un estímulo detrás, y el estímulo para ellos es la nota"* (Auxiliadora, E.R. 249-261).

En tercer lugar, la profesora opina que el alumnado, en general, y en este nivel (1º de Bachillerato), después de haber superado una Educación Secundaria Obligatoria, tiene la madurez intelectual suficiente que le permite superar cuestiones relacionadas con la conceptualización del espacio y el tiempo, así, cuando planteamos este tema afirma:

" Bueno, ellos no tienen ya, en esta edad, y por lo avanzado del curso, problemática en cuanto a la conceptualización del tiempo y del espacio, eso lo tienen ya plenamente asimilado". (Auxiliadora, E.A. 250-255).

En cuarto lugar, la profesora opina que en las clases hay distintos niveles, distintos tipos de alumnos, desde los más interesados por la materia, hasta los que se implican en muy poca medida en la enseñanza. Con respecto a los primeros, señala:

" Entonces, estos son alumnos que participan, que les gusta, que preguntan cuando tienen una duda, que vienen hasta fuera de clase..." (Auxiliadora, E.R. 369-373).

En relación con los segundos, la profesora encuentra importantes dificultades para motivarlos:

"...son los pasotas, esos niños, bueno, los pasotas de siempre, los que tu ves a lo largo del año que jamás han levantado una mano, que no han participado, que no les conoces ni la voz que tienen, a esos niños, de vez en cuando, se les mete, digamos, como un poquito de caña, se les regaña un poco, se está encima de ellos, ¿no?, ...porque tampoco va a ser todo el estímulo en el plano positivo". (Auxiliadora, E.R. 178-190).

La importancia de la participación del alumnado en el desarrollo de la clase es una cuestión planteada por la profesora de forma recurrente, tanto en las entrevistas previas a las clases, como en las posteriores a las mismas. En una de las entrevistas de agenda, cuando plantea cómo va a desarrollar un tema a partir de un texto, afirma:

"...quiero que ellos razonen, quiero que ellos participen...yo tener a los alumnos, como media hora escribiendo, sin que nadie hable, para que ellos tengan un documento que estudiarse, yo prefiero entregarles una fotocopia y ya esa tarea está hecha, entonces, empezamos a leerlos y a comentarlos y así ahorramos tiempo". (Auxiliadora, E.A. 179-188).

Cuando la profesora reflexiona sobre las clases desarrolladas, también se refiere en varias ocasiones a la importancia de la participación del alumnado, señala varios factores que inciden en el grado de participación, así, alude a la naturaleza del tema:

"...es que es un tema nuevo y un tema, digamos, poco visto en ellos, para ellos este tema es algo muy novedoso, parece que estaban como más pendientes de lo que tú les contaras que de lo que ellos te podían ir diciendo". (Auxiliadora, E.R. 515-521).

La obtención de una buena nota es otro factor que la profesora relaciona con el grado de participación del alumnado:

*" Normalmente...unos están más estimulados que otros, entonces, me contestaban más los que aspiran a nota, los que están aprobados de antemano y están aspirando a un notable o a un sobresaliente... ". (Auxiliadora, E.R. 261-266).*

Con la participación del alumnado, la profesora pretende, además de implicarlo en la dinámica de la clase, desarrollar en estos la capacidad de expresión oral, algo que, aunque no forma parte de un currículo de Historia, considera importante:

*" Yo también, otra de las cosas que pretendo es que el alumno participe, y sabiendo expresarse oralmente, es una cosa que la llevo así desde 3º de la ESO, saco a los alumnos a leer, que me lean las preguntas, que pierdan la vergüenza, para que sepan leer en público...les hace falta leer en público, saberse expresar, eso lo llevo yo muy a gala, que el niño sepa hablar...O sea, no es solamente decir el niño me ha entendido, se ha estudiado los conceptos, los ha transmitido y ya está, no es sólo eso, aquí hay otra serie de puntos que hay que tener en cuenta... ". (Auxiliadora, E.R. 721-746).*

La participación del alumnado en el aula la podemos concretar a partir de una serie de categorías que hemos establecido y que aparecen integradas en la metacategoría: Interacción profesora-alumnado, nos referimos a comentarios del alumnado sobre el tema, Lectura de textos por parte del alumnado, y Realización de comentarios de textos por parte del alumnado.

En definitiva, para la profesora es muy importante el que el alumnado participe de forma activa en el desarrollo de la clase, que su papel vaya más allá de ser meros sujetos receptivos:

*"...intento que la clase no sea un monólogo, lógicamente intento que los alumnos no estén allí como unas personas pacientes, oyendo y asumiendo todo lo que tú digas, sino que yo quiero ver también las inquietudes...son críticos a veces, en esa clase sólo criticaron, así, abiertamente, dos o tres...veías que ellos participaban de una forma crítica... ". (Auxiliadora, E.R. 245-246).*

La cuestión que acabamos de comentar entendemos que está estrechamente relacionada con otra de las categorías que hemos establecido, concretamente con la **influencia que el alumnado ejerce en el desarrollo de la clase**, así, en una de las entrevistas de agenda, la profesora condiciona el plan de actuación en el aula, a la respuesta del alumnado a una actividad a desarrollar, concretamente, el repaso de un tema:

*"...estaremos en juego entre un tema y otro, depende, digamos, del alumnado, porque tienen un examen a continuación y no quiero que vayan con muchas lagunas... ". (Auxiliadora, E.A. 47-51).*

La **elaboración de síntesis** de distintos temas según manifiesta, parece ser una actividad habitual propuesta por la profesora, constituyen la base para la realización de comentarios de textos, y en ellas hay que reflejar los hechos y conceptos básicos del tema. En clase, estas síntesis, según comenta la profesora, se realizan verbalmente:

*"...les pido síntesis de los temas, hay temas que ellos no los llevan estudiados, digamos, más de memoria, sino que les hacemos comentarios, entonces, les exijo una síntesis, más o menos amplia, de los hechos, de los conceptos... digamos de los hechos y conceptos más importantes del tema, entonces, normalmente, de forma verbal lo hago mucho".* (Auxiliadora, E.R. 395-408).

En el desarrollo de las clases hemos asistido a lo que podría considerarse como una de estas síntesis verbales, desarrollada a modo de repaso de uno de los temas -El movimiento obrero-, la responsabilidad de la misma ha recaído en la profesora, el alumnado ha ido aportando ideas al hilo de la exposición de esta.

Una última cuestión que hemos integrado en esta metacategoría es la referida a las **Actividades del alumnado para casa**; de las declaraciones de la profesora podemos deducir que esta no es partidaria de las mismas, limitándolas a temas considerados importantes:

*"...el tiempo viene corto, entonces, yo abrevio todo tipo de, digamos, trabajo fuera, porque se que me van a protestar, que la mayoría no me lo van a hacer, van a poner objeciones... entonces, vamos tocando algunas cosas digamos más importantes mediante trabajos fuera, pero en todo no les puedo mandar cosas fuera..."* (Auxiliadora, E.R. 287-296).

En el desarrollo de las clases no hemos encontrado alusiones a actividades para desarrollar fuera del horario escolar, aunque sí se ha corregido un comentario de texto que el alumnado traía elaborado de casa.

## CONTEXTO DE AULA.

En relación con esta temática, encontramos algunas referencias de la profesora a la influencia que el horario ejerce en el desarrollo de las clases. En primer lugar, señala que la clase viene condicionada dependiendo de si se desarrolla en las primeras horas o en las últimas, así, en una de las entrevistas de agenda, señala:

*"...en mi forma de darles la materia, los contenidos y su programación, pues vamos alternando los días en que se prevé a primera hora que ellos están más descansados, darles, quizás, más contenido, más materia, digamos, conceptual, y después, en otros momentos, ir alternando, digamos, con actividades más*



*relajadas, en las que tuvieran los alumnos, una mayor actividad, de forma que no se cansen de oír...*". (Auxiliadora, E.A. 18-30).

En las entrevistas de reflexión también alude a este condicionante de la hora de clase:

*"...era un viernes a última hora, la verdad que esos días están ellos más cansados. Hoy, por ejemplo, los he tenido a las nueve de la mañana y han estado más participativos..."*. (Auxiliadora, E.R. 508-514).

En segundo lugar, la profesora considera que existe una limitación temporal en relación con los contenidos que hay que desarrollar; así, cuando la profesora reflexiona sobre el desarrollo de distintos trabajos monográficos, señala:

*"...queda bastante por dar...hay un problema de tiempo...por ejemplo, hoy mismo les he dicho, por favor, me vais a hacer un trabajito estos días de la CEE, los organismos internacionales a partir de la II Guerra Mundial, que no voy a llegar...es que hay un problema de tiempo, que lo tenemos en la LOGSE también, que aunque el currículum sea más abierto y tal...pero es mucho lo que hay que dar y el tiempo viene corto..."*. (Auxiliadora, E.R. 273-287).

### 9.3. CONTRASTACION ENTRE EL CONOCIMIENTO DECLARADO Y EL CONOCIMIENTO EN LA ACCION DE AUXILIADORA.

La contrastación entre el Conocimiento Declarado y el Conocimiento en la Acción de esta profesora vamos a desarrollarla a partir del comentario de la siguiente matriz:

Matriz nº 9

Contrastación entre el Conocimiento Declarado y el Conocimiento en la Acción de Auxiliadora

METACATEGORIAS	CODIGO	C. DECLARADO	C. EN ACCION
ASPECTOS BASICOS DE LA HISTORIA A ENSEÑAR.	CTT	-	3
	HCF	-	6
	HCH	4	97
	IDT	3	-
	IEH	1	-
	ITO	-	2
	RHG	-	-

METACATEGORIAS	CODIGO	C. DECLARADO	C. EN ACCION
	RPP	-	11
	UCT	7	-
	UEC	-	8
	TOTAL	15	128
CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA.	ICM	1	-
	VIH	8	-
	TOTAL	9	-
LA HISTORIA EN LA ENSEÑANZA.	OHB	1	-
	OHR	4	-
	OAH	1	-
	UEH	3	-
	TOTAL	9	-
ACCIONES DE LA PROFESORA EN EL AULA.	AEA	5	-
	CAS	-	2
	CTA	-	21
	DAP	-	1
	DCP	-	5
	EMP	1	-
	ESM	11	-
	ETT	13	101
	FCL	-	4
	ITT	-	4
	MOT	-	4
	PCH	2	-
	PPC	6	-
	REP	-	38
	TUT	-	1
	VEH	-	3
TOTAL	38	184	
ALUMNADO E HISTORIA.	AAC	-	1
	CPA	2	1

METACATEGORIAS	CODIGO	C. DECLARADO	C. EN ACCION
	DTI	2	-
	ESA	-	1
	IAC	-	1
	ICA	8	-
	IPA	-	13
	MAL	2	-
	OGR	2	12
	PAE	8	-
	VAS	1	-
	TOTAL	25	28
INTERACCION PROFESORA-ALUMNA- DO.	CAT	-	50
	CCH	-	2
	CTH	-	30
	DTE	-	1
	LTA	-	29
	PRE	-	62
	TOTAL	-	174
MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	UAH	3	-
	UBI	1	2
	ULA	1	-
	ULT	3	7
	UMA	2	3
	UTH	-	6
	UTP	4	-
	TOTAL	14	18
DIFICULTADES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.	DCA	-	1
	DCH	1	1
	DEA	1	-
	DET	4	1
	DPP	1	-
	TOTAL	7	3

METACATEGORIAS	CODIGO	C. DECLARADO	C. EN ACCION
EVALUACION EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	AEV	4	-
	CEV	6	-
	CNE	-	3
	DEV	1	-
	ENC	-	15
	EVT	-	3
	EXA	-	10
	IEA	2	-
	IEM	-	1
	IEV	6	-
	MEV	2	-
	RAA	1	-
	RJT	3	-
	VAA	-	3
	TOTAL	25	35
PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	APL	5	-
	BPL	2	-
	COP	3	-
	CPL	6	3
	DEC	1	-
	DPL	1	-
	EPL	5	-
	PLA	2	-
	PLD	1	-
	PLT	1	2
	TOTAL	27	5
CONTEXTO DE AULA.	RCP	1	-
	IHC	-	1
	TOTAL	1	1
REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO.	ODR	2	-

METACATEGORIAS	CODIGO	C. DECLARADO	C. EN ACCION
FORMACION DEL PROFESORADO.	IAC	1	-
	IFI	3	-
	TOTAL	4	-

(Fuente: Elaboración propia)

Una primera lectura de la matriz nos va a permitir hacer una descripción general de las diferencias y semejanzas existentes entre lo que hemos llamado el Conocimiento Declarado y el Conocimiento en la Acción de esta profesora.

Por lo que se refiere a las metacategorías, vemos que, de las catorce que hemos señalado, ocho están presentes en los dos tipos de contenido, en mayor o menor medida: **Aspectos básicos de la Historia a enseñar, Acciones de la profesora en el aula, Alumnado e Historia, Materiales para la enseñanza de la Historia, Dificultades de enseñanza y aprendizaje, Evaluación de la enseñanza de la Historia, y Contexto de aula.**

En cuanto a las seis metacategorías restantes, cinco están presentes en el Conocimiento Declarado: **Conocimiento de la Historia, la Historia en la enseñanza, Reforma del sistema educativo, formación del profesorado y Características del profesorado;** tan solo una hallamos en el Conocimiento en la Acción: **Interacción profesora-alumnado.**

Tomando como referencia las frecuencias de aparición de las metacategorías comunes, vemos que, cinco de ellas aparecen de forma más recurrente en el Conocimiento en la Acción: **Aspectos básicos de la Historia a enseñar, Acciones de la profesora en el aula, Alumnado e Historia, Materiales para la enseñanza de la Historia, y Evaluación en la enseñanza de la Historia.** En otras dos la información más reiterada la encontramos en el Conocimiento Declarado: **Dificultades de enseñanza-aprendizaje de la Historia, y Planificación de la enseñanza de la Historia.** En cuanto a contexto de aula, encontramos la misma frecuencia en ambos tipos de conocimiento.

Si tomamos como referencia el número de categorías que integran cada una de las metacategorías comunes, vemos que la tendencia anterior se invierte, así, en el Conocimiento Declarado nos encontramos con cinco metacategorías integradas por más categorías que el Conocimiento en la Acción: **Alumnado e Historia, Materiales para la enseñanza de la Historia, Dificultades de enseñanza-aprendizaje de la Historia, Evaluación en la enseñanza de la Historia, y Planificación de la enseñanza de la Historia;** en el Conocimiento en la Acción encontramos más diversidad de información en relación con dos temas: **Aspectos básicos de la Historia a enseñar, y Acciones de**

**la profesora en el aula.** En cuanto a la metacategoría referida al **Contexto de aula**, en los dos tipos de conocimiento encontramos un mismo número de cuestiones planteadas.

Por lo que respecta a las categorías, dos ideas podemos señalar; en primer lugar, destacar que son pocas las comunes a los dos tipos de conocimiento: nueve de un total de las setenta y cinco presentes en las metacategorías repetidas: **Hechos y conceptos históricos, Explicación de los temas de trabajo, Opinión sobre un grupo de alumnos con el que trabaja, Utilización del libro de texto, Utilización de bibliografía, Dificultad de comprensión de conceptos históricos, Planificación de temas de trabajo, Cambios introducidos en clase a partir de la planificación prevista, y Dificultades relacionadas con el espacio y el tiempo**; exceptuando estas dos últimas cuestiones, de las siete anteriores encontramos más información en el Conocimiento en la Acción que en el Declarado.

Estas nueve cuestiones pertenecen a siete de los temas que hemos encontrado en los dos tipos de Conocimientos; ni en **Evaluación en la enseñanza de la Historia**, ni en **Contexto de aula**, aparecen cuestiones comunes.

En segundo lugar, y por lo que respecta a las cuestiones que sólo están presentes en uno de los dos tipos de conocimiento, ochenta y una en total, vemos que, una mayoría, cuarenta y seis, pertenecen al Conocimiento Declarado, mientras que en el Conocimiento en la Acción hallamos treinta y cinco; este hecho nos reafirma en la idea señalada anteriormente de que en el Conocimiento Declarado la diversidad de información planteada es mayor que en el Conocimiento en la Acción.

Después de haber efectuado una descripción genérica de la contrastación entre el Conocimiento Declarado y el Conocimiento en la Acción, ahora vamos a proceder a un análisis de la misma; y lo vamos a hacer metacategoría a metacategoría, concretando las semejanzas y diferencias existentes entre los dos tipos de conocimiento establecido.

#### ASPECTOS BASICOS DE LA HISTORIA A ENSEÑAR.

Esta temática tiene una presencia significativamente mayor en el Conocimiento en la Acción que en el Declarado, tanto por su frecuencia de aparición como por el número de cuestiones planteadas.

De las diez cuestiones que hemos integrado, en total, en esta metacategoría, solamente una es común a los dos tipos de conocimiento: **Hechos y conceptos históricos**, la cual adquiere una relevancia especial en el Conocimiento en la Acción, como lo demuestra su alta frecuencia. En este tipo de conocimiento también encontramos referencias reiteradas a otras cuestiones a las que no se alude en el Conocimiento

Declarado: **Relaciones entre el pasado y el presente (RPP)**, **Utilización de ejes cronológicos (UEC)**, y **Hechos y conceptos de naturaleza filosófica (HCF)**, además, hallamos alusiones, breves, a la importancia de desarrollar la actitud de tolerancia (ITO), y a las relaciones existentes entre la Historia y la Geografía (RHG).

Por lo que respecta al Conocimiento Declarado, nos encontramos con tres cuestiones: **Importancia de las destrezas de trabajo (IDT)**, **Importancia de las etapas de la Historia (IEH)**, y **Utilización de comentarios de textos**, que no aparecen en el Conocimiento en la Acción, aunque hemos de señalar que esta última cuestión podemos relacionarla con el desarrollo de Comentarios de texto históricos, categoría integrada en **Interacción profesora-alumnado en el aula**; por otra parte, la importancia de las etapas de la Historia guarda relación, entendemos, con la utilización de ejes cronológicos en el aula.

En definitiva, podemos decir que es cuando la profesora enseña Historia cuando encontramos más información relacionada con la temática que comentamos, y además esta información es concreta; mientras que en el Conocimiento Declarado la información presente es escasa, limitándose a declaraciones más generales.

#### DIFICULTADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.

Esta metacategoría, junto con la referida a **Planificación de la enseñanza de la Historia**, que comentamos con posterioridad, está representado de forma más importante en el Conocimiento Declarado que en el Conocimiento en la Acción, tanto en diversidad como en cantidad; aunque hemos de decir que la información, en conjunto, es escasa.

De las cinco cuestiones que integran, en total, la metacategoría, dos son comunes a ambos tipos de conocimiento: **Dificultades de comprensión de conceptos históricos (DCH)**, y **Dificultades relacionadas con la contextualización espacial y temporal (DET)**; sobre la primera, encontramos la misma cantidad en los dos tipos de conocimiento, sobre la segunda, la mayor cantidad la hallamos en el Conocimiento Declarado.

Por lo que respecta a las cuestiones no comunes, en el Conocimiento Declarado encontramos una referencia concreta, a las **Dificultades que plantea el establecer relaciones entre el pasado y el presente (DPP)**, y otra referencia, genérica, a que las **dificultades están condicionadas por la edad del alumnado (DEA)**. En el Conocimiento en la Acción aparece una referencia concreta a la **Dificultad de desarrollar y comprender una explicación multicausal**.

## PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

En relación con esta temática, la práctica totalidad de la información la encontramos en el Conocimiento Declarado; en el mismo se encuentran representadas las diez cuestiones que hemos integrado, en total, en esta metacategoría, dos de ellas son las únicas presentes en el Conocimiento en la Acción: **Cambios introducidos en clase a partir de la planificación prevista (CPL)**, y **Planificación de los temas de trabajo (PLT)**.

En el Conocimiento Declarado, además de estas dos cuestiones señaladas, encontramos información referida a las **relaciones mantenidas con otros profesores para planificar (APL)**, a las **fuentes que utiliza para planificar (BPL)**, al **Concepto de planificación que tiene (COP)**, a las **dificultades que encuentra cuando planifica (DPL)** a los **elementos que contempla en la planificación (EPL)**, a la **planificación anual (PAL)**, cuestiones que no aparecen, como ya hemos señalado, en el Conocimiento en la Acción.

## ACCIONES DE LA PROFESORA EN EL AULA.

En relación con esta metacategoría, también hemos de decir que la información es sensiblemente mayor en el Conocimiento en la Acción que en el Declarado, así, vemos que el número de cuestiones planteado en el primero es prácticamente el doble de las que encontramos en el segundo; en cuanto a la frecuencia de aparición, del total de la metacategoría, vemos que es, una diferencia, bastante más alta cuando la profesora enseña Historia que cuando habla sobre esta enseñanza.

Una sola cuestión común encontramos planteada en los dos tipos de conocimiento que estamos contemplando, la referida a la **Explicación de los temas de trabajo (ETT)**, cuestión que es la más frecuentemente planteada en cada uno de los conocimientos, especialmente en el segundo.

Por lo que respecta a las quince categorías restantes, una mayoría significativa pertenecen al Conocimiento en la Acción, diez, mientras que las otras cinco las hallamos en el Conocimiento Declarado. Entre estas quince categorías podemos establecer algunas relaciones, así, cuando la profesora habla sobre la Enseñanza de la Historia, alude a las estrategias metodológicas que suele emplear, y lo hace de una forma general, concretando poco, cuando la profesora enseña Historia, hace referencia a distintas estrategias metodológicas, ya de una forma concreta: **Comentarios sobre contenidos anteriores relacionados con el tema desarrollado (CTA)**, **Dictado de apuntes (DAP)**, **Forma de dar por finalizada la clase (FCL)**, **Introducción a los temas de trabajo (ITT)**, o **Repaso de temas de trabajo (REP)**; también encontramos relaciones entre el **Papel de la profesora en clase (PPC)**, cuestión planteada en el Conocimiento Declarado, y la **Dirección de la clase por parte de la profesora (DCP)**, cuestión que hallamos en el Conocimiento en la Acción.



Además de estas cuestiones, encontramos referencias a otras, que podemos considerar más específicas de cada uno de los conocimientos, así, en el Declarado hallamos referencias a **Como plantea la profesora las primeras clases de Historia** (PCH), o a la **Importancia de adaptar la enseñanza al alumnado** (AEA); en el Conocimiento en la Acción las cuestiones de las que sólo encontramos información en el, tienen que ver con las **acciones que desarrolla para motivar al alumnado** (MOT), o la **Visión que tiene sobre la enseñanza de la Historia** (VEH).

### MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

En cuanto a la presencia de esta temática en los dos tipos de conocimiento que contemplamos, podemos decir lo mismo que hemos dicho sobre la anterior, es decir, existe un equilibrio en lo que se refiere tanto a las cuestiones planteadas como a la frecuencia de aparición; en el Conocimiento Declarado encontramos mayor diversidad de información, correspondiendo al Conocimiento en la Acción la mayor cantidad.

Del total de siete cuestiones planteadas, tres son comunes a ambos tipos de conocimiento: **Utilización de bibliografía** (UBI), **Utilización del libro de texto** (ULT), y **Utilización de mapas** (UMA), las tres aparecen de forma más frecuente en el Conocimiento en la Acción.

Además de estas cuestiones, hay otras cuatro que sólo se presentan en uno de los dos tipos de conocimiento, así, en el Declarado, encontramos referencias a la **Utilización de audiovisuales** (UAH), a la **Utilización de la libreta de apuntes** (ULA) y a la **Utilización de la prensa** (UAP), por lo que respecta al Conocimiento en la Acción la cuestión que no se repite se refiere a la **Utilización de textos históricos** (UTH).

Hemos de destacar que esta temática es la que presenta un mayor número de cuestiones comunes en ambos tipos de conocimiento.

### EVALUACION EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

Esta metacategoría presenta un equilibrio en lo que se refiere a la cantidad y diversidad de información que hallamos en los dos tipos de conocimiento contemplados. Más diversidad en el Declarado, y más cantidad en el Conocimiento en la Acción. Lo peculiar de esta temática reside en que, a pesar de estar representada en ambos conocimientos, y de forma consistente, no hay ninguna cuestión común, aunque sí cuestiones relacionadas de una forma más o menos directa; así, en el Conocimiento Declarado encontramos varias referencias a los **instrumentos de evaluación** (IEV), y en el Conocimiento en la Acción hay alusiones concretas a distintos instrumentos, como

las notas de clase (ENC), el examen (EXA), o la evaluación de temas a través de síntesis y comentarios de textos (EVT), también se hace alusión al **Registro de actividades del alumnado (RAA)**. Entendemos que, asimismo, guardan relación las declaraciones sobre los **ámbitos de la evaluación (AEV)**, con la **valoración por parte de la profesora de las actividades desarrolladas por el alumnado (VAA)**.

Además de estas cuestiones, relacionadas de alguna forma, nos encontramos con otras, así, en el Conocimiento Declarado podemos citar: **Concepto de evaluación (CEV)**, **Dificultades que encuentra la profesora cuando evalúa (DEV)**, **Influencia que la evaluación ejerce en el alumnado (IEA)**, **Momentos de la evaluación (MEV)**, y **Reflexión sobre la jornada de trabajo (RJT)**. En el Conocimiento en la Acción nos encontramos con: **Comentarios de las notas de un examen (CNE)**, **Influencia de la evaluación en la metodología de la profesora (IEM)**.

En definitiva, mientras que en el Conocimiento en la Acción la información se refiere, sobre todo, al cómo evalúa la profesora, en el Conocimiento Declarado la información es más variada, respondiendo también al qué y al cuando evaluar.

#### ALUMNADO E HISTORIA.

Sobre esta temática encontramos una información más equilibrada en ambos tipos de conocimiento; en cuanto a cuestiones, en el Conocimiento Declarado encontramos dos más que en el Conocimiento en la Acción, atendiendo a la frecuencia de aparición, el Conocimiento en la Acción presenta una pequeña mayoría en relación con el Conocimiento Declarado.

De las once cuestiones planteadas, tan solo una encontramos presente en los dos tipos de conocimiento, aquella en que la profesora manifiesta **opiniones en relación con el grupo de alumnos con el que trabaja (OGR)**, esta cuestión es planteada de forma más recurrente en el Conocimiento en la Acción que en el Declarado.

Como ya señalamos, es en el Conocimiento Declarado donde vamos a encontrarnos con una mayor diversidad de información en relación con este tema, las cuestiones planteadas hacen referencia a los **Conocimientos previos del alumnado (CPA)**, a las **Deficiencias que estos presentan en técnicas instrumentales (DTI)**, a la **Importancia que para la profesora tiene el conocimiento del alumnado (ICA)**, a lo que **esta opina sobre la motivación de los mismos (MAL)**, a la **visión que tiene sobre el alumnado de secundaria, o al papel que estos deben desempeñar en la enseñanza (PAE)**. En el Conocimiento en la Acción encontramos algunas cuestiones que guardan relación con esta última señalada, concretamente las referidas a la **importancia de la participación del alumnado en la dinámica de trabajo en el aula (IPA)**, la **elaboración de síntesis por parte del alumnado (ESA)**, las **Actividades para casa a realizar por el alumnado (AAC)**, o la **influencia del alumnado en el desarrollo de la clase (IAC)**.

## CONTEXTO DE AULA.

En relación con esta metacategoría, encontramos la misma información, en lo que se refiere a cantidad y diversidad, en los dos tipos de conocimiento que contemplamos. En cualquier caso, y como podemos apreciar en la matriz, la información es escasa.

Dos son las cuestiones planteadas, una en cada tipo de conocimiento. Por lo que respecta al Conocimiento Declarado, la categoría hace referencia a las **relaciones que la profesora mantiene con los padres**; en el Conocimiento en la Acción la referencia es a la **influencia que el horario ejerce en el desarrollo de las clases**.

Además de estas metacategorías presentes en ambos tipos de conocimiento, y que podemos contrastar, hemos de señalar otras, cinco del total de trece, que sólo aparecen en uno de los dos tipos de conocimiento, es decir, que hay una serie de temas de los que sólo encontramos información en el Conocimiento Declarado, esto es, cuando la profesora habla de la enseñanza de la Historia, y que son: **Conocimiento de la Historia, La Historia en la enseñanza, Reforma del sistema educativo, y Formación del profesorado**. Otra información sólo aparece en el Conocimiento en la Acción, concretamente la referida a lo que hemos llamado **Interacción profesora-alumnado en el aula**, metacategoría integrada por distintas cuestiones, como **Preguntas planteadas en el aula (PRE)**, o **Comentario de textos históricos (CTH)**.



## **Capítulo X CUARTO ESTUDIO DE CASO: M<sup>a</sup> LUISA**

### **10.1. Conocimiento Declarado de M<sup>a</sup> Luisa.**

**10.1.1. Descripción general.**

**10.1.2. Análisis de las metacategorías establecidas.**

### **10.2. Conocimiento en la Acción de M<sup>a</sup> Luisa.**

**10.2.1. Descripción general.**

**10.2.2. Análisis de las metacategorías establecidas.**

### **10.3. Contrastación entre el Conocimiento Declarado y el Conocimiento en la Acción de M<sup>a</sup> Luisa.**



## Capítulo X

### CUARTO ESTUDIO DE CASO: M<sup>a</sup> LUISA

#### 10.1. CONOCIMIENTO DECLARADO DE M<sup>a</sup> LUISA.

El estudio del Conocimiento Declarado de M<sup>a</sup> Luisa lo vamos a realizar a partir del comentario de la siguiente matriz:

Matriz nº 10  
Conocimiento Declarado de M<sup>a</sup> Luisa

METACATEGORIA	CODIGO	CATEGORIA	FREC.
PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	APL	Agrupamiento para la planificación.	3
	BPL	Bases para la planificación.	3
	COP	Concepto de planificación.	1
	CPL	Cambios introducidos en la planificación.	6
	DPL	Dificultades para la planificación.	1
	EPL	Elementos de la planificación.	3
	FPL	Funciones de la planificación.	1
	MPL	Momentos de la planificación.	4
	PBT	Planificación de bloques temáticos.	1
	PLT	Planificación de temas de trabajo.	1
	TOTAL		
EVALUACION EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	ACE	Auto y coevaluación.	1
	AEV	Ambitos de la evaluación.	3
	CEV	Concepto de evaluación.	4
	DEV	Dificultades en el desarrollo de la evaluación.	2
	MEV	Momentos en el desarrollo de la evaluación.	3
	IEV	Instrumentos de evaluación.	1

METACATEGORIA	CODIGO	CATEGORIA	FREC.
	OSE	Opinión sobre sesiones de evaluación.	1
	RTP	Resultados del trabajo de la profesora a medio y largo plazo.	1
	RJT	Reflexión sobre la jornada de trabajo.	2
	TOTAL		18
ASPECTOS BASICOS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	EHS	Enseñanza de la Historia a través de seminarios.	1
	HCH	Importancia de conceptos históricos.	2
	IHD	Importancia de las interpretaciones históricas diversas.	2
	IHG	Importancia de una Historia global	1
	IRH	Importancia del razonamiento histórico.	3
	MIH	Metodología de investigación histórica.	1
	RCP	Relaciones entre Hª Contemporánea y presente.	1
	RHF	Relaciones entre Historia y Filosofía.	1
	RHG	Relaciones entre Historia y Geografía.	1
	RHL	Relaciones entre Historia y Literatura.	1
	STO	Seminario de transmisión oral.	1
	UCT	Utilización de comentarios de textos.	7
TOTAL		22	
MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	UAH	Utilización de audiovisuales.	1
	UBI	Utilización de bibliografía.	1
	UTH	Utilización de textos históricos.	5
	UDM	Utilización de documentos ministeriales.	1
	ULT	Utilización del libro de texto.	3
	UMD	Utilización de materiales diversos.	1
	UTP	Utilización de la prensa.	1
TOTAL		13	
CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA.	PCM	Papel del conocimiento de la ma materia.	1
	VIH	Visión sobre el concepto de Historia.	12
	TOTAL		13



METACATEGORIA	CODIGO	CATEGORIA	FREC.
ACCIONES DE LA PROFESORA EN EL AULA.	CCP	Clase de coordinación y profundización.	1
	CEX	Clase expositiva.	2
	CPC	Clase de puesta en común.	1
	EST	Esquema de trabajo.	3
	PPC	Papel de la profesora en clase.	4
	FTC	Factores condicionantes de los tipos de clase.	1
	TOTAL		12
LA HISTORIA EN LA ENSEÑANZA.	OAS	Opinión sobre el área de C.C..S.S., Geografía e Historia.	1
	OHB	Opinión sobre la enseñanza de la Historia en el B.U.P.	1
	OHE	Opinión sobre la enseñanza de la Historia en las enseñanzas medias.	2
	OHR	Opinión sobre la enseñanza de la Historia en la reforma.	1
	OPH	Opinión sobre programas de Historia.	1
	UEH	Utilidad enseñanza de la Historia.	3
	TOTAL		9
ALUMNADO E HISTORIA	ABE	Absentismo escolar del alumnado.	2
	DTI	Dificultades relacionadas con técnicas instrumentales.	5
	PAE	Papel del alumnado en la enseñanza.	8
	VAE	Opinión de la profesora sobre la visión del alumnado sobre la enseñanza.	7
	VAS	Visión de la profesora sobre el alumnado de secundaria.	2
	TOTAL		24
CARACTERISTICAS DEL PROFESORADO.	CCE	Conocimiento de las Ciencias de la Educación.	1
	CPH	Características del profesorado de Historia.	9
	OHP	Opinión de la profesora sobre el horario docente.	2
	OTP	Opinión de la profesora sobre el trabajo docente.	2
	VEN	Visión de la profesora sobre la enseñanza.	2
	TOTAL		16

METACATEGORIA	CODIGO	CATEGORIA	FREC.
DIFICULTADES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.	DAC	Dificultades relacionadas con las adaptaciones curriculares.	1
	DCH	Dificultad aprendizaje de conceptos.	4
	DCP	Dificultad de comprensión de procesos históricos.	1
	DPR	Dificultad de profundización en el conocimiento histórico.	1
	FBH	Falta de base histórica.	1
	TOTAL		
CONTEXTO DE AULA	DES	Demandas educativas de la sociedad.	1
	DTC	Dinámica de trabajo en el centro.	1
	IOC	Intercambio de opiniones entre el profesorado.	1
	RES	Relaciones entre seminarios.	1
	SEH	Selectividad y enseñanza de la Historia.	1
	TOTAL		
REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO.	NMD	Necesidad de modificar los diseños curriculares.	2
	ODR	Opinión sobre el desarrollo de la reforma.	5
	TOTAL		
FORMACION PROFESORADO.	IFI	Influencias de la formación inicial.	1

(Fuente: Elaboración propia)

### 9.1.1.- Descripción general.

Una primera lectura de la matriz nos permite distinguir las metacategorías más significativas en base al número de categorías que las integran, es decir, aquellos temas sobre los que la profesora plantea más cuestiones. Así, vemos que, en este sentido, la temática más destacada es **Aspectos básicos de la enseñanza de la Historia**, integrada por 12 cuestiones, prácticamente con el mismo número de categorías tenemos **Planificación de la enseñanza de la Historia** y **Evaluación de la enseñanza de la Historia**. Los temas con menos cuestiones planteadas son los relativos a **Conocimiento de la Historia**, **Reforma del sistema educativo** y **Formación del Profesorado**, los dos últimos tienen un carácter genérico y no tratan cuestiones específicas sobre la Historia y su enseñanza. El resto de temas, que si están directamente relacionados con la temática de nuestra investigación, presentan un número de cuestiones similar (entre 7 y 5), y constituyen el grupo más numeroso en el conjunto de las metacategorías establecidas, aquí nos encontramos con: **Materiales para la enseñanza de la Historia**,

Acciones de la profesora en el aula, La Historia en la enseñanza, Alumnado e Historia, Características del profesorado, Dificultades de enseñanza y aprendizaje de la Historia y Contexto de aula.

Tabla n<sup>o</sup> 31

Clasificación de las metacategorías del Conocimiento Declarado de M<sup>a</sup> Luisa en base al número de categorías que las integran

METACATEGORIAS	Nº CATEGORIAS
ASPECTOS BASICOS DE LA HISTORIA A ENSEÑAR.	12
PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	10
EVALUACION EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	9
MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	7
ACCIONES DE LA PROFESORA EN EL AULA.	6
LA HISTORIA EN LA ENSEÑANZA.	6
ALUMNADO E HISTORIA.	5
CARACTERISTICAS DEL PROFESORADO.	5
DIFICULTADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.	5
CONTEXTO DE AULA.	5
CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA.	2
REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO.	2
FORMACION DEL PROFESORADO.	1

(Fuente: Elaboración propia)

Tomando como referencia la frecuencia de aparición de las distintas metacategorías, esto es, el número total de declaraciones de la profesora sobre cada una de ellas, vemos que las tres más destacadas son **Planificación de la enseñanza de la Historia**, **Alumnado e Historia** (fr. = 24), y **Aspectos básicos de la Historia a enseñar** (fr. = 22). En segundo lugar, podemos señalar el grupo constituido por **Evaluación de la enseñanza de la Historia**, y **Características del profesorado**, que aparecen con una frecuencia sensiblemente menor (18-16 veces). En tercer lugar, y con una frecuencia entre 13 y 12, nos encontramos con **Materiales para la enseñanza de la Historia**, **Conocimiento de la Historia**, y **Acciones de la profesora en el aula**. El resto de metacategorías presentan una frecuencia de aparición inferior a 10, y en este grupo podemos destacar **La Historia en la enseñanza** (fr. = 9) y **Dificultades de la enseñanza de la Historia** (fr. = 8).

Tabla n° 32  
Clasificación de las metacategorías del Conocimiento Declarado de M<sup>a</sup> Luisa  
en base a las frecuencias de aparición

METACATEGORIAS	FRECUENCIAS
PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	24
ALUMNADO E HISTORIA.	24
ASPECTOS BASICOS DE LA HISTORIA A ENSEÑAR.	22
EVALUACION EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	18
CARACTERISTICAS DEL PROFESORADO.	16
MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	13
CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA.	13
ACCIONES DE LA PROFESORA EN EL AULA.	12
LA HISTORIA EN LA ENSEÑANZA.	9
DIFICULTADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.	8
REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO.	7
CONTEXTO DE AULA.	5
FORMACION DEL PROFESORADO.	1

(Fuente: Elaboración propia)

Si comparamos las dos clasificaciones que hemos efectuado, apreciamos que **Alumnado e Historia**, que no es una de las temáticas sobre las que la profesora plantea más cuestiones, ocupa el primer lugar -junto a **Planificación...**- en cuanto a su frecuencia de aparición, ello es debido, como se aprecia en la matriz, a que en esta metacategoría nos vamos a encontrar con algunas de las cuestiones más recurrentes en el conjunto de las declaraciones de la profesora (Papel del alumnado en la enseñanza y opinión de la profesora en relación con la visión del alumnado sobre la enseñanza). En el resto de metacategorías apreciamos que existe una correlación general, correspondiendo a aquellas con mayor número de categorías las frecuencias más altas, es decir, que las metacategorías sobre las que la profesora plantea más cuestiones, son también las que trata de una forma más reiterada.

Si la lectura de la matriz la hacemos a partir de las distintas categorías -cuestiones planteadas-, podemos señalar, en primer lugar, su cantidad -75 categorías- y su diversidad temática -agrupadas en 13 metacategorías-. Si las clasificamos en base a su frecuencia de aparición, vemos que hay un grupo que, por cantidad (54), destaca

en el conjunto total, es el constituido por aquellas categorías que sólo aparecen en una o dos ocasiones, apareciendo distribuidas por las 13 metacategorías, entre ellas, podemos citar: **Concepto de planificación (COP)**, **Metodología de investigación histórica (MIH)**, **Dificultades en el desarrollo de la evaluación (DEV)**, **Utilización de audiovisuales (UAH)**, **Absentismo escolar del alumnado (ABE)**, **Relaciones entre la Historia y la Filosofía (RHF)**, **Clase de coordinación y profundización (CCP)**, **Opinión sobre el horario del profesor (OHP)**, **Opinión sobre el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (OAS)**, **Escasa base histórica en el alumnado (FBH)**, **Intercambio de opiniones con los compañeros (IOC)**, o **Necesidad de mejorar los diseños (NMD)**. Un segundo grupo, menos importante por su número (16), es el constituido por aquellas categorías que se repiten entre 3 y 5 veces, aquí nos encontramos con: **Elementos de la planificación (EPL)**, **Importancia del razonamiento histórico (IRH)**, **Ambitos de la evaluación (AEV)**, **Utilización de textos históricos (UTH)**, **Dificultades en técnicas instrumentales que presenta el alumnado (DTI)**, **Papel de la profesora en clase (PPC)**, **Utilidad de la enseñanza de la Historia (UEH)** o **Dificultad de comprensión de conceptos históricos (DCH)**.

Las categorías más representativas en cuanto a su frecuencia de aparición, esto es, las cuestiones más recurrentes en el conjunto de declaraciones de la profesora, forman un pequeño grupo (6), presentan una frecuencia entre 12 y 6, y corresponden a las metacategorías con mayor frecuencia: **Visión sobre el concepto de Historia (VIH)**, **Cambios en la planificación (CPL)**, **Utilización de comentarios de texto (UCT)**, **Papel del alumnado en la enseñanza (PAE)**, **Opinión de la profesora sobre la visión que el alumnado tiene de la enseñanza (VAE)** y **Características del profesorado de Historia (CPH)**.

Tabla nº 33  
 Clasificación de las categorías del Conocimiento Declarado de M<sup>a</sup> Luisa  
 en base a sus frecuencias

CODIGO	FREC.	CODIGO	FREC.	CODIGO	FREC.
VIH	12	IHD	2	UMD	1
CPH	9	CEX	2	UTP	1
PAE	8	OHE	2	PCM	1
UCT	7	ABE	2	RCP	1
VAE	7	VAS	2	RHF	1
CPL	6	OHP	2	RHG	1
UDH	5	OTP	2	RHL	1
DTI	5	VEN	2	CCP	1
ODR	5	NMD	2	CPC	1
MPL	4	COP	1	FTC	1
CEV	4	DPL	1	OAS	1
PPC	4	FPL	1	OHB	1
DCH	4	PBT	1	OHR	1
APL	3	PLT	1	OPH	1
BPL	3	ACE	1	CCE	1
EPL	3	IEV	1	DAC	1
AEV	3	OSE	1	DCP	1
MEV	3	RTP	1	DPR	1
IRH	3	EHS	1	FBH	1
ULT	3	IHG	1	DES	1
EST	3	MIH	1	DTC	1
UEH	3	STO	1	IOC	1
DEV	2	UAH	1	RES	1
RJT	2	UBI	1	SEH	1
ICH	2	UDM	1	IFI	1

(Fuente: Elaboración propia)

### 1.2.- Análisis de las metacategorías establecidas.-

A continuación vamos a efectuar un comentario analítico de las distintas metacategorías, esto es, de los temas y cuestiones planteados por la profesora.

#### ASPECTOS BASICOS DE LA HISTORIA A ENSEÑAR.-

Esta metacategoría es la más significativa en cuanto al número de categorías que la integran. Son distintas las cuestiones que hemos considerado conveniente integrar aquí, así, por una parte, vamos a encontrarnos con declaraciones de la profesora relativas a las **relaciones existentes entre la Historia y materias afines, como la Filosofía, la Geografía y la Literatura**, por otra parte, contamos con otras declaraciones en las que pone de manifiesto la **importancia de los conceptos históricos**, de **desarrollar la capacidad de razonamiento histórico**, de **trabajar con interpretaciones históricas diversas**, de **utilizar una metodología investigadora propia de la materia**, de **plantear una Historia global**, de **utilizar la Historia oral**, de **desarrollar seminarios sobre distintos temas históricos**, y, especialmente, de **utilizar el comentario de textos** como elemento fundamental de su forma de plantear la enseñanza y el aprendizaje de la Historia (UCT):

*"... yo utilizo, como base de la enseñanza metodológica en el aula, el comentario de textos" (M<sup>a</sup> Luisa EP. 66-69).*

La profesora manifiesta disponer de una gran cantidad de documentos, catalogados y que están en condiciones de ser utilizados en el aula:

*"... los tengo perfectamente catalogados en mi casa, yo he hecho una selección abierta" (M<sup>a</sup> Luisa EP. 139-142).*

Dos parecen ser los aspectos fundamentales que hay que trabajar en un comentario de textos, y los dos relativos a la necesidad de establecer relaciones entre los acontecimientos y conceptos históricos, por una parte, relaciones del presente (acontecimientos y conceptos planteados en el texto) con el pasado (antecedentes de lo planteado en el texto), por otra parte, relaciones de simultaneidad (esto es, relaciones entre los conceptos y acontecimientos planteados en el texto y otros que están sucediendo en el mismo tiempo, aunque no vengán reflejados en aquel); además, es importante realizar un proyección de futuro, es decir, apreciar el alcance del texto, la significación del mismo con respecto a próximos acontecimientos y/o conceptos históricos:

*"... para mí hay dos puntos del comentario de textos que son fundamentales, el relacionar con hechos históricos conocidos, lo cual quiere decir que tienen que ser hechos coetáneos o anteriores, o la de ver el alcance del texto, con lo cual tienen que trasvasarlo a etapas posteriores, a esos dos niveles, muy pocos*

*alumnos me llegan, precisamente porque no realizan esa gimnasia mental, como digo yo" (M<sup>a</sup> Luisa EP. 2453-2465).*

Los comentarios de textos pretenden desarrollar una visión global de la Historia, interrelacionando distintos ámbitos de la realidad, pues así entiende la profesora que debe plantearse la enseñanza de la materia:

*"... en el comentario de textos yo obligo a tocar, partiendo de un texto cultural, absolutamente todos los aspectos: sociales, políticos, económicos..." (M<sup>a</sup> Luisa EP. 130-135)*

El desarrollo de los comentarios de textos, tal y como lo plantea la profesora, parece implicar serias dificultades para el alumnado, este encuentra problemas para introducirse en el sentido del texto, limitándose a reproducir, con otras palabras, lo que el mismo dice; la deficiente comprensión y utilización de conceptos históricos constituye un factor que aumenta la dificultad señalada. Por otra parte, el establecer una visión de conjunto de un determinado período, partiendo de la información concreta recogida en un texto, representa una importante dificultad:

*"... es que mi principal problema a lo largo de todo el curso... que no saben hacer comentarios de textos históricos... se quedan en lo que dice la letra, no saben relacionar, no saben salirse fuera, digo, es absurdo que me traduzcáis un texto que está muy bien escrito en palabras vuestras que están mal escritas... en lo que caen es en una retórica vana, y encima, como muchos conceptos no los entienden, pues los distorsionan más, todavía, si cabe (M<sup>a</sup> Luisa EP. 71-92).*

*"... a través de los comentarios de textos hago mucho hincapié en que a partir de un hecho concreto que se inscribe en un comentario de texto, ellos busquen la pluralidad de una realidad histórica de un momento, y eso es en lo que ellos se sienten perdidos, porque cuando ven un texto, qué digo yo, económico, no saben trasponer a otra realidad distinta, cuando tú estás tratando un texto económico, estás viendo una filosofía de la vida, estás encontrando una sociedad muy concreta, un reflejo de una política concreta, un derecho muy especial... entonces, no hay nada que se escape" (M<sup>a</sup> Luisa EP. 528-544).*

En el desarrollo de los comentarios de textos podemos apreciar reflejados lo que la profesora considera aspectos básicos de la enseñanza de la Historia, así, la importancia de contemplar interpretaciones históricas diferentes, de contrastar distintas concepciones ideológicas, diferentes modos de concebir una determinada realidad, e incluso, de diferenciar entre textos de distinta naturaleza:

*"... me interesa mucho que en Historia valoren lo que es contrastable históricamente, lo que nosotros podemos sentar por escrito, que separen muy bien las distintas concepciones ideológicas, entonces, claro, la clase se anima*



*o se desanima... también que se diferencie mucho entre lo que es histórico de lo que es periodístico" (M<sup>a</sup> Luisa EP. 3176-3185).*

La **capacidad de razonar históricamente** (IRH), en opinión de la profesora, constituye otro aspecto básico de la enseñanza de la Historia. Esta capacidad de razonar representa un nivel superior al conocimiento de acontecimientos o conceptos, estos son muy importantes, pero el alumnado no debe limitarse a su conocimiento, especialmente los de 2º de Bachillerato (equivalente al C.O.U. del sistema anterior):

*"... me preocupo de que realmente sean capaces de razonar, que no se queden simplemente con los hechos, los conceptos son fundamentales, pero si ellos no saben... ese proceso de razonamiento a propósito de qué viene, cómo aprovecharlo... no tiene ninguna efectividad... yo el otro día te decía que me eran menos importantes los datos, los hechos, que realmente la capacidad de razonar, de analizar..." (M<sup>a</sup> Luisa EP. 597-619).*

Los **conceptos históricos** (HCH) representan, como ya hemos señalado, otro aspecto básico en la enseñanza de la Historia, la profesora los diferencia de los hechos, y constituyen la base a partir de la cual desarrollar un proceso de razonamiento, de análisis:

*"... en lo que tenemos que hacer mucho hincapié es en... más que antes, que se hacía hincapié en las fechas, en los datos... que entiendan los conceptos... que ellos utilicen un lenguaje concreto, histórico" (M<sup>a</sup> Luisa EP. 239-249).*

En esta estructura de elementos básicos de la enseñanza de la materia, una **metodología de investigación histórica** también ocupa un lugar destacado. La metodología es especialmente importante como medio de relacionar los conceptos y no entenderlos de una forma descontextualizada:

*"... yo empiezo por plantear una metodología de investigación histórica, de rastreo, precisamente por eso de las estructuras, si tú no tienes una estructura metodológica en la que poner con pinzas unos conceptos, tú no puedes... los conceptos perdidos en el espacio no existen, no están pululando por ahí, tienes que relacionarlos" (M<sup>a</sup> Luisa EP. 568-578).*

Las declaraciones de la profesora sobre los aspectos básicos de la enseñanza de la Historia incluyen, también, referencias al **desarrollo de seminarios para plantear distintos temas** (HHS), partiendo, por ejemplo, de elementos de la Literatura o de la realización de un periódico; así mismo, **considera importante que el alumnado utilice la Historia oral** (STO) como fuente de conocimiento histórico reciente:

*"...pongamos en práctica un seminario de transmisión oral, y digo de transmisión oral porque no quiero que se entienda que es recoger datos escritos, no me interesa para nada... sí que me interesa que ellos entiendan el lugar en el que*

*están y por qué están de acuerdo con las circunstancias que cada uno tiene, entonces, parten del análisis de su medio; con la Historia oral pues siempre planteo un período de la Historia de España que sea posterior a la Guerra Civil" (M<sup>a</sup> Luisa EP. 2476-2490).*

Las últimas cuestiones que vamos a comentar son las referidas a las opiniones sobre las **relaciones entre la materia que consideramos y otras próximas, como son la Geografía, la Filosofía y la Literatura**. Por lo que respecta a la Filosofía, la considera fundamental para contribuir al desarrollo del razonamiento en Historia, aspecto que, como hemos visto, es muy importante en la concepción que la profesora tiene de la enseñanza de la materia:

*"Es que la Filosofía es fundamental para nosotros, si no se sabe razonar en abstracto, no se puede saber razonar en Historia" (M<sup>a</sup> Luisa EP. 460-463).*

En relación con la Literatura, considera que es un complemento ideal para desarrollar esa visión global que tiene de la Historia, así, pone un ejemplo referido a la Historia Contemporánea de España, materia que imparte en 2<sup>o</sup> de Bachillerato:

*"... si yo voy a dar el XIX español y yo no he leído la literatura del XIX español... yo es que hago un flaco favor a la humanidad, quiero decir, si yo no leo a Clarín, por ejemplo, yo no puedo analizar la sociedad" (M<sup>a</sup> Luisa EP. 164-170).*

Sobre la Geografía destaca la importante relación que guarda con la Historia, así, en el contexto de su opinión sobre el nuevo área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, la profesora manifiesta la estrecha relación que existe entre las dos materias:

*"... yo no puedo explicar Geografía sin estar echando mano de la Historia, es decir, está claro que tengo que estar en sintonía con ella" (M<sup>a</sup> Luisa EP. 1043-1047).*

Esta opinión adquiere mayor interés por cuanto la misma profesora imparte Geografía en 4<sup>o</sup> de E.S.O. e Historia Contemporánea de España en 2<sup>o</sup> de Bachillerato. También hemos de decir que, a pesar de defender esta estrecha relación, en la estructuración que se ha hecho del área antes mencionada por el seminario, se ha diferenciado claramente entre los conocimientos históricos y los geográficos, constituyendo estos una asignatura de 4<sup>o</sup> de E.S.O. y aquellos otra de 3<sup>o</sup>.

## CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA.-

En esta metacategoría nos encontramos con dos cuestiones, por una parte, manifestaciones de la profesora en relación al **papel desempeñado por el conocimiento**

de la materia (PCM), y, por otra, las declaraciones relativas a la visión que tiene sobre la Historia (VIH).

Las referencias más frecuentes son aquellas en las que señala la **visión sobre la materia**, que concreta en una serie de rasgos característicos. En primer lugar podemos destacar la concepción global, según la cual, la Historia hay que entenderla como una interrelación de aspectos sociales, económicos, políticos y culturales, y, además, contemplada desde distintas perspectivas, desde distintos posicionamientos:

*"... Pues una Historia con muchos puntos de vista, me dan mucho miedo los profetas históricos, me dan mucho miedo los doctrinarios históricos. La visión de la Historia que yo trato de dar es, pues... la Historia de todas las capas sociales, la visión en la que la economía, la política, la sociedad... la cultura se manifiesta antes, la Historia es el hecho, la cultura es la que hace posible ese hecho" (M<sup>a</sup> Luisa EP. 17-31).*

Estas dos ideas son reiteradas por la profesora, y considera que es importante que se contemplen en la enseñanza, respetando un equilibrio entre los distintos ámbitos de la realidad histórica, y estableciendo una relación entre ellos:

*"... para mí la Historia es algo poliédrico, que tiene multitud de facetas, y ninguna debe prevalecer sobre las demás, lo que tienes que luchar es porque ellos (los alumnos y las alumnas) encajen el rompecabezas, porque vean distintos aspectos y los enfoquen desde distintos ángulos" (M<sup>a</sup> Luisa EP. 494-501).*

En segundo lugar, la profesora señala el carácter dinámico que tiene la concepción de la Historia, viniendo esta condicionada por la época en que nos situemos, en la actualidad, según manifiesta, parece primar una visión o enfoque economicista:

*"... la gran enseñanza que a mí me ha dado la Historia es que cada época ve la Historia de una manera, y saca unos datos... quizás ahora se hace más hincapié en lo económico, pues porque nuestra visión es economicista, pero vamos, delimitar una visión exclusiva sobre las demás no me gusta nada" (M<sup>a</sup> Luisa EP. 120-129).*

Este carácter dinámico implica el que la profesora vea la necesidad de actualizar sus conocimientos, de conocer los nuevos posicionamientos sobre distintos temas, de no quedarse anclada en una determinada visión de la Historia, este último hecho lo considera negativo, contrario a la pluralidad de interpretaciones que, según ella, caracteriza a la Historia:

*"... procurar estar al corriente de cómo se ve la Historia en cada momento, porque tú sabes que la visión de la Historia no es inamovible, la visión*

*inamovible es la visión de la Historia que plantean las dictaduras"* (M<sup>a</sup> Luisa EP. 142-149).

El carácter dinámico de la Historia lo asocia al relativismo histórico, y este es contemplado como un valor fundamental de la enseñanza de la materia, contrapuesto al carácter dogmático, pues implica el tomar en consideración distintas interpretaciones:

*"... no es lo mismo la valoración que hoy se hace sobre la Edad Media que la que se hacía en el siglo XVII, en ese contexto es en el que la relatividad histórica, para mí, es fundamental que la trabajemos con el alumno, sobre todo para que no empiece, pues eso, en ese proceso de formación individual, a ser un dogmático... estás trabajando en el aula aspectos que yo pienso que son esenciales del hombre"* (M<sup>a</sup> Luisa EP. 508-519).

En tercer lugar, y en relación con las distintas corrientes historiográficas, la profesora manifiesta no sentirse especialmente inclinada hacia ninguna de ellas, manteniendo lo que podríamos considerar como una actitud ecléctica y recurriendo, utilizando diferentes tendencias en base a las posibilidades que ofrecen:

*"... si a mí alguna tendencia me influye es en el sentido de que toda teoría en sí misma es muy válida... puedo utilizar el método marxista cuando es válido y diferenciándolo claramente y en qué contexto puedo utilizarlo, y puedo utilizar cualquier otro, ¿no?, no me condiciona ninguna escuela"* (M<sup>a</sup> Luisa EP 97-106).

A pesar de esta actitud ecléctica, en manifestaciones comentadas anteriormente, especialmente aquellas referidas a la necesidad de contemplar distintos ámbitos de la realidad (económicos, políticos, sociales y culturales) podemos apreciar lo que podría ser una cierta influencia de la Historia Total, tal y como la plantea Pierre Vilar.

Una cuarta idea de la profesora en relación con la visión que tiene de la Historia, es el papel que esta desempeña en la comprensión del presente, papel que es considerado como fundamental, de tal manera que sin un conocimiento histórico no se puede llegar a entender el presente:

*"... la Historia debe ser algo que te enseñe a entender el presente, ya que tú no puedes entender el presente si no tienes una idea del pasado"* (M<sup>a</sup> Luisa EP. 323-327).

Una quinta y última cuestión planteada sobre su visión de la Historia es la referida a la importancia del carácter diacrónico, evolutivo. Según la profesora, hay que respetar la secuencia temporal de la Historia, hay que presentar los distintos períodos o etapas históricos de una forma ordenada:

*"... la Historia no es algo que tú puedas verla a golpes... que sí, que puedes hacer cortes históricos en un momento determinado, pero los cortes históricos tienen que servir para ver la evolución, porque en la Historia o ves diacronía o no ves nada, ¿no?" (M<sup>a</sup> Luisa EP. 1597-1604).*

La otra cuestión en relación con el conocimiento de la materia es la referida a la necesidad de que el profesorado efectúe una importante selección del contenido a desarrollar, "sacrificando" determinados aspectos que, aun siendo considerados como muy importantes desde la perspectiva disciplinar, hay que dejarlos al margen cuando de lo que se trata es de hacer comprensible la Historia para un alumnado adolescente; igualmente, parece que hay que plantear el conocimiento con una secuenciación que permita el que los alumnos y alumnas lleguen a distinguir los contenidos fundamentales:

*"... hay cantidad de cosas que tienes que desechar, que son importantísimas... que tú cuando estabas en la facultad pensabas que eran inamovibles, esos conocimientos eran intocables, eso era lo fundamental... sí, vale, eso es lo fundamental, pero a ese conocimiento tiene que llegar una persona por sí misma y cuando considere que eso es fundamental" (M<sup>a</sup> Luisa EP. 1361-1371).*

Tras esta declaración podemos apreciar una cierta idea sobre el papel que el conocimiento de la materia debe tener en la enseñanza, nos parece intuir que el profesorado debe saber utilizar el conocimiento de la Historia, y esta utilización debe ir más allá de la reproducción de todo lo aprendido en la universidad, en la formación inicial.

#### LA HISTORIA EN LA ENSEÑANZA.-

En esta categoría nos encontramos con dos tipos de declaraciones, por una parte, las referidas a **opiniones de la profesora sobre la presencia de la Historia en la enseñanza**, bien sean referidas al B.U.P. (OHB) o a la nueva ordenación introducida con la L.O.G.S.E. (OHR); por otra parte, nos encontramos con opiniones relativas a **la utilidad de la enseñanza de la Historia en la formación del alumnado adolescente** (UEH), esto es, ¿para qué sirve enseñar esta materia en enseñanzas medias?.

Con respecto a las primeras, hemos de decir que son manifestaciones breves, generales, pero que no dejan de tener interés, pues provienen de una profesora que conoce los dos sistemas educativos actualmente vigentes en enseñanzas medias, por una parte, el B.U.P. y por otra, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.

Sin entrar a comentar el currículo a desarrollar, ni a establecer comparaciones entre el que corresponde al B.U.P. y el que corresponde a la E.S.O., señala que las posibilidades de desarrollar la capacidad de razonamiento en el alumnado (que, como hemos visto constituye uno de los aspectos fundamentales de la enseñanza de la Historia, según la profesora) son mayores en el primero que en la segunda, y ello no

por la naturaleza de la Historia a enseñar que se plantea en cada uno de los currículos, sino, más bien, por la existencia de otras materias (Latín y Griego, fundamentalmente) en las que el alumnado ejercita la mencionada capacidad y que en la nueva ordenación de la secundaria desaparecen o quedan relegadas a un segundo plano; en definitiva, considera que las posibilidades de desarrollar la capacidad de razonar se han visto, ahora, sensiblemente recortadas, especialmente para el alumnado que opta por el bachillerato de Humanidades.

En relación con el nuevo área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, en líneas generales parece estar de acuerdo con ella, considera un planteamiento lógico el integrar en un gran área las distintas Ciencias Sociales, aunque parece destacar, de forma especial, el papel predominante de la Geografía y la Historia:

*"... Estoy de acuerdo con ella porque es así, porque es así la realidad, aunque antes la parcializaras era así, es lo mismo que te decía el otro día, yo no puedo explicar Geografía sin estar echando manos de la Historia, está claro que tengo que estar en sintonía con ella"* (M<sup>a</sup> Luisa EP. 1039-1047).

También considera que en la enseñanza de la Historia, desde que ella está en la docencia (1982), se han producido cambios, así como en los alumnos y alumnas con las que ha ido trabajando y en los resultados que ha ido obteniendo, aunque no entra en especificar esos cambios, ni a valorarlos, sí los constata, y, en parte, parece atribuirlos (por lo que respecta a los cambios en la enseñanza de la Historia) a la renovación del profesorado, al relevo generacional que se ha dado en el mismo, a la distinta formación universitaria recibida.

Especialmente interesantes nos parecen las opiniones de la profesora sobre la **utilidad de la enseñanza de la Historia**, es decir, sus aportaciones a la formación del alumnado de enseñanzas medias. Estas aportaciones parecen ir bastante más allá de una formación exclusivamente cultural, academicista, según la profesora, la Historia debe servir para la comprensión del presente, y para ello es importante que el alumnado comprenda esta utilidad:

*"... que cambiaran el concepto que tienen de la Historia, vamos, que dejasen de verla como algo del pasado, porque ese pasado es algo que está en el presente"* (M<sup>a</sup> Luisa EP. 892-897).

La Historia también es importante para posibilitar la integración crítica del alumnado en el mundo que les ha tocado vivir:

*"... quiero que mis alumnos estén preparados para el mundo en que viven, no con unos conocimientos dieciochescos... totalmente retóricos, no me interesa eso, y cuando hago hincapié en que me gusta que manejen el lenguaje, me refiero a que conecten con la realidad, y a que vean la Historia con una cierta utilidad"* (M<sup>a</sup> Luisa EP. 1950-1960).

Los aspectos actitudinales, el desarrollo de valores, también parece ser una aportación importante de la enseñanza de la Historia, así, al comentar el carácter relativo de la Historia, señala:

*"... que no empiecen, en ese proceso de formación individual, a ser dogmáticos, estás trabajando en el aula aspectos que yo pienso que son esenciales del hombre" (M<sup>a</sup> Luisa EP. 514-519).*

#### DIFICULTADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.-

En esta metacategoría hemos agrupado referencias relativas a cuestiones problemáticas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de la materia.

De forma breve, la profesora alude a varios problemas que percibe en el alumnado, así, se refiere a las **dificultades que encuentra este para comprender procesos históricos** (DCP), o para profundizar en el conocimiento de los distintos temas (DPR), más allá de los aspectos superficiales, concretos. Estos problemas parecen estar causados por la escasa base histórica (FBH) que presenta el alumnado.

Especial relevancia parece adquirir la **dificultad de comprensión de conceptos históricos** (DCH), este hecho viene agravado por la pobreza de vocabulario que, según la profesora, tiene el alumnado. La utilización equívoca de conceptos es bastante frecuente:

*"ellos, muchas veces, utilizan el término "Democracia" para hablar de "Liberalismo", y entonces, estos equívocos te obligan muchas veces a volver muy atrás" (M<sup>a</sup> Luisa EP. 2225-2229).*

Esta situación parece reflejar una comprensión escasa de los conceptos, lo cual es considerado especialmente peligroso por la profesora:

*"... a veces piensas... estás diciendo una cosa y después te das cuenta, cuando ellos te lo transmiten, que realmente entendieron fatal lo que tú estabas diciendo, y en Historia eso es muy peligroso" (M<sup>a</sup> Luisa EP. 2198-2204).*

Para la correcta adquisición de los conceptos históricos, la profesora considera que es necesario respetar una secuencia cronológica ordenada en la presentación del conocimiento; según esta posición, sería difícil comprender ciertos conceptos históricos sin haber comprendido aquellos que les anteceden:

*"... la creación de conceptos históricos se forma a partir del análisis de abajo a arriba de la Historia, si tú no sabes lo que es el Feudalismo, tú no puedes saber lo que significan las Monarquías Autoritarias, ni mucho menos las*

*Absolutas, ni mucho menos el Despotismo Ilustrado, y no puedes saber lo que significa la llegada del Liberalismo" (M<sup>a</sup> Luisa EP. 281-291).*

La profesora plantea también una reflexión interesante en relación con las **adaptaciones curriculares** (DAC), que están adquiriendo especial relevancia desde la puesta en marcha del modelo curricular de la L.O.G.S.E.; por una parte, se refiere a la dificultad que supone realizar estas adaptaciones en aulas numerosas (entre 30 y 40 alumnos y alumnas), donde hay situaciones del alumnado muy dispares, con graves deficiencia en técnicas instrumentales, por otra parte, y ello nos parece especialmente interesante, reflexiona sobre la situación de un sector del alumnado que, estando más capacitado, pudiera progresar más en su proceso de aprendizaje, y que, entiende la profesora, no se les atiende adecuadamente debido a la necesidad de desarrollar las adaptaciones curriculares con el sector que presenta problemas. Este hecho es entendido como una discriminación, que, además, puede llegar a provocar problemas de aprendizaje:

*"... a los que sí que se les discrimina es a aquellas personas con capacidad... me da mucha pena, las adaptaciones curriculares siempre se piensan para personas que no llegan, pero jamás se piensan para personas que pueden dar más de sí, lo cual me parece terrible, solamente se hace hincapié en el aspecto negativo... con treinta y tantas personas, intentas mejorar a los de abajo, entonces, ¿qué ocurre?, tristísimo, alumnos que a principios de curso tienen una capacidad muy alta, pues como la cosa es muy fácil... para ellos aquello está chupado, ¿qué ocurre?, pues que, digamos, pierden mucho hábito de trabajo, no se tienen que esforzar para nada" (M<sup>a</sup> Luisa EP. 1143-1163):*

Tras esta reflexión entendemos que puede estar, también, la cuestión, crucial, que representa el hecho del carácter obligatorio que tiene la Educación Secundaria Obligatoria, hecho que conduce, según el modelo curricular de la L.O.G.S.E. (M.E.C., 1989) a la necesidad de adaptar el currículum al alumnado para que este supere la mencionada etapa. Esta situación -trabajar con alumnado de enseñanza obligatoria- consideramos que representa un importante reto para el profesorado de enseñanzas medias, que tradicionalmente ha desempeñado docencia exclusivamente en niveles no obligatorios, y, por tanto, no ha tenido necesidad de poner en marcha las adaptaciones curriculares, tal y como se plantean en el nuevo modelo curricular. Evidentemente, entendemos que estas adaptaciones curriculares podrán desarrollarse cuando se den las condiciones estructurales adecuadas, y una de ellas, diríamos que fundamental, es que la ratio profesor/alumno, por aula, sea la que establece la ley.

#### PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.-

Podemos decir que se trata de una de las metacategorías más significativas en el conjunto de las establecidas para esta profesora, y ello por dos razones fundamentales, en primer lugar, porque es el tema planteado con una mayor frecuencia -24 veces



en total-, y en segundo lugar, porque es en el que la profesora plantea más cuestiones - 11 en total-.

Las cuestiones -categorías- planteadas cubren un amplio abanico, así, desde las **bases o fuentes que utiliza la profesora para planificar**, y hasta los **momentos de la planificación**, nos encontramos con declaraciones relativas al **concepto, elementos, tipos, agrupamiento, dificultades, o cambios introducidos**, y todo ello en relación, como hemos dicho, con la planificación. La cuestión planteada con mayor reiteración - frecuencia- es la relativa a los cambios introducidos a partir de la planificación establecida.

En relación con las **bases o fuentes que utiliza para planificar** (BPL), la profesora señala varias: El programa oficial, la línea del departamento, su conocimiento profesional, y la prensa -especialmente cuando se trata de Historia Contemporánea-, y todo ello tomando al alumnado como elemento básico de referencia:

*"... tengo que partir del alumno concreto y de la clase concreta, ya te digo que me adapto mucho al material base que tengo, a los alumnos, y trato de que sean ellos los que demanden a partir de las lagunas que tienen" (M<sup>a</sup> Luisa. EP. 1967-1973).*

En lo que respecta al **concepto de planificación** (COP), la profesora concreta poco, parece identificarla con la labor que tiene que desarrollar el seminario para diseñar el curso, con el desarrollo y seguimiento posterior del diseño, así como con la concreción diaria del mismo. En cuanto a los **elementos que concreta en la planificación** (EPL), parece no tener un modelo fijo:

*"... muchas veces parto de conceptos, otras parto de hechos concretos, otras veces parto de lo que quiero conseguir, diseño por objetivos... es que me varía mucho, y varío según el grado de madurez que tienen los alumnos que tengo delante" (M<sup>a</sup> Luisa EP. 1983-1990).*

Lo que si parece utilizar cuando planifica es un esquema, en el que contempla el desarrollo del tema en su conjunto, la metodología y los materiales a utilizar:

*"... yo tengo mi esquema, mi esquema mental, en el que yo tengo el desarrollo de la unidad, y también la metodología que voy a utilizar, todos los apoyos que voy a utilizar, si voy a utilizar comentarios de textos, si voy a utilizar diapositivas, si voy a utilizar una película... en qué momento concreto lo voy a hacer..." (M<sup>a</sup> Luisa EP. 1611-1621).*

En lo que respecta a los **momentos de la planificación** (MPL), esto es, a cuándo planifica, la profesora alude a varios, así, a comienzos de curso, en Septiembre, realiza la planificación global, trimestralmente planifica los distintos bloques temáticos

a desarrollar, la **planificación semanal** parece tener especial importancia para la profesora:

*"... cuando tu has planificado para la semana es lo que consideras que es inamovible, y que por los métodos que sea tienes que llegar ahí, los alumnos tienen que conocer eso" (M<sup>a</sup> Luisa EP. 1694-1699).*

En último lugar, nos encontramos con una **planificación diaria**:

*"... la labor de planificación mía, como se adapta mucho a los alumnos y al grupo, no se acaba nunca, yo todos los días tengo que reprogramar" (M<sup>a</sup> Luisa EP. 1605-1609).*

Otra cuestión planteada por la profesora es la del **agrupamiento a la hora de planificar** (APL), esto es, a las relaciones que establece con los compañeros. Por lo que respecta a la planificación en grupo, parece adquirir especial relevancia a principios de curso:

*"... cuando estamos planificando en Septiembre la asignatura, yo intercambio puntos de vista sobre la programación que tenemos, hablo de los problemas que tuve el año pasado, hablo de lo que me resultó positivo... precisamente para transmitir aquello que yo saqué del curso anterior" (M<sup>a</sup> Luisa EP. 2039-2048).*

A lo largo del curso, la relación con los compañeros parece depender del grado de sintonía personal y profesional con los mismos:

*"... si yo conecto con las personas que están dando la asignatura, si yo no conecto, si tenemos planteamientos parecidos o si son diferentes... siempre intercambio puntos de vista, lo que ocurre es que ya lo baso más de acuerdo con la visión que tenga de la educación el compañero o compañera que esté dando la clase" (M<sup>a</sup> Luisa EP. 2050-2059).*

En cualquier caso, de las declaraciones de la profesora parece desprenderse que estas relaciones tienen un carácter poco sistemático, predominando el trabajo individualizado, lo cual entendemos que es un inconveniente si tenemos en cuenta que el modelo curricular de la L.O.G.S.E. propone que el profesorado trabaje en equipo.

En relación con los tipos de planificación, tomando como referencia la materia que abarca, la profesora distingue entre una **planificación de bloques temáticos** (PBT), y una **planificación de temas de trabajo** (PLT), sobre la primera, afirma:

*"... yo procuro que el alumno se ponga en situación, para lo cual yo tengo que dar una visión global, entonces, es el momento de hacer una serie de esquemas, y de modificarlos un poco en base al grupo y a la evolución que el grupo ha tenido" (M<sup>a</sup> Luisa EP. 1541-1549).*

Esta planificación de grandes bloques va siendo concretada en unidades temáticas diferenciadas:

*"... yo siempre retomo la línea global para empezar a hablar de lo particular"* (M<sup>a</sup> Luisa EP. 1568-1572).

De las declaraciones de la profesora podemos deducir que **la planificación que realiza está sometida a frecuentes cambios**, esto es, tiene un carácter bastante flexible. Las causas o factores que provocan los cambios son variados, así, señala la evolución de los distintos grupos:

*"... aprovechando la dinámica propia de la clase, tienes que adaptar el diseño inicial que tu hiciste a que la clase llegue a eso que consideras básico y fundamental en el proceso histórico"* (M<sup>a</sup> Luisa EP. 1589-1596).

Otra causa generadora de cambios es la experiencia de años anteriores, tomada en consideración, sobre todo, a principios de curso; la influencia del día anterior también es un factor de cambio:

*"...lo que había percibido el último día en el aula, porque siempre está conectado con lo anterior, y luego, a partir de ahí, trato de modificar, ya te dije, los posibles errores que se derivaban de cómo yo había trabajado este tema".*

En definitiva:

*"la planificación la voy modificando de acuerdo con las circunstancias... hasta el punto de que hay momentos que tengo que hacer unos ejercicios mentales realmente gordísimos para llegar de nuevo, reconducir, recolocar a los alumnos... yo trabajo sobre un esquema base, pero luego encajas las lagunas que ellos tienen..."* (M<sup>a</sup> Luisa EP. 2173-2185).

La profesora, cuando planifica, establece una distinción entre los distintos grupos con los que trabaja, es decir, **adapta la planificación a las circunstancias particulares de cada uno**, de tal manera que un mismo tema puede llegar a tener un planteamiento diferente, aunque al final los objetivos a alcanzar parecen ser los mismos:

*"... me adapto mucho a lo que tengo, por ejemplo, ahora estoy con dos grupos y están completamente diferentes, estamos en el mismo período histórico, pero van con planteamientos completamente diferentes, ¿por qué?, pues porque unos tuvieron contemporánea del mundo, con lo cual ya no tengo que diseñar tanto los conceptos... y con otros parto de la nada absoluta, son alumnos de ciencias... tengo que partir de hechos muy concretos, de un nivel muy elemental... a la hora del final de la clase, yo la retomo y llego al nivel conceptual y*

*a la planificación de los objetivos que yo quería, pero parto de niveles distintos"* (M<sup>a</sup> Luisa EP. 1992-2033).

Una última cuestión planteada en relación con la planificación es la de las **dificultades que la profesora encuentra** cuando afronta esta tarea docente (DPL). Más que de dificultades, habla de condicionamientos, así, alude a la disponibilidad o no de medios (especialmente fuentes para consulta), a la relación o no entre distintos seminarios, al grado de conocimiento que tenga del alumnado con el que trabaja, y, de una forma especial, a los resultados de la evaluación:

*"... lo que me condiciona totalmente es la estadística pura y dura en que se va a resumir todo mi trabajo"* (M<sup>a</sup> Luisa EP. 2096-2099).

#### ACCIONES DE LA PROFESORA EN EL AULA.-

De las declaraciones de la profesora sobre este tema, podemos deducir que **plantea tres tipos de clases**, y que en cada una de ellas su papel, las acciones que desarrolla, son diferentes. Los tres tipos son los siguientes: La **clase expositiva** (CEX), la **clase de coordinación y profundización** (CCP) y la **clase de puesta en común** (CPC). Los factores que condicionan la utilización de un tipo u otro son variados, así, señala el grado de participación del alumnado, la metodología que tiene planteada utilizar, y, sobre todo, la naturaleza de los materiales utilizados:

*"... en función de los materiales que utilizas en el aula pues la tipología se activa más o menos, y también en función de la participación, porque claro, no en todos los grupos logro motivar ni con los mismos argumentos ni con las mismas argucias, cambias cosas para conseguirlo, ¿no?, entonces, en función de la metodología que tú aplicas... por los materiales, sobre todo si estás trabajando con materiales periodísticos, si estás trabajando con materiales cinematográficos, si estás trabajando con filminas o con documentos escritos, con documentos históricos... pues claro, las variables cambian, los planteamientos también son diversos"* (M<sup>a</sup> Luisa EP. 3154-3175).

La **clase expositiva** permite establecer una relación entre los contenidos previamente trabajados y los que se están desarrollando, generalmente se apoya en documentos históricos y es utilizada para establecer los aspectos básicos del tema: entendemos que la explicación, la exposición, se constituye en la estrategia de enseñanza empleada, y que el protagonismo personal está inclinado hacia la profesora:

*"... una clase de tipo expositivo, a partir de lo anterior que han visto o de lo que van a ver, utilizando un documento que sirva de base, y a partir de ahí desarrollar un tema o diseñar cuáles serían los elementos fundamentales de un tema"* (M<sup>a</sup> Luisa EP. 3126-3133).

Un **segundo tipo de clase** es, según manifiesta, la de **coordinación y profundización**, aquí, la actuación de la profesora consiste en posibilitar la participación del alumnado, moderar esta participación y tener una actitud receptiva, percibiendo cuáles son los aspectos que deben ser clarificados. En este tipo de clase, parece que el protagonismo se equilibra entre la profesora y el alumnado, si cabe, es este el que debe imponerse:

*"... otra clase distinta... un tipo de clase en la que tú ejerces de animador, de moderador del aula, y en la que a base de la participación de los alumnos te das cuenta en qué temas tienes que incidir más"* (M<sup>a</sup> Luisa EP. 3135-3141).

El **tercer y último tipo de clase** es el que la profesora denomina de **puesta en común** (CPC), y que parece ser consecuencia de las dos anteriores. En estas clases se hace una revisión de los contenidos desarrollados en el tema, podríamos decir que a modo de síntesis integradora, recogiendo las ideas fundamentales. El mismo nombre de "clase de puesta en común" parece indicar que el protagonismo también está repartido entre la profesora y el alumnado:

*"... entonces ya tenemos dos tipos, el expositivo y el de coordinación y profundización, y como consecuencia de eso, el tercero, ¿no?, de incidir, de rebobinar, lo que yo te he dicho muchas veces, de ir atrás para ver si realmente se comprenden bien los mecanismos históricos, las causas, las consecuencias, los efectos... digamos una clase de puesta en común... fundamentalmente serían los tres tipos aislados"* (M<sup>a</sup> Luisa EP. 3141-3153).

De los tres tipos planteados, **la clase expositiva es la que se desarrolla con mayor frecuencia**, especialmente en los comienzos de curso, aunque con la evolución del mismo va perdiendo importancia. También predomina la clase expositiva en aquellos grupos que son poco participativos:

*"... la expositiva termina imponiéndose... el tipo expositivo se termina imponiendo en aquellos cursos que no logro arrancarlos, y sobre todo en el primer trimestre más que en el segundo, y cada vez va siendo menos importante"* (M<sup>a</sup> Luisa EP. 3216-3222).

En el contexto de estos tres tipos de clase, el papel de la profesora, como hemos señalado, varía, aunque hay una serie de roles que parecen destacarse por encima de las diferencias de clases, así, destaca la importancia de motivar al alumnado, de despertar el interés de estos hacia la Historia como materia de conocimiento:

*"... tienes que interesarles para que vayan a aquella ciencia que tú defiendes, cuando ellas tengan capacidad para elegir, es más, es mucho más bonito que aquellos alumnos, incluso, que no estudien mas Historia, les hayas dejado un pozo tan importante la Historia... y eso es a mí lo que más me gratifica"* (M<sup>a</sup> Luisa EP. 1379-1388).

También considera importante establecer una comunicación fluida en el aula, sintonizar con el alumnado como condición necesaria para el desarrollo del conocimiento:

*"... tratas de hacer una clase coloquial, ya sabes, yo entro siempre << ¡vaya día que tenemos! >> ... ya sabes, yo los cinco primeros minutos los pierdo, parece que los pierdo, viendo por donde sintonizamos hoy, empatizando un poco en plano personal para luego empatizar en los contenidos, ¿no?, yo pienso que eso es fundamental, y no solamente para el profesor de Historia" (M<sup>a</sup> Luisa EP. 1401-1411).*

Un último aspecto que plantea la profesora en relación con su papel en la clase, según deducimos de sus declaraciones, es la capacidad de establecer un equilibrio entre el rigor del conocimiento histórico y la necesidad de plantear este conocimiento de una forma comprensible para el alumnado:

*"... si yo estoy utilizando unas palabras especializadas, que creo que son las que tengo que utilizar... pero claro, en la enseñanza eso no me vale, en la enseñanza yo tengo que transmitir, y para transmitir tienen que comprender, y para comprender ellos tienen que elevar su vocabulario, pero yo también tengo que rebajar el mío lo suficiente para que me comprendan" (M<sup>a</sup> Luisa EP. 919-931).*

## MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.-

A partir de las declaraciones de la profesora podemos deducir cuáles son los materiales que emplea en la enseñanza de la Historia, y qué utilización declara hacer de los mismos.

Una primera idea que podemos destacar es su variedad, así, encontramos referencias al **libro de texto** (ULT), a los **textos históricos** (UDH), a **bibliografía** variada (UBI), a **audiovisuales** (UAH), a la **prensa** (UTP), y a **documentos de apoyo para el profesor elaborados por los responsables ministeriales del área** (UDM). Una segunda idea a señalar sería la distinción entre unos **materiales utilizados para planificar las clases** y otros **para desarrollarlas**; entre los primeros, la profesora alude a bibliografía diversa, que recoja distintas interpretaciones de los temas planteados en el aula, este hecho concuerda con esa visión pluralista de la Historia que señalamos cuando comentábamos el conocimiento de la materia:

*"Yo parto de libros generales, en los que reviso la Historia desde distintas perspectivas... utilizo distintas fuentes, procuro que estén actualizadas y, sobre todo, tratando de conectar con las visiones que se están exigiendo" (M<sup>a</sup> Luisa EP. 1940-1946).*

También alude a unos materiales didácticos de Historia, publicados por el M.E.C., que aunque los considera como "muy utópicos", pueden ser contemplados como modelos a la hora de plantear distintos temas.

La gran mayoría de las declaraciones de la profesora en relación con los materiales, se refieren a los utilizados en el desarrollo de la clase. En este sentido, podemos decir que **el libro de texto ocupa un lugar importante**, siendo considerado como el apoyo a las explicaciones de la profesora, un complemento, un referente más al que acudir en busca de información sobre el tema:

*"... tiene que ser el apoyo que ellos utilizan, por eso yo siempre ando mirando a qué me puedo agarrar del libro de texto" (M<sup>a</sup> Luisa EP. 1823-1826).*

Buena parte del trabajo desarrollado con el libro de texto lo realiza el alumnado en casa, y se refiere, en buena medida, a la elaboración de comentarios de textos que sirven de refuerzo a los contenidos planteados por la profesora en el aula:

*"... para que ellos trabajen en casa siempre uso como referencia el libro de texto. Los comentarios que vienen en el libro de texto son unos comentarios muy simples y muy dirigidos en una línea determinada, porque van buscando unos conceptos claros... son los que resumen los conocimientos que yo he dado" (M<sup>a</sup> Luisa EP. 2632-2643).*

Como podemos apreciar, el comentario de textos constituye una cuestión recurrente en las declaraciones de la profesora, lo que parece indicar el papel destacado que el mismo desempeña en su concepción de la enseñanza de la Historia; este hecho ya lo hemos puesto de manifiesto cuando aludimos a los aspectos que considera básicos en la enseñanza de la materia, y ahora, al realizar un comentario sobre el libro de texto y su utilización, vuelve a referirse al mismo, señalándolo como un elemento importante en la valoración de un manual:

*"... es un libro que sintetiza mucho, me viene muy bien porque trae muchos comentarios de textos, trae bastantes gráficos, entonces, digamos... ven la Historia de otra manera" (M<sup>a</sup> Luisa EP. 1855-1860).*

Pero el libro de texto, con ser importante, no es la única fuente de información utilizada en el aula; de las declaraciones de la profesora podemos deducir la **importancia que esta otorga a la utilización de documentos históricos**, que considera complementos a los textos que recoge el manual que utilizan:

*"... cuando yo les llevo documentos, nunca les repito los del libro de texto, sino que procuro enriquecerles la visión histórica, porque no tendría sentido, ¿no?" (M<sup>a</sup> Luisa EP. 2643-2648).*

Estos documentos parecen desempeñar un papel importante en la enseñanza y aprendizaje de la Historia, la profesora pretende que los mismos sean la base a partir de la cual el alumnado efectúe valoraciones sobre los distintos temas:

*"... cualquier valoración que hicieran que fuera en base a documentos fidedignos, no manipulados, sino contrastados..."* (M<sup>a</sup> Luisa EP. 2566-2569).

Por otra parte, la profesora posibilita y alienta la aportación de documentos por parte del alumnado, especialmente cuando desarrolla temas relacionados con la Historia reciente, básicamente del siglo XX español:

*"... me gusta mucho que ellos también traigan cosas que tengan que ver con la asignatura, sobre todo cuando entramos en el siglo XX, cuando nos vamos acercando a lo contemporáneo, a la actualidad"* (M<sup>a</sup> Luisa EP. 2469-2475).

Estos documentos son utilizados en el aula como fuentes de información que permiten reconstruir el tema que se está tratando, así, y en el contexto de un pequeño trabajo de investigación histórica sobre la Guerra Civil, cita el ejemplo de la aportación de cartas de personas que estaban en el frente, y cómo las mismas sirvieron de base para el trabajo desarrollado:

*"... a partir de una simple carta de un señor que estaba en un frente determinado, en un momento determinado, llegamos a hacer un análisis social, un análisis, digamos, fáctico, de acontecimientos, del desarrollo de la guerra..."* (M<sup>a</sup> Luisa EP. 2519-2526).

En el contexto de las declaraciones sobre los materiales, también encontramos referencias, aunque breves y poco significativas, a la **utilización de audiovisuales** (vídeos y diapositivas) y de la **prensa**, sobre esta última, lo importante parece encontrar referencias que permitan establecer relaciones con los temas planteados en clase (no hemos de olvidar que la profesora imparte Historia Contemporánea de España en 2<sup>o</sup> de Bachillerato):

*"... Yo les he dicho, bueno, todos los fines de semana quiero que consultéis la prensa y miremos a ver qué documentos escritos, artículos... pues de interpretación histórica actual, nos pueden valer a nosotros para la clase de Historia"* (M<sup>a</sup> Luisa EP. 2576-2583).

## EVALUACION EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.-

Constituye otra de las temáticas recurrentes en el conjunto de las declaraciones de la profesora. Las cuestiones planteadas son diversas y van desde los **ámbitos que debe cubrir la evaluación**, hasta las **dificultades a la hora de evaluar**, pasando por



el **concepto de evaluación** que tiene la profesora, los **instrumentos que utiliza**, los **momentos en que evalúa** o la **opinión que tiene sobre las sesiones de evaluación**.

En relación con el **concepto de evaluación** (CEV), varias son las ideas que vamos a destacar; en primer lugar, la evaluación sería el producto del trabajo desarrollado por la profesora, que se traduce en los resultados obtenidos por el alumnado:

*"... la evaluación debe ser el producto de mi trabajo, un trabajo que no se traduce en cantidades... sino realmente ver lo que han conseguido los alumnos"* (M<sup>a</sup> Luisa EP. 2874-2879).

El carácter continuo de la evaluación es otra idea a destacar:

*"... la evaluación, para mí, no es algo que se hace en un momento, sino que se hace siempre, yo estoy evaluando siempre... pues me está obligando siempre a estar en círculos concéntricos, de tal manera que estoy evaluando continuamente"* (M<sup>a</sup> Luisa EP. 2239-2246).

La evaluación sería algo más que las estadísticas que reflejan las notas, y en esta idea, parece que el alumnado coincide con la profesora:

*"La estadística no son las notas... mis alumnos y yo sabemos lo que quieren decir las notas"* (M<sup>a</sup> Luisa EP. 2101-2104).

De esta declaración parece deducirse lo importante que es, para la profesora, el que el alumnado tome conciencia de lo que significa la evaluación; por el contrario, otra parte importante de la comunidad educativa -los padres y sectores del profesorado- parecen no entender el sentido que la evaluación tiene para la profesora, apreciando sólo aspectos superficiales, las notas:

*"... es que tanto trabajo muchas veces se resume en esa visión de que tú... no para los alumnos ni para tí, sino para los padres, para el resto del profesorado, la Junta Evaluadora... ¡hay que ver el palo que has dado!, no se han parado a pensar en lo que tú has trabajado en clase"* (M<sup>a</sup> Luisa EP. 2121-2129).

Otra idea importante a destacar en relación con el concepto de evaluación, es su importante componente subjetivo, rasgo que acompaña a la valoración que supone evaluar:

*"... la valoración necesariamente tiene que ser subjetiva... en la que chocas frontalmente con la valoración colectiva que se hace sobre esa evaluación, porque no siempre tus coordenadas son las mismas... una valoración que para los demás es negativa, para mí puede ser muy positiva"* (M<sup>a</sup> Luisa EP. 2892-2901).

La evaluación tiene, para la profesora, una importante influencia personal, en su ánimo y en su actitud ante la enseñanza en general, es fuente de satisfacciones y de desilusiones, en definitiva, es un componente fundamental de la labor docente:

*"... la evaluación es la cruda realidad con que tu trabajas, es el aspecto más gratificante y el menos gratificante, cuando me llevo las mayores satisfacciones y los mayores berrinches... solamente porque tengas un alumno que tu veas que va mucho más allá de lo que tu pides y que se sienta, digamos, fascinado por la asignatura de Historia, para mí, eso es evaluación, ya he quedado a gusto para cuatro años, no me importan todos los otros problemas que tenga" (M<sup>a</sup> Luisa EP. 2868-2891).*

Una segunda cuestión en relación con la evaluación, planteada por la profesora, es la de los **ámbitos o aspectos que debe cubrir** (AEV). De las declaraciones en este sentido podemos deducir, en primer lugar, que la evaluación se refiere al alumnado, no introduciendo referencias a la necesidad de evaluar la propia actuación docente, los procesos puestos en marcha en clase, aunque quizás pueda entenderse que los resultados obtenidos por el alumnado implican la necesidad o no, de modificar su propia actuación. En relación con el alumnado, los aspectos a contemplar en la evaluación parecen ser amplios y diversos, destacando en un lugar importante los conocimientos, pero sin especificar qué tipos de conocimientos, aunque de otras manifestaciones de la profesora en relación con los aspectos básicos de la enseñanza de la Historia, se puede deducir que van más allá de lo factual, y que se refieren más a conceptos. Además de los conocimientos, la profesora destaca la importancia de utilizar una metodología adecuada, la capacidad de razonar, de sintetizar y de tomar en consideración interpretaciones distintas, y todo ello reflejado con una expresión propia, síntoma de madurez:

*"... los conocimientos son los que te modifican la nota, quiero decir que la modifican de un suficiente a un sobresaliente. Pero no solamente los conocimientos, es la metodología que aplican, es la capacidad de razonamiento, es la síntesis que establecen... incluso el no estar de acuerdo en absoluto ni con la asignatura, ni contigo, ni con nada, que para mí eso tiene, digamos, un valor terrible, el que a pesar de todas las circunstancias y en contra de todas ellas, logre manifestarlas, sin que eso le condicione para nada, pues para mí eso es tan importante como los conocimientos, porque demuestra que se ha forjado una capacidad de razonamiento y de enfrentamiento dialéctico... cosa que a mí me parece muy importante a la hora, después, de ser capaz de valorar distintos autores, distintos libros, distintas escuelas o distintas ideologías" (M<sup>a</sup> Luisa EP. 2964-2992).*

Las distintas producciones del alumnado (comentarios de texto, intervenciones en el aula, realización de esquemas...) constituyen el objeto de las **reflexiones de la profesora al finalizar la jornada docente** (RJT). Considera que es fundamental

analizar los trabajos desarrollados, pues es la forma de contrastar la validez, o no, de las clases:

*"Claro que tengo que reflexionar, es más, marco siempre con materiales de la clase que los alumnos me dan, sus comentarios de texto, me plantean los esquemas que han hecho... es muy raro que yo me vaya de vacío... Y claro, cuando tú ves el trabajo que han desarrollado los alumnos, naturalmente que no solamente es que tú estés reflexionando sobre lo que tú crees que has conseguido, sino que estás viendo realmente lo que has conseguido... eso es lo que me dice a mí la incidencia que tienen las clases de Historia... también reflexiono sobre las aportaciones que hicieron los alumnos, precisamente para modificar... no sé, para enriquecer lo que los alumnos presentaron... entonces, buscar un poco argumentaciones para que les enriquezca más" (M<sup>a</sup> Luisa EP. 2705-2752).*

La profesora también manifiesta reflexionar durante el desarrollo de las clases, sus preocupaciones se centran en un seguimiento al alumnado, en su propia actuación como docente, intentando responder a las necesidades que está detectando en el alumnado. En definitiva, entiende que la reflexión, la evaluación, no son facetas al margen del resto de la labor docente, sino que forman parte de un mismo proceso:

*"... reflexionar, claro que estoy reflexionando, incluso en la clase, estoy reflexionando cuando los estoy analizando, estoy viendo a ver si están conectando o no están conectando, y estoy reflexionando sobre cómo hago para que se enteren un poco de qué va el asunto, o cómo rompo la monotonía, eso es estar reflexionando... por eso yo nunca te he separado la fase evaluadora del resto, porque está interviniendo constantemente" (M<sup>a</sup> Luisa EP. 2766-2779).*

En relación con el cuándo evaluar, esto es, los **momentos en los que la profesora evalúa** (MEV), hemos de destacar, como ya señalamos anteriormente, el carácter continuo, y también gradual, de la evaluación. En cuanto al primero, manifiesta:

*"...Siempre, a partir de la primera semana de clase, una vez que están sentadas las líneas de cómo va a ser la asignatura, pues ya estoy evaluando constantemente... Es que creo que hay que evaluar constantemente" (M<sup>a</sup> Luisa EP. 3072-3084).*

El carácter gradual parece tener gran importancia en la evaluación, eso podemos deducir de la declaración de la profesora:

*"... el primer trimestre es un duro golpe para los alumnos, pero ellos saben que para mí eso no tiene ninguna importancia... lo tengo comprobadísimo, yo sé que una persona que suspenda y sepa entender por qué ha suspendido, en el segundo trimestre no va a suspender" (M<sup>a</sup> Luisa EP. 2106-2116).*

La evaluación continua, en el contexto de un aula con pocos alumnos, relega a un segundo plano el papel del examen, pues gracias a ella se dispone de información suficiente para evaluar; por el contrario, en un aula numerosa, la evaluación continua es más difícil de desarrollar, adquiriendo el examen un lugar destacado:

*"... cuando llego al examen final, si tengo pocos alumnos, y digo si tengo pocos alumnos porque eso es una utopía ahora mismo, yo ya tengo a los alumnos evaluados, hasta el punto de que en muchos casos no han tenido que hacer exámenes, porque he ido evaluando día a día" (M<sup>a</sup> Luisa EP. 2727-2734).*

No hemos encontrado, en las declaraciones de la profesora, referencias a la evaluación inicial, ni entendida como una prueba exploratoria para determinar el nivel de conocimientos del alumnado a comienzos de curso, ni como detección de los conocimientos previos al comenzar un nuevo tema. La evaluación sumativa o final parece que es aquella que realiza al finalizar cada uno de los trimestres del curso o cuando este llega a su fin, aunque tampoco hay referencias directas a ella por parte de la profesora.

Por lo que respecta al cómo evaluar, la profesora señala una serie de **técnicas e instrumentos** (IEV), que son los que utiliza, igualmente, alude a la importancia de que el alumnado se implique en el proceso de evaluación, bien a través de una autoevaluación o bien participando en la que realiza ella (ACE).

En relación con las técnicas e instrumentos, parece que la observación de aula es bastante importante, recurriendo a ella muy a menudo; los exámenes constituyen otra técnica frecuente, en ellos suele incluir distintos tipos de pruebas, como el comentario de texto o la interpretación de mapas, su valor fundamental parece ser el de contrastar otras informaciones recogidas sobre el trabajo del alumnado, no teniendo un carácter determinante, aunque este hecho va a depender del número de alumnos y alumnas con que trabaja:

*"El examen es algo más... yo siempre les pongo pruebas distintas, como el comentario de textos, que es el que más se repite, o la interpretación de mapas. La observación de aula la estoy empleando siempre... Lo único para lo que me sirven las pruebas escritas es para corroborar la idea que previamente me he formado... sobre todo, vuelvo a repetirme, si los alumnos son pocos, sin son muchos la única referencia que tengo es eso que se entiende como evaluación y eso que se entiende como examen, como prueba escrita" (M<sup>a</sup> Luisa EP. 3049-3068).*

La autoevaluación parece servir, además de como un procedimiento para implicar al alumnado, como una actividad más de aprendizaje, pues este tiene que comprobar, en base a unas orientaciones de la profesora, si ha desarrollado adecuadamente las distintas pruebas (comentario de textos o de diapositivas, principalmente). En otras ocasiones, la profesora evalúa junto con ellos. Tanto la autoevaluación como la

coevaluación parecen entenderse como una corrección de actividades, pero no hay referencias en el sentido de que el alumnado emita un juicio de valor, en definitiva, ponga una calificación al trabajo que ha desarrollado, el establecer esta corresponde a la profesora, aunque se preocupa de explicarla en clase:

*"Que se autoevalúen ellos... también evaluó muchas veces con ellos, lo necesito, las primeras evaluaciones que hago por escrito, los primeros exámenes, sobre todo cuando les pongo comentarios de texto, o les hago hacer algún comentario de alguna diapositiva que yo no les he dado en clase... las que yo comento en clase se las evaluó, con las otras les doy pistas para la evaluación, porque quiero que vean qué es lo importante, las bases que tienen que tener para el comentario de una diapositiva... Sí que hablo con ellos sobre el por qué han tenido esa calificación y no otra..." (M<sup>a</sup> Luisa EP. 2995-3021).*

La **opinión de la profesora sobre las sesiones de evaluación (OSE)** no es nada positiva, especialmente aquella referida al alumnado de 2<sup>o</sup> de Bachillerato, que es el último curso de las nuevas enseñanzas medias; considera que hay disparidad de criterios entre el profesorado a la hora de valorar los conocimientos adquiridos, el rendimiento del alumnado, este hecho parece reflejar una ausencia de coordinación entre los distintos seminarios, esta falta de unidad de criterios parece llevar a que se den situaciones de discriminación en función de qué profesores intervengan en cada grupo de alumnos. Todo ello genera frustración en la profesora y la lleva a la decisión, después no ejecutada, de implicarse, en el próximo curso, lo menos posible en la enseñanza, limitándose a "sacar muy buenas estadísticas".

Lo que sí parece satisfacer a la profesora son determinados resultados a largo plazo que consigue con su trabajo, así, habla con agrado de encuentros que mantiene con antiguos alumnos, que después de varios años, aprecian la enseñanza recibida, la validez de la misma para momentos posteriores de su formación:

*"... mi labor en muchos casos se ve en mis alumnos que han pasado por mí y después de un cierto tiempo vienen y te dicen: << ¡hay que ver, M<sup>a</sup> Luisa!, ¿te acuerdas de aquella clase que tal... que tú dijiste ¡ay, Dios mío!, que hemos perdido mucho el tiempo, pues no habíamos perdido el tiempo, porque resulta que yo he quedado de maravilla y no sé qué y no sé cuanto... >>, eso se me ha dado muchas veces, ni siquiera al año siguiente, es un proceso de evolución de los alumnos, cuando se dan cuenta de para qué servían mis clases" (M<sup>a</sup> Luisa EP. 2138-2156).*

De esta declaración podemos deducir un convencimiento de la profesora en relación con que su enseñanza es correcta y que el alumnado que continua sus estudios termina reconociendo su validez.

Para finalizar con las declaraciones en relación con la temática que analizamos, señalar una serie de **dificultades que encuentra la profesora cuando evalúa (DEV)**

y que vienen referidas al momento en que hay que reflejar los resultados del trabajo del alumnado:

*"... sentar por escrito, y en una asignatura como la nuestra, tratar de baremar, digamos, cuantificar, eso es terrible... para mí eso no me vale en absoluto, entonces, la mayor dificultad es esa"* (M<sup>a</sup> Luisa EP. 3090-3096).

Ante este hecho, considera fundamental el elaborar un informe que reflejara y explicara la realidad de lo trabajado, y que fuera más allá de la calificación:

*"... cualquier valoración, cuantificada en número, debería llevar una memoria explicativa en que realmente se viera esa diferencia tan abismal que prevalece en las mismas aulas"* (M<sup>a</sup> Luisa EP. 3096-3101).

Este informe o memoria explicativa se hace aun más necesario cuando lo que se evalúa no son unos conocimientos concretos, aislados, desconectados unos de otros, sino un conocimiento en el que en su valoración interviene un importante componente subjetivo, lo que implica mayor dificultad a la hora de la evaluación:

*"... yo no pido palmos en un examen, sino que lo hago por lógica, y, claro, eso es ya mucho más difícil de valorar. Quizás también porque existe el peligro de subjetivizarlo, porque por muchas premisas que tú pongas previas... si se quiere manipular, se puede manipular muy fácilmente, y entonces, claro, eso es sumamente difícil"* (M<sup>a</sup> Luisa EP. 3102-3113).

En relación con 2º de Bachillerato, donde desarrolla la enseñanza de la Historia, la profesora alude a la dificultad que supone valorar a un alumnado que tiene muy poca base en conocimiento histórico, al parecer, debido a la nueva estructuración de la presencia de las asignaturas de Historia:

*"... los grandes problemas a la hora de valorar a los alumnos de 2º de Bachillerato es que, realmente... su incapacidad para poder aprobar la asignatura es que carecen de base, precisamente por esa no correlación que tienen a lo largo del currículum educativo"* (M<sup>a</sup> Luisa EP. 1177-1185).

Esta manifestación de la profesora parece traducir una cierta crítica hacia los nuevos currículos establecidos a partir de la aplicación de la L.O.G.S.E. Por nuestra parte, entendemos que puede haber un problema de funcionamiento en el seminario, en el sentido de no contar con un adecuado Proyecto Curricular del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia que asegure una secuenciación del conocimiento.

## ALUMNADO E HISTORIA.-

En relación con esta metacategoría, la profesora concentra sus declaraciones en cinco cuestiones distintas, las más reiteradas son aquellas en las que la profesora habla sobre el **papel que el alumnado desempeña en la enseñanza (PAE)** y en las que expone sus **opiniones sobre la visión que el alumnado tiene de la enseñanza (VAE)**; además, alude a las **carencias que presenta el alumnado en técnicas instrumentales (DTI)**, lo que parece contribuir en buena medida al **absentismo escolar (ABE)**. Una última declaración de la profesora se refiere a la **visión que tiene sobre el alumnado de secundaria (VAS)**.

En cuanto al **papel que el alumnado desempeña en el aula**, en la enseñanza, la profesora presenta distintas declaraciones de las que podemos deducir que fomenta el desarrollo de un carácter dinámico y activo entre el alumnado, que tenga un papel protagonista, así, el que desarrolle un trabajo autónomo se considera fundamental:

*"... me gusta que a veces ellos busquen algunas partes del programa, que yo pienso que les pueden gustar especialmente"* (M<sup>a</sup> Luisa EP. 1703-1706).

*"... me interesa mucho que los alumnos trabajen algunos aspectos de la asignatura, para que ellos sean, digamos, un poco, los que tejan su estructura"* (M<sup>a</sup> Luisa EP 3198-3202).

Las partes del tema que son trabajadas por el alumnado son aquellas que la profesora considera menos relevantes para la comprensión del mismo; la información elaborada por el alumnado es utilizada para desarrollar el tema en el aula, con ello, la profesora quiere plantear una clase activa, en el sentido de que haya una interacción entre lo trabajado por el alumnado y la información que se va presentando:

*"... trato de crear, digamos, una clase más activa, que todo el mundo tenga algo que decir, para yo tener una referencia a la que aludir"* (M<sup>a</sup> Luisa EP. 3212-3215).

Este trabajo autónomo del alumnado se traduce en el desarrollo de distintas actividades, así, la profesora habla de la importancia de la consulta bibliográfica, de la realización de esquemas, de efectuar revisiones históricas desde distintas perspectivas, y de la realización de comentarios de texto. Especial importancia parece otorgar al desarrollo, en pequeño grupo, de trabajos de investigación e indagación histórica:

*"... ellos tienen que entrevistar a gente conocida... les pongo... les delimito el universo que tienen que entrevistar, el tipo de preguntas que tienen que utilizar y para qué, luego ellos tienen que interpretar... es sumamente interesante porque luego ellos empiezan, encima, a aportar cantidad de documentos para analizar en el aula"* (M<sup>a</sup> Luisa EP. 2498-2508).

En este tipo de trabajo, contextualizados en temas de Historia reciente, podemos apreciar distintos aspectos que, como veremos, son básicos en la visión que la profesora tiene de la enseñanza de la Historia, así, podemos citar la utilización de documentos históricos para basar una valoración, la importancia del razonamiento histórico, la utilización de fuentes orales o el planteamiento de un tema desde perspectivas distintas.

El atender a explicaciones de la profesora, según manifiesta esta, es otra actividad que tiene que desarrollar el alumnado, y ello viene a ser un complemento al trabajo que, individualmente, debe realizar con el libro de texto.

Otra cuestión en relación con las declaraciones de la profesora sobre **Alumnado e Historia**, es la relativa a sus **opiniones sobre la visión que este tiene de la enseñanza de la materia** (VAE). La idea que parece destacar es que el alumnado tiene una visión muy superficial, y equivocada, de la enseñanza de la Historia, según la cual, en esta materia, el razonamiento no tendría lugar, y, por tanto, la información histórica no puede cuestionarse:

*"... los alumnos aplican unos... no se, unos tópicos a las asignaturas, y según ellos, por ejemplo, pues en Historia no tienen que razonar... en Filosofía, bueno, pues de vez en cuando tienen que razonar... en Matemáticas sí aplican el esquema de que hay que razonar y relacionar y comprobar, en Historia no, no existe la comprobación, o sea, para ellos los datos son datos inamovibles" (M<sup>a</sup> Luisa EP. 466-478).*

Los datos parecen adquirir, para ellos, un gran poder:

*"... para ellos los datos son muy concretos, muy importantes, porque la Historia para ellos son los hechos" (M<sup>a</sup> Luisa EP. 678-680).*

La profesora, con el desarrollo de la asignatura, pretende ir modificando esta simplista visión, y de su declaración se desprende que termina lográndolo:

*"... es increíble que, siempre, a principios de curso, los importante de la Historia son los hechos, los datos, y al final, ellos descubre que la Historia es una asignatura en la que tienen que razonar" (M<sup>a</sup> Luisa EP. 681-687).*

De las declaraciones de la profesora, y en relación con lo que llevamos dicho, también puede desprenderse el papel limitado que el alumnado otorga a la memoria, según ellos, esta serviría, exclusivamente, para reproducir datos, y no como una vía para desarrollar un proceso comprensivo:

*"... ellos entienden por memoria la repetición de datos, exclusivamente, no comprenden... y entonces ellos me explican que esa es más próxima a ellos que la otra (la memoria comprensiva)" (M<sup>a</sup> Luisa EP. 738-742).*



Otra cuestión planteada por la profesora es la relacionada con la **visión que tienen sobre el alumnado de secundaria (VAS)**. De una forma general, considera que este ha perdido, en los últimos años, capacidad de razonamiento, de indagación, capacidades que considera básicas en su concepción de la enseñanza de la Historia; parece ser que esta carencia se aprecia más en el alumnado que opta por asignaturas de Humanidades que en los que se dedican a Ciencias, y lo atribuye a la desaparición de materias con el Latín o el Griego, que podían servir como un buen medio para desarrollar esa capacidad de razonar:

*"... yo noto que los alumnos, en los últimos años, tienen menos capacidad de razonamiento, de indagación, de esta manera de enseñar Historia que a mí me parece que es la necesaria... y es curioso cómo alumnos de ciencias, que por principio rechazan la asignatura de Historia, en el propio proceso del curso van madurando de una manera que le resulta que les gusta más la asignatura, y esto se traduce siempre en mejor capacidad de argumentación, mejor capacidad de síntesis, de análisis, de globalización, de pormenorización..." (M<sup>a</sup> Luisa EP. 697-716).*

El desarrollo del curso parece influir en la visión que tiene del alumnado, así como las diferencias individuales entre estos:

*"... no todos los alumnos tienen la misma capacidad de manifestar o exteriorizar... y claro, pues en función de eso, la clase te la condicionan totalmente. Son alumnos muy activos cuando ya me conocen, son muy preguntones y muy disgresores, es decir, se salen de la línea argumental en distintas variantes, sobre todo cuando se dan cuenta que lo importante es razonar y pensar y tal, y entonces les va la marcha, cogen el gusto, y eso se presta a que en muchos casos ellos van por caminos ajenos si quieres, pero claro, lo que tienes que hacer es conducirles, y bueno, eso es una actitud que es muy positiva y no hay problema, ¿no?" (M<sup>a</sup> Luisa EP. 2393-2412).*

Esta actitud del alumnado, partícipe activo de la vida del aula, y que lo importante es desarrollar su capacidad de razonamiento e indagación, es posible cuando la ratio profesor/alumno es escasa, esta constituye un factor condicionante, importante, en la forma de desarrollar la enseñanza:

*"También varía muchísimo en función del número de alumnos, son mucho más enriquecedoras las clases con pocos alumnos... con 20 alumnos yo considero que es lo ideal para este tipo de clases" (M<sup>a</sup> Luisa EP. 2412-2418).*

Una de las principales dificultades con que se encuentra la profesora para introducir al alumnado en la dinámica de trabajo que considera básica, es el conjunto de **deficiencias que este presenta en técnicas instrumentales**, así, las limitaciones en lectura comprensiva, la poca capacidad de análisis, la escasez de vocabulario... caracterizan, en líneas generales, al alumnado con el que trabaja:

*"... sí saben leer, pero no saben comprender, la lectura comprensiva se les escapa muchas veces, y eso es en lo que más incido, sobre todo porque lo que más me interesa es que cojan esa madurez y capacidad de razonamiento, si no saben comprender, no pueden razonar..."* (M<sup>a</sup> Luisa EP. 1768-1776).

*"... si tú no tienes estructura de vocabulario, si tu no sabes expresarte, tú no tienes... no puedes asentar conocimiento dentro de tu mente, y mucho menos conocimientos históricos"* (M<sup>a</sup> Luisa EP. 405-410).

Esta dificultad para integrarse en el proceso de enseñanza planteado por la profesora, parece conducir a un **absentismo escolar por parte del sector del alumnado que presenta las deficiencias instrumentales**:

*"... si es que vienen sin saber leer... cómo vas a conseguir que comprendan, y es lo único casi que se les pide, y entonces, claro... digo que lo ves porque al curso siguiente ni siquiera repiten, la mayor parte desaparece, y eso es un fracaso... lo hemos estado hablando en el seminario, gran parte de los alumnos que el año anterior, en 3º de E.S.O.... claro, tenían unas lagunas insalvables"* (M<sup>a</sup> Luisa EP. 1102-1118).

Este hecho nos llama la atención, por cuanto se trata, en el caso citado por la profesora, de alumnado de enseñanza obligatoria (Educación Secundaria Obligatoria). Consideramos que el desarrollar enseñanza con alumnado de E.S.O. es uno de los grandes retos a los que se enfrenta el profesorado de enseñanzas medias.

#### CARACTERÍSTICAS DEL PROFESORADO.-

En el conjunto de declaraciones de la profesora encontramos una serie de referencias, de naturaleza genérica, sobre la figura del profesor. La mayoría no entran a plantear cuestiones estrictamente de enseñanza y aprendizaje, podríamos considerarlas como reflexiones sociológicas e, incluso, reivindicaciones laborales. También nos encontramos con manifestaciones en las que la profesora plantea su **visión de la enseñanza** o en las que pone de relieve la importancia de unas capacidades didácticas entre los docentes.

En lo que respecta a su **visión sobre la enseñanza** (VEN), la profesora parece tener una concepción global, sin establecer límites entre las que se han venido en llamar "fases de la enseñanza" (Jackson, 1968), esto es, la fase pre-activa (o de planificación), y la fase inter-activa (desarrollo de la docencia en el aula), además, la evaluación y reflexión de/sobre la enseñanza tampoco la diferencia de las dos fases señaladas:

*"... para mí no existen tres etapas, existe una etapa que está continuamente... como con vasos comunicantes, interactuando, es que estás interactuando siempre, de tal manera que yo estoy evaluando cuando estoy decidiendo en el aula... porque es para eso que estoy decidiendo, y estoy planificando cuando*

*estoy evaluando... no existen fronteras, entonces, planificas de acuerdo con el desarrollo que tú vas llevando de la asignatura y tienes, en muchos casos, que modificar aquel plan inicial que hiciste aquí en el seminario..."* (M<sup>a</sup> Luisa EP. 1459-1472).

Al margen de esta visión sobre la enseñanza, destacan una serie de declaraciones en las que podemos encontrar unos **rasgos característicos del profesorado de Historia** (CPH). En primer lugar, podemos señalar las referencias a la diversidad de conocimiento que debe tener el profesor, que, aunque no los especifica, sí señala que deben ir más allá de los estrictamente relacionados con la materia, esto es, los conocimientos históricos:

*"... tienes que tener tú los suficientes conocimientos, no solamente históricos, sino de todo tipo, para saber echar mano a cualquier tipo de recurso que puede ser válido en un momento determinado"* (M<sup>a</sup> Luisa EP. 1265-1270).

Un segundo rasgo al que alude es el referido a la influencia que las opciones ideológicas personales pueden tener en la labor docente, estas, en opinión de la profesora, deberían quedar al margen de la docencia, no condicionando la Historia a enseñar, aunque reconoce la dificultad de prescindir de estas opciones personales:

*"... no podemos prescindir de lo que somos, ¿no?, por muy ecléctico que tú trates de ser en Historia, tienes unas cargas, unas cargas ideológicas, de las que tienes que tratar de borrar... yo trato, al margen y por encima de todo, de borrar mi diseño personal"* (M<sup>a</sup> Luisa EP. 183.191).

Tras esta declaración podemos apreciar, también, las posibilidades que nuestra materia, la Historia, ofrece para ser manipulada.

En tercer lugar, encontramos una interesante reflexión sobre el importante papel que desempeña el profesorado, y especialmente el de Historia, contextualizado en la actual coyuntura política y social española; valores como la tolerancia o el respeto estarían en la base de la formación que los docentes tenemos que dar:

*"... estamos saliendo de una etapa muy difícil de la sociedad española... estamos atravesando una etapa... decimos que ya estamos en la democracia, todavía no tenemos una formación suficiente... y nosotros, en nuestras manos, tenemos la responsabilidad de formar esa sociedad, y claro, el respeto a los demás, a las distintas formas de pensamiento... el analizar esas distintas formas de pensamiento, te parte de todo, pues de la Literatura, de las Ciencias, de absolutamente todo"* (M<sup>a</sup> Luisa EP. 199-214).

Otras declaraciones de la profesora en relación con esta metacategoría vienen referidas a opiniones, generales, sobre la naturaleza del trabajo del profesor (OTP), su

proyección social y la burocratización en que está cayendo la enseñanza, factores que, relacionados, parecen conducir a una situación de desaliento, de frustración:

*"... yo pienso que estamos llegando a un punto en el que, dada la valoración del profesorado, valoración social, me refiero, y dada la cuantificación a la que se somete al profesorado, yo creo que está llegando el momento de que nos dediquemos, los que nos interesa la enseñanza, a vender pipas, porque es frustrante. Es terrible, a mí todo el día me están mandando hojas para cubrir, horarios que tengo que cumplir..."* (M<sup>a</sup> Luisa EP. 2849-2861).

También nos parece interesante resaltar la reflexión que hace sobre la naturaleza de la labor docente, según la cual, esta tendría un cierto carácter militante, en el sentido de que es un trabajo continuo, sin límites horarios, y este rasgo lo diferencia de otras profesiones:

*"... nuestro trabajo es un trabajo que no se acaba nunca, hay otras personas que acaban y cuelgan, pero nosotros no, pues es que, siempre que vas con los ojos abiertos tienes que estar interactuando en este proceso"* (M<sup>a</sup> Luisa EP. 1477-1483).

La profesora es muy clara en este sentido, afirmando:

*"... yo trabajo mucho más fuera de la clase para poder dar esa clase que en la clase en sí... es que no acabas jamás... cualquier otra cosa en el mundo da mucho menos trabajo"* (M<sup>a</sup> Luisa EP. 2829-2847).

En otra declaración encontramos una crítica hacia la estructuración y distribución horaria del profesorado (OHP), así, en el contexto de si acostumbra a sistematizar, a poner por escrito las reflexiones que realiza sobre su labor docente, la profesora manifiesta que no dispone de tiempo para ello, aprovechando la ocasión para formular una amarga crítica a la distribución horaria en los seminarios:

*"... es que no me queda tiempo material, sería muy interesante, pero cuando yo tenga 13 horas... Es que verás, esto es una injusticia, verás, las personas con las que yo me he encontrado que se plantean la educación así, que por tanto sus reflexiones serían sumamente enriquecedoras, ir creando, digamos, un continuum de trabajo, que les sirviera para otros y para sí mismos... pues me doy cuenta que estas atiborrados de horas de trabajo, mientras que se les descarga de trabajo a personas que no les interesa en absoluto, que lo que quieren es venir, dar unas clases, y punto, ya está; mientras que funcionemos así, no se adelante nada"* (M<sup>a</sup> Luisa EP. 2784-2810).

Para finalizar con el comentario de esta metacategoría, recoger una breve alusión de la profesora a la necesidad de que los docentes dispongan de unos conocimientos pedagógicos básicos (CCE), que no los concreta, pero sí señala la importancia de tener

una serie de capacidades, como la de transmitir conocimiento, la de conectar con el alumnado y la de orientar a este.

Las tres metacategorías restantes -Reforma del Sistema Educativo, Contexto de aula, y Formación del Profesorado-, consideramos que tienen poca significatividad en el conjunto total de declaraciones de la profesora, y ello por varios motivos, en primer lugar, y principalmente, porque no se refieren, específicamente, a la enseñanza de la Historia, en segundo lugar, porque son cuestiones aisladas y presentan una frecuencia escasa -excepto aquella en la que la profesora presenta sus opiniones sobre el desarrollo de la reforma-.

En relación con la Reforma del Sistema Educativo, nos encontramos con dos cuestiones planteadas, en primer lugar, una referida a la necesidad de modificar los diseños curriculares (NMD) presentados por la administración educativa, este trabajo correspondería a los seminarios de los distintos centros y consistiría, fundamentalmente, en establecer una secuenciación en los contenidos que fuera próxima, parece, a la estructuración de las materias en el anterior bachillerato, esto es, en el B.U.P.:

*"... este diseño tiene que evolucionar, los seminarios tienen que hacer un diseño más coherente, en los que la gradualidad que había antes en los conocimientos se perciba también aquí"* (M<sup>a</sup> Luisa EP. 1048-1054).

La segunda cuestión planteada por la profesora se refiere a una serie de opiniones sobre el desarrollo de la reforma (ODR). En primer lugar, plantea una reflexión sobre el carácter obligatorio de la nueva enseñanza secundaria (en su primer trato, es decir, la E.S.O.), la profesora señala que existe una discriminación social, que estaría por encima del ámbito educativo, que dificulta el desarrollo de este carácter obligatorio, además, el excesivo número de alumnos y alumnos por aula impide una atención adecuada al mencionado carácter:

*"... aunque se pretende igualar a todo el mundo, es cuando más se discrimina... esos objetivos planteados son muy bonitos, son muy utópicos, pero la cruda realidad se impone... aquellos alumnos que parten de un estrato social alto, con unas padres que se preocupan de ellos, que son también los que en el antiguo sistema tenían, parecía, más posibilidades ¿verdad?, aquellos alumnos que tienen más posibilidades se refleja, a pesar de que tú... es que tendrías que funcionar con muy pocos alumnos, y la triste realidad... a mí no me sirven de nada todas esas bonitas cosas que dicen los papeles, si yo entro en el aula con 30 alumnos, solamente los más fuertes sobreviven, sinceramente..."* (M<sup>a</sup> Luisa EP. 977-998).

En segundo lugar, plantea la profesora una cuestión en relación con la aplicación de los nuevos diseños y la necesidad de que los seminarios de los centros aborden la labor de estructurar el currículo, la experiencia personal que tiene de trabajar en reforma, es que se generan vacíos de conocimiento entre el alumnado:

*"... hay una gran incoherencia a la hora de planificar, es decir, la libertad de los seminarios a la hora de planificar... tiene que transcurrir un período de tiempo en el que se corrija, que se corrijan una serie de defectos... porque, claro, tienes que estar siempre partiendo de cero, cosa que antes no te ocurría... el primer trimestre lo pierdes, lo pierdes completamente, y a lo largo del curso tienes que estar perdiendo cantidad de veces tiempo..." (M<sup>a</sup> Luisa EP. 1058-1081).*

De esta reflexión podemos deducir la necesidad de que los seminarios aborden la importante labor de elaborar un proyecto curricular que adapte, concrete, secuencie y estructure, el currículo planteado por la administración. Por otra parte, hemos de tomar en consideración que la puesta en marcha de la E.S.O. se ha comenzado -al menos en nuestra ciudad- por el segundo ciclo de la etapa, y que el alumnado se ha incorporado al mismo procedente de 8<sup>o</sup> de E.G.B., con lo cual, la ausencia de coordinación es, podríamos decir, total, máxime cuando no ha habido conexión alguna entre el profesorado que imparte ambos niveles, este hecho puede ayudarnos a contextualizar la manifestación de la profesora. Por otra parte, consideramos que tras la declaración de la profesora, reiterada, sobre la necesidad de estructurar, de establecer una gradualidad en el conocimiento, está el importante tema del carácter abierto y flexible de los nuevos diseños, esta novedad implica el que el profesorado tenga que tomar una serie de decisiones con respecto, entre otras cuestiones, a la secuenciación de los contenidos por ciclos y por niveles, estas decisiones, hasta ahora, venían adoptadas por la administración.

Para finalizar con las opiniones sobre el desarrollo de la reforma, señalar que, según manifiesta la profesora, esta no ha representado una modificación en su forma de enseñar:

*"... yo me estoy dando cuenta que no me significa ningún cambio metodológico estar en L.O.G.S.E. en relación con estar en el bachillerato antiguo" (M<sup>a</sup> Luisa EP. 1136-1142).*

En lo que respecta al Contexto de aula, las declaraciones de la profesora son variadas, refiriéndose, por un lado, a la necesidad de responder en el aula a las demandas planteadas por la sociedad; por otro lado, y cuando se trabaja, como es el caso de esta profesora, en 2<sup>o</sup> de Bachillerato, se alude a la influencia que ejerce, en el desarrollo de la enseñanza, la prueba de selectividad. Por último, una cuestión a la que la profesora alude en varias ocasiones: La importancia del intercambio de opiniones entre el profesorado y de la coordinación entre seminarios afines de un mismo centro:

*"... (los compañeros) son los que más me aportan ahora mismo, yo he pasado del mundo de los libros al mundo del intercambio de opiniones, porque es lo que más me enriquece, contrastar, porque es casi como la posibilidad de desdoblarte en multitud de hablas, en multitud de alumnado, y en multitud de distintos lugares, ¿no? (M<sup>a</sup> Luisa EP. 843-852).*

"... a mí siempre me ha gustado trabajar con el (seminario) de Literatura, o trabajar con el de Filosofía, de tal manera que estabas hablando de Arte, Historia, Filosofía, Literatura... siempre aprovechabas un trocito de la asignatura que nos venía bien a todos" (M<sup>a</sup> Luisa EP. 1801-1809).

## 10.2. CONOCIMIENTO EN LA ACCION DE M<sup>a</sup> LUISA.

El estudio del Conocimiento en la Acción de esta profesora lo vamos a realizar a partir del comentario de la siguiente matriz:

Matriz nº 11  
Conocimiento en la Acción de M<sup>a</sup> Luisa

METACATEGORIAS	CODIGOS	E. AGENDA	G. AULA	E. REFLEXION	TOTAL
ASPECTOS BASICOS DE LA HISTORIA A ENSEÑAR.	DIA	-	-	2	2
	HCA	-	6	2	8
	HCF	-	1	4	5
	HCH	5	22	5	32
	HCL	-	1	-	1
	RPP	-	2	6	8
	TOTAL	5	32	19	56
ACCIONES DE LA PROFESORA EN EL AULA.	CTA	1	8	6	15
	ETT	2	18	2	22
	FCL	-	1	-	1
	OHS	1	-	-	-
	PPC	1	-	5	6
	VEH	-	-	6	6
	TOTAL	5	27	19	51
ALUMNADO E HISTORIA.	AAC	2	3	2	7
	IAC	3	-	2	5
	IPA	2	-	4	6
	OGR	-	-	3	3
	RAT	1	-	1	2
	TAM	-	4	4	8
	TOTAL	8	7	16	31
INTERACCION PROFESORA-ALUMNADO.	ACT	1	10	3	14
	CCT	3	47	6	56
	CVR	1	1	4	6

METACATEGORIAS	CODIGOS	E. AGENDA	G. AULA	E. REFLEXION	TOTAL
	ICT	2	1	2	5
	LIM	2	12	3	17
	MCT	-	2	9	11
	ORC	-	10	1	11
	PRE	-	20	1	21
	TAC	-	38	6	44
	TCV	3	-	-	3
	TGR	5	-	5	10
	TOTAL	17	121	40	178
MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	UAH	2	1	-	3
	UBI	-	1	1	2
	UGR	2	7	5	14
	ULT	2	4	2	8
	UTH	2	2	-	4
	UTL	-	-	2	2
	UTP	-	2	2	4
	TOTAL	8	17	12	37
DIFICULTADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.	DCH	1	-	1	2
	DCT	-	1	5	6
	DEM	5	-	-	5
	DTH	-	-	1	1
	TOTAL	6	1	7	14
EVALUACION EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	ENC	-	-	2	2
	EXA	1	1	3	5
	TOTAL	1	1	5	7
PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	CPL	3	-	12	15
	CSI	-	-	1	1
	IAP	1	-	-	1
	SCT	-	-	3	3
	TOTAL	4	-	16	20
CONTEXTO DE AULA.	CLA	-	-	2	2
	IHC	1	-	4	5
	OCC	-	-	6	6
	TOTAL	1	-	12	13

(Fuente: Elaboración propia)



### 10.2.1. Descripción general.

Una primera lectura de la matriz nos permite hacer una descripción genérica del conocimiento en la acción de la profesora.

En primer lugar, y por lo que respecta a las metacategorías, podemos clarificar estas en base al número de categorías que las integran, esto nos permite saber cuales son los temas sobre los que se plantean más cuestiones en relación con el conocimiento en la acción de la profesora. La metacategoría más destacada, y con una diferencia significativa con respecto a las que le siguen, es **Interacción profesora-alumnado en el aula**, integrada por 11 categorías, en segundo lugar podemos señalar un grupo de metacategorías constituido por **Acciones de la profesora en el aula**, **Materiales para la enseñanza de la Historia**, **Aspectos básicos de la Historia a enseñar**, y **Alumnado e Historia**, las dos primeras integradas por siete categorías, y las otras dos por seis; en tercer lugar nos encontramos con **Planificación de la enseñanza de la Historia**, y **Dificultades de enseñanza y aprendizaje de la Historia**, integradas ambas por cuatro cuestiones. Los temas sobre los que la profesora menos cuestiones plantea son **Contexto de aula** (tres categorías), y **Evaluación de la enseñanza de la Historia** (dos categorías).

Tabla n<sup>o</sup> 34

Clasificación de las metacategorías del Conocimiento en la Acción de M<sup>a</sup> Luisa en base al número de categorías que las integran

METACATEGORIAS	Nº CATEGORIAS
INTERACCION PROFESORA-ALUMNADO.	11
ACCIONES DE LA PROFESORA EN EL AULA.	7
MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	7
ASPECTOS BASICOS DE LA HISTORIA A ENSEÑAR.	6
ALUMNADO E HISTORIA.	6
PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	5
DIFICULTADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.	4
CONTEXTO DE AULA.	3
EVALUACION EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	2

(Fuente: Elaboración propia)

En segundo lugar, y siguiendo con las metacategorías, podemos clasificarlas tomando como referencia la frecuencia de aparición de las mismas, ello nos permite saber el grado en que la profesora plantea los distintos temas. En primer lugar, y de una forma destacada, volvemos a encontrarnos con **Interacción profesora-alumnado**

en el aula, que presenta una frecuencia igual a 178; en segundo lugar, y con prácticamente la misma frecuencia ambas, nos encontramos con **Aspectos básicos de la Historia a enseñar** ( $f= 56$ ), y **Acciones de la profesora en el aula** ( $f= 55$ ); en tercer lugar, y también con una frecuencia muy próximas entre ellas, hallamos **Materiales para la enseñanza de la Historia** ( $f= 37$ ), y **Alumnado e Historia** ( $f= 34$ ). En último lugar podemos citar los temas planteados de forma menos frecuente y que son: **Planificación de la enseñanza de la Historia** ( $f= 20$ ), **Dificultades de enseñanza y aprendizaje de la Historia** ( $f= 14$ ), **Contexto de aula** ( $f= 13$ ), y **Evaluación en la enseñanza de la Historia** ( $f= 7$ ).

Tabla nº 35

Clasificación de las metacategorías del Conocimiento en la Acción de M<sup>a</sup> Luisa en base a las frecuencias de aparición

METACATEGORIAS	FRECUENCIAS
INTERACCION PROFESORA-ALUMNADO.	178
ASPECTOS BASICOS DE LA HISTORIA A ENSEÑAR.	56
ACCIONES DE LA PROFESORA EN EL AULA.	55
MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	37
ALUMNADO E HISTORIA.	34
PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	20
DIFICULTADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.	14
CONTEXTO DE AULA.	13
EVALUACION EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	7

(Fuente: Elaboración propia)

Comparando las dos clasificaciones establecidas, podemos decir que, en líneas generales, existe una correlación entre ambas, es decir, los temas con más cuestiones son los que aparecen de forma más frecuente.

En tercer lugar, y en lo que se refiere a las categorías, esto es, a las distintas cuestiones que se plantean en relación con el conocimiento en la acción de la profesora, es interesante clasificarlas en base a su frecuencia de aparición, esto nos permitirá saber el grado en que esta habla de las distintas cuestiones, cuáles son las que aparecen de forma más recurrente y cuales las que menos. En un primer grupo nos encontramos con las tres cuestiones más recurrentes del conjunto de las 50 que hemos establecido, y que son: **Correcciones de comentarios de texto** ( $f=56$ ), **Trabajo del alumnado con**

comentarios de texto (f= 44), y **Hechos y conceptos históricos** (f= 32), como podemos apreciar en la matriz, estas tres cuestiones pertenecen a las dos metacategorías con más frecuencia. En segundo lugar, y con una frecuencia sensiblemente inferior a las primeras, nos encontramos con un grupo constituido por frecuencias entre 14 y 22: **Explicaciones de los temas de trabajo** (f= 22), **Preguntas planteadas en el aula** (f= 21), **Lectura de imágenes** (f= 17), **Comentarios de la profesora sobre contenidos anteriores del tema** (f= 15), **Cambios introducidos en el aula a partir de la planificación prevista** (f= 15), y **Utilización de gráficos, y Aspectos básicos a contemplar en los comentarios de textos** (f= 14); estas categorías, si exceptuamos la referida a la planificación, también pertenecen a las metacategorías con mayor frecuencia.

Un tercer grupo, numeroso, veinte del total de cincuenta categorías, presenta una frecuencia escasa, entre once y cinco veces, y está constituido por cuestiones distribuidas entre todas las metacategorías, aquí nos encontramos entre otras, con **Relaciones entre el pasado y el presente** (f= 8), **Papel de la profesora en clase** (f= 6), **Actividades del alumnado para casa** (f= 7), **Orientaciones para la realización de los comentarios de texto** (f= 11), **Utilización del libro de texto** (f= 8), **Dificultades relacionadas con el comentario de textos** (f= 6), **El examen como instrumento de evolución** (f= 5), o **la influencia del horario en el desarrollo de la clase** (f= 5).

El último grupo, también numeroso, integrado por 21 categorías, es en el que nos encontramos con las cuestiones que aparecen de forma menos recurrente en la información recogida, entre una y cuatro veces, estando también distribuidas por todas las metacategorías, en este grupo destacan aquellas categorías que aparecen una sola vez, como **Organización del horario semanal de la profesora**, **Hechos y conceptos literarios**, **Criterios para la selección de imágenes**, **Influencia del alumnado en la planificación**, **Dificultades de enseñanza-aprendizaje relacionadas con el tiempo histórico**.

Tabla nº 36  
 Clasificación de las categorías del Conocimiento en la Acción de M<sup>a</sup> Luisa  
 en base a su frecuencia

CODIGO	FREC.	CODIGO	FREC.	CODIGO	FREC.
CCT	56	ULT	8	UTP	4
TAC	44	AAC	7	OGR	3
HCH	32	PPC	6	TCV	3
ETT	22	VEH	6	UAH	3
PRE	21	IPA	6	SCT	3
LIM	17	CVR	6	DIA	2
CTA	15	DCT	6	RAT	2
CPL	15	OCC	6	UTL	2
UGR	14	HCF	5	UBI	2
ACT	14	IAC	5	DCH	2
MCT	11	ICT	5	ENC	2
ORC	11	DEM	5	CLA	2
TGR	10	EXA	5	HCL	1
HCA	8	IHC	5	FCL	1
RPP	8	RPA	4	OHS	1
TAM	8	UTH	4	DTH	1
		IAP	1	CSI	1

(Fuente: Elaboración propia)

En cuarto y último lugar vamos a realizar una lectura de la matriz a partir de los tres procedimientos de recogida de información que hemos utilizado, y que se corresponden con los momentos en que hemos procedido a ello, esto es, las Entrevistas de Agenda, (previas al desarrollo de las clases), las Grabaciones de Aula (desarrollo de las clases), y las Entrevistas de Reflexión (posteriores a las clases).

Una primera idea a señalar es que las nueve metacategorías que hemos establecido, están presentes, en mayor o menor medida, en las entrevistas celebradas con la profesora, tanto en las anteriores a las clases, como en las posteriores a las mismas, en las Grabaciones de aula no hemos encontrado referencias ni a **Planificación de la enseñanza de la Historia**, ni a **Contexto de aula**.

Tabla n<sup>o</sup> 37  
Metacategorías del Conocimiento en la Acción de M<sup>a</sup> Luisa presentes en los tres momentos de recogida de información

ASPECTOS BASICOS DE LA HISTORIA A ENSEÑAR.
ACCIONES DE LA PROFESORA EN EL AULA.
ALUMNADO E HISTORIA.
INTERACCION PROFESORA-ALUMNADO.
MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.
DIFICULTADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.
EVALUACION EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

(Fuente: Elaboración propia)

Tabla n<sup>o</sup> 38  
Metacategorías del Conocimiento en la Acción de M<sup>a</sup> Luisa presentes en los distintos momentos de recogida de información (frecuencia - categorías)

ENTREVISTAS AGENDA	GRABACIONES AULA	ENTREVISTAS REFLEXION
INTERACCION PROFESORA-ALUMNADO (17 - 7).	INTERACCION PROFESORA-ALUMNADO EN EL AULA (121 - 9).	INTERACCION PROFESORA-ALUMNADO (40 - 10).
MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA (8 - 4).	ASPECTOS BASICOS DE LA HISTORIA A ENSEÑAR (32 - 5).	ACCIONES DE LA PROFESORA EN EL AULA (23 - 5).
ALUMNADO E HISTORIA (8 - 4).	ACCIONES DE LA PROFESORA EN EL AULA (27 - 3).	ASPECTOS BASICOS DE LA HISTORIA A ENSEÑAR (19 - 5).
DIFICULTADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA (6 - 2).	MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA (17 - 6).	ALUMNADO E HISTORIA (19 - 7).
ASPECTOS BASICOS DE LA HISTORIA A ENSEÑAR (5 - 1).	ALUMNADO E HISTORIA (7 - 2).	PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA (16 - 3).
ACCIONES DE LA PROFESORA EN EL AULA (5 - 4).	DIFICULTADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA (1 - 1).	MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA (12 - 5).
PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA (4 - 2).	EVALUACION EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA (1 - 1).	CONTEXTO DE AULA (12 - 3).

ENTREVISTAS AGENDA	GRABACIONES AULA	ENTREVISTAS REFLEXION
EVALUACION EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA (1 - 1).		EVALUACION EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA (5 - 2).
CONTEXTO DE AULA (1 - 1).		DIFICULTADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA (7 - 3).

(Fuente: Elaboración propia)

Una segunda idea que queremos señalar es que de las 50 categorías establecidas, sólo doce están presentes en los tres momentos de la recogida de información: **Hechos y conceptos históricos, Comentarios de la profesora sobre contenidos anteriores del tema, Explicación de los temas de trabajo, Actividades del alumnado para casa, Aspectos básicos a contemplar en el comentario de textos, Correcciones de comentarios de textos, Importancia de los comentarios de texto, clase visual y reflexiva, Lectura de imágenes, Utilización de gráficos, Utilización del libro de textos, y Examen como instrumento de evaluación.**

Tabla nº 39  
Categorías del Conocimiento en la Acción de M<sup>a</sup> Luisa presentes  
en los tres momentos de recogida de información

CODIGO	ENTREVISTAS AGENDA	GRABACIONES AULA	ENTREVISTAS REFLEXION
AAC	2	3	2
ACT	1	10	3
CCT	3	47	6
CTA	1	8	6
CVR	1	1	4
ETT	2	18	2
EXA	1	1	3
HCH	5	22	5
ICT	2	1	2
LIM	2	12	3
UGR	2	7	5
ULT	2	4	2

(Fuente: Elaboración propia)

Es en las entrevistas de reflexión donde vamos a encontrarnos con un mayor número de categorías, 43 del total de la 50 establecidas, en las Entrevistas de Agenda y en las Grabaciones de aula hallamos un número de categorías prácticamente igual, 26 y 27, respectivamente.

Una tercera y última idea que queremos señalar está relacionada con la cantidad de información que encontramos en cada momento en que hemos procedido a su recogida. Sumando las frecuencias de las metacategorías de cada uno de los procedimientos utilizados, vemos que el primer lugar corresponde a las Grabaciones de aula, con un total de 206 codificaciones; en segundo lugar nos encontramos con las Entrevistas de Reflexión, donde las codificaciones ascienden a 153, la menor cantidad de información corresponde a las Entrevistas de Agenda, en ellas las codificaciones efectuadas son 55.

Si entramos a considerar las frecuencias de las metacategorías en cada uno de los momentos de recogida de información, vemos que en las Entrevistas de Agenda, el tema sobre el que encontramos más información es **Interacción profesora-alumnado en el aula** ( $f= 17$ ), que a su vez es la metacategoría integrada por más cuestiones, siete de las once que la integran en total; el resto de metacategorías presentan una frecuencia inferior a la mitad de la anterior, destacando **Materiales para la enseñanza de la Historia y Alumnado e Historia**, con una frecuencia igual a 8.

Los temas sobre los que menos información encontramos en las Entrevistas de Agenda son **Evaluación de la enseñanza de la Historia**, y **Contexto de aula**, de los que aparecen una sola referencia.

En las Grabaciones de aula, y en un lugar destacado, la metacategoría que presenta mayor frecuencia es **Interacción profesora-alumnado** ( $f= 121$ ), que es también la metacategoría integrada por más cuestiones, 9 de las 11 que integran la metacategoría; a gran distancia nos encontramos con **Aspectos básicos de la Historia a enseñar** ( $f= 32$ ), **Acciones de la profesora en el aula** ( $f= 27$ ), y **Materiales para la enseñanza de la Historia** ( $f= 17$ ), las tres restantes metacategorías presentan una frecuencia muy escasa, **Alumnado e Historia** ( $f= 7$ ), y por último, **Dificultades de enseñanza y aprendizaje de la Historia y Evaluación de la enseñanza de la Historia**, que aparecen una sola vez.

Por último, y por lo que respecta a las Entrevistas de Reflexión, podemos decir que es en donde nos vamos a encontrar una distribución de la información más equilibrada entre las distintas metacategorías; la más destacada, tanto por su frecuencia (40) como por las cuestiones que la integran (10), es como en los dos casos anteriores, **Interacción profesora-alumnado**, a partir de ella, y a una distancia significativa en cuanto a su frecuencia, nos encontramos con las restantes metacategorías, destacando **Acciones de la profesora en el aula** ( $f= 23$ ), y **Aspectos básicos de la Historia a enseñar**, y **Alumnado e Historia** ( $f= 19$ ); los temas que presentan menos frecuencia

en las Entrevistas de Reflexión, son **Dificultades de enseñanza y aprendizaje de la Historia** (f= 7), y **Evaluación de la enseñanza** (f= 5).

### 10.2.2. Análisis de las metacategorías establecidas.

A continuación vamos a proceder a un comentario analítico de las metacategorías que recogen las cuestiones sobre las que la profesora realiza declaraciones.

#### ASPECTOS BASICOS DE LA HISTORIA A ENSEÑAR.

Como podemos apreciar en la matriz, es en las Entrevistas de reflexión, desarrolladas tras las clases, donde vamos a encontrarnos con la práctica totalidad de las categorías, de las cuestiones establecidas.

Las cuestiones que hemos integrado van desde los **Hechos y conceptos históricos** (HCH), **artísticos** (HCA), **filosóficos o literarios** (HCL), hasta las **Relaciones entre el pasado y el presente** (RPP), pasando por el **Tratamiento diacrónico en la enseñanza de la Historia** (DIA).

La cuestión que podemos considerar más significativa en el conjunto de las que hemos integrado en esta metacategoría es la referida a los **hechos y conceptos históricos**, además de su alta frecuencia, encontramos referencias a ella en los tres momentos en que hemos recogido información. En las entrevistas de agenda, cuando la profesora alude a los contenidos que va a desarrollar, destaca la importancia de establecer relaciones entre distintos hechos y conceptos; en primer lugar, considera importante relacionar distintas manifestaciones del momento histórico que está trabajando:

*"...un poco ver qué elementos de continuidad existían dentro del modelo social, del modelo político, del modelo económico...". (M<sup>a</sup> Luisa EA 21-25).*

En segundo lugar, destaca la importancia de relacionar hechos y conceptos de distintos contextos espaciales, en el caso que nos ocupa, la España del siglo XIX, con la Historia europea del momento:

*"...yo hasta les he estado haciendo bastante hincapié en cómo la Historia política, social y económica del siglo XIX va a golpes de pronunciamientos en España, y ver un poco la continuidad entre la política europea y la política española de esos momentos". (M<sup>a</sup> Luisa EA 47-54).*

En tercer y último lugar, la profesora subraya la importancia de interrelacionar distintos momentos históricos:



*"...que analicen el siglo XIX como un contexto global y total y esta etapa no la vean como marginal a las demás...". (M<sup>a</sup> Luisa EA 62-65).*

En las grabaciones de aula aparecen de forma frecuente distintos hechos y conceptos, tanto en las explicaciones de la profesora como en las correcciones de comentarios de textos, o en las lecturas de imágenes desarrolladas a partir de la proyección de distintas diapositivas, que son los tres ejes en torno a los cuales han girado las clases observadas.

Las referencias son variadas, encontrándonos con alusiones a distintos personajes; así y en función del tema trabajado, en las tres clases observadas aparecen: Amadeo de Saboya, Prim, Carlos M<sup>a</sup> Isidro, Isabel II, Espartero, Goya, M. Maura, Ortega y Gasset, Unamuno, Primo de Rivera, Almirante Aznar, o Alfonso XIII entre otros.

Los acontecimientos históricos también ocupan un lugar destacado en el desarrollo de las clases, a lo largo de ellas encontramos referencias al problema sucesorio tras el reinado de Fernando VII, a los distintos pronunciamientos a lo largo del siglo XIX, a la Década Ominosa, a la Regencia de Espartero, a la mayoría de edad de Isabel II, al atentado de Prim, Convenio de Vergara, Guerras Carlistas, etc, como la profesora señala en una de las clases:

*"...estamos analizando una realidad que es sumamente complicada, cargada de conflictos, cargada de guerras civiles, cargada de pronunciamientos militares...". (M<sup>a</sup> Luisa GA 105-110).*

Los conceptos históricos de distinta naturaleza aparecen también de forma recurrente en las grabaciones de aula, predominan los de carácter político (Liberales, Absolutistas, Radicales, Moderados, Republicanos, federalistas...) y los de carácter social (Proletariado industrial, modelo social, privilegios forales y estamentales...).

Lo que no hemos encontrado en las clases observadas son referencias concretas a fechas, aunque sí a distintos períodos del siglo XIX español: Reinado de Fernando VII, Década Ominosa, Regencia de Espartero, I República, Monarquía de Amadeo de Saboya, Reinado de Alfonso XIII, Dictadura de Primo de Rivera, II República... En una de las grabaciones de aula encontramos una república esclarecedora en relación con la cronología:

*"...yo siempre os digo que es muy aconsejable que vosotros tengáis unos ejes cronológicos en los que tengáis, digamos, unas referencias... a mí no me gusta centrarme en el análisis de las fechas, pero claro, es fundamental para que vosotros consigáis los conocimientos... yo os aconsejo que hagáis el favor de tener un eje cronológico clarísimo, clarísimo, con las etapas que desde el punto de vista político, de la economía, de la sociedad y de la cultura, sean importantes... eso es algo que tendéis a marginalar...". (M<sup>a</sup> Luisa GA 720-752).*

De la cita anterior podemos deducir la importancia que la profesora concede a la necesidad de disponer de un esquema temporal, de contextualizar temporalmente los distintos temas; además, en la misma declaración contrastamos algo que ya manifestaba la profesora en las entrevistas previas a las clases: la importancia de contemplar distintos ámbitos de la realidad, el social, el político, el económico y el cultural. La preocupación por la conexión que existe entre estos distintos ámbitos es notoria en el desarrollo de las clases, la profesora insiste bastante en ello, así, en el contexto del desarrollo de un comentario de texto, señala:

*"...teníamos que relacionar estos acontecimientos con, digamos, con distintas variantes, es decir, aquí está claro que es un modelo ideológico ¿verdad?, pero nosotros teníamos, al mismo tiempo, que hablar de la economía, de la sociedad, y de la cultura que puede haber en ese período, ¿verdad?; el modelo ideológico, que es el claro, el lógico, el que está ahí, en el comentario, ya lo tenemos claramente referido, pero ahora nos cabe contemplar, desde el punto de vista social, desde es punto de vista cultural, que dos modelos se encuentran aquí, no estamos hablando solamente de un conflicto político...".* (M<sup>a</sup> Luisa GA 364-385).

En las entrevistas de reflexión, cuando planteamos a la profesora esta importancia que concede al establecimiento de relaciones entre acontecimientos y conceptos de distinta naturaleza (política, social, económica o cultural), defiende una visión total de la Historia, en la que los distintos ámbitos de la realidad se influyen mutuamente:

*" Porque la Historia es un todo para mí, y ellos lo ven por partes, ellos estudian todo por partes, estudian por compartimentos estancos y nada más alejado de la realidad...".* (M<sup>a</sup> Luisa ER 469-474).

Para justificar este acento que pone en el establecimiento de relaciones, acude a la actualidad, y parece que el esquema de análisis que propone lo aplica a otros momentos históricos alejados en el tiempo:

*"...si nosotros cogemos un periódico de hoy vemos, qué te digo yo, una noticia política, por ejemplo, no solamente es el contenido político, es los efectos que eso tiene en la sociedad, el reflejo que denota de la cultura, la conexión con el mundo económico, es que no funcionamos por compartimentos estanco, sino que, digamos que es todo, ¿no?"* (M<sup>a</sup> Luisa ER 474-485).

La importancia concedida a los personajes también es objeto de reflexión por parte de la profesora, esta opina que aquellos deben ocupar un lugar destacado en la materia a desarrollar, así, cuando comenta el desarrollo de un tema en clase, concretamente el de la II República, señala:

*"...que identifiquen también líderes políticos con partidos políticos determinados, precisamente por esa dificultad que decíamos que tienen en muchos casos para conocer a personalidades de la Historia, porque en muchos casos nos dedicamos a hablar de conceptos generales y perdemos la individualidad; entonces, al darles informaciones con partidos y quién era el líder, en ese momento ellos van colocando una persona determinada al frente de una determinada ideología, que es de lo que se trata, simplemente que, digamos, identifiquen personalidades dentro de la Historia, punto". (M<sup>a</sup> Luisa ER 692-711).*

En las reflexiones de la profesora sobre los hechos y conceptos también encontramos referencias al papel de la cronología en el conocimiento histórico, las fechas parecen constituir un referente obligado a la hora de relacionar conocimientos; así, cuando le planteamos la alusión que hace en clase a la necesidad de disponer de un eje cronológico, señala:

*"...pienso que hemos tenido un problema metodológico a la hora de evolucionar nuestra disciplina, ¿no?, pienso que se pasó de la Historia de los datos y las fechas a una etapa en la que se ha querido borrar todo aquello que significa cronología, y me he dado cuenta que metodológicamente es fundamental para el alumno el tener unas fechas en las que enganchar los conocimientos...". (M<sup>a</sup> Luisa ER 598-609).*

Esta importancia añadida a la cronología consideramos que guarda estrecha relación con otra de las cuestiones que hemos integrado en esta metacategoría que estamos comentando, y que hemos llamado **Tratamiento diacrónico en la enseñanza de la Historia**. Ya hemos aludido a la atención que la profesora concede al establecimiento de relaciones entre hechos y conceptos de distintos momentos históricos; en el desarrollo de las clases hemos podido constatar esta preocupación, así, por ejemplo, una de las actividades desarrolladas consiste en analizar un cuadro en el que se recogen distintos pronunciamientos militares del siglo XIX español. En una de las entrevistas de reflexión la profesora presta atención al concepto de evolución, a la importancia que la estructura diacrónica tiene en la enseñanza de la Historia, según afirma, sin ella no pueden comprenderse los hechos históricos, de su declaración al respecto podemos deducir que censura el hecho de trabajar distintas etapas históricas de una forma aislada, sin establecer nexos entre ellas:

*"...si ellos no tienen la estructura diacrónica del tiempo, ellos no tienen la idea de la evolución, y si no tienen la idea de la evolución no pueden comprender la importancia de unos hechos o de otros, el hecho de amontonar cosas sin tener idea de evolución no les lleva a nada, entonces, en eso estoy teniendo que cubrir un vacío que yo no se de cuando arranca, pero quizás radica también un poco en esa manía que tenemos de estudiar períodos aislados, y sin asentarlos sobre otros". (M<sup>a</sup> Luisa ER 609-624).*

En definitiva, la profesora parece que está defendiendo el desarrollo de un currículum cronológico de Historia, donde los distintos períodos están claramente reflejados.

Además de los hechos y conceptos que podemos considerar estrictamente históricos, hemos integrado, también en esta metacategoría, otros de naturaleza artística, literaria, y filosófica. Los primeros, esto es, los hechos y conceptos artísticos son los que parecen tener más relevancia; en las grabaciones de aula hemos encontrado distintas referencias a ellos, así como en las entrevistas de reflexión. Los contenidos artísticos se van a plantear, fundamentalmente, en una de las tres clases, utilizando como base la proyección de diapositivas y la lectura de las distintas imágenes proyectadas. En la presentación de estos hechos y conceptos de naturaleza artística también apreciamos esa preocupación por interrelacionar distintos ámbitos de la realidad, la profesora acentúa la conexión existente entre las manifestaciones artísticas y otros ámbitos de la realidad del momento histórico que se está trabajando, no plantea el Arte como un compartimento estanco, así, la profesora, al hacer la presentación de la actividad a desarrollar, de la lectura de imágenes, señala:

*"... como la mayor parte de vosotros sois estudiantes de arte, en muchos casos nos llevase (la proyección de diapositivas) hasta esa parte del arte, para que viéramos que no son cosas marginales que no están relacionadas entre sí, sino que toda la realidad que nosotros estamos viendo en el siglo XIX conforma un todo, un todo español, ¿no?". (M<sup>a</sup> Luisa GA 30-39).*

En el desarrollo de las clases también hemos apreciado una preocupación por establecer relaciones entre las manifestaciones artísticas desarrolladas en España y las europeas, algo que ya habíamos visto cuando analizamos los hechos y conceptos históricos, así, cuando la profesora está explicando el Romanticismo en España, señala:

*"...hay otro hecho que es importante tener en cuenta, hay países europeos en los que el Romanticismo ocupa un período de tiempo muy limitado, en cambio es un hecho curiosísimo que yo lo traigo como referencia aquí, más que nada como reflexión para vosotros, para que sepáis que en España el fenómeno romántico dura más tiempo que en ningún otro país y corta vías de innovación que se estaban dando, por ejemplo, en Francia; que es la que en esos momentos dicta un poco la normativa a través del campo artístico, literario, etc...". (M<sup>a</sup> Luisa GA 131-148).*

Otra idea que hemos apreciado en el desarrollo de los contenidos artísticos es la preocupación de la profesora por relacionar manifestaciones artísticas de distintos momentos históricos, en el caso que nos ocupa lo hace con el Neoclasicismo y el Romanticismo, contrasta la obra de Goya con la de los pintores románticos:

*"...recordáis que Goya, justamente, se adelantaba a esas corrientes, cuando nosotros analizábamos algunos retratos de Goya, ¿qué decíamos?, bueno, se*

*está adelantando en mucho tiempo a la corriente francesa de Delacroix, Gericault, etc..., etc...es decir, que incluso en el mundo oficial, el peso de Goya nosotros lo vamos a seguir percibiendo en muchos autores".* (M<sup>o</sup> Luisa GA 793-809).

En las entrevistas de reflexión la profesora también se manifiesta sobre la importancia de establecer estas interrelaciones que estamos comentando, sus declaraciones al respecto podemos deducir que el arte refleja los distintos ámbitos de la realidad, y que hay que saber leer en una obra de arte esos distintos ámbitos:

*"...la mirada del artista puede ser distinta desde el punto de vista plástico, pero a la hora de la verdad, refleja una realidad social, política y económica que se está viviendo".* (M<sup>a</sup> Luisa ER 463-468).

El tema del tratamiento diacrónico en la enseñanza de la Historia también lo vemos reflejado en los contenidos artísticos; cuando le planteamos a la profesora el porqué de contrastar la obra de Goya con la de los románticos, afirma:

*"...era una clase que trataba pues eso, que comprendieran la evolución del arte, que no siempre es lineal para mejor, sino que hay etapas de parón, que, digamos, se eliminan grandes avances de un determinado momento".* (M<sup>a</sup> Luisa ER 741-747).

Los hechos y conceptos de naturaleza filosófica y literaria aparecen de forma breve en el desarrollo de las clases. Por lo que respecta a la Filosofía, se alude a ella a partir de la proyección de una diapositiva de Balmes; volvemos a encontrarnos con la preocupación de la profesora por interrelacionar la situación española con la europea:

*"...las corrientes de pensamiento europeo, las corrientes filosóficas, llegan a España y retrasadas, solamente a finales de siglo empieza a llegar la Filosofía Idealista alemana que es la que en aquel momento está marcando la línea a seguir".* (M<sup>a</sup> Luisa GA 538-545).

En una de las entrevistas posteriores a las clases la profesora reflexiona sobre la importancia de introducir referencias a hechos y conceptos filosóficos. entienden que estos guardan estrecha relación con otros ámbitos de la realidad histórica que se quiere transmitir:

*"...es evidente que el mundo del pensamiento filosófico y el mundo de la política cotidiana y de la vida real de un país están interrelacionados, los intelectuales tienen una participación en todos los campos, pero el mundo filosófico más presente que ninguno".* (M<sup>a</sup> Luisa ER 631-640).

En el desarrollo de una de las clases hemos apreciado esta preocupación por conectar el mundo de las ideas, de la Filosofía con la vida política, social.

económica de un país, y para ello la profesora acude al presente, al momento actual de la realidad española, incluso formula preguntas sobre Filosofía actual; en una de las entrevistas de reflexión la profesora alude a ello:

*" Hombre, es que todos los días en la prensa están saliendo filósofos contemporáneos españoles, dando informaciones, interviniendo en la política actual, dando opiniones acerca de nuestro sistema político, de nuestra evolución democrática, etc...etc... ". (M<sup>a</sup> Luisa ER 624-631).*

Posteriormente vuelve al tema, subrayando la utilidad de acudir al presente para buscar explicaciones sobre momentos alejados en el tiempo:

*"...entonces pretendía, simplemente, que reflexionasen, y bueno, lo primero, hacerles comprender que no conocían ningún filósofo actual y que ya iba siendo hora de que supieran que personas que tienen una presencia diaria en los medios de comunicación, pues tenían que ver con estas diapositivas que estábamos viendo ". (M<sup>a</sup> Luisa ER 648-658).*

En relación con los hechos y conceptos literarios, encontramos breves referencias a partir de una proyección de una diapositiva de Leopoldo Alas Clarín, la profesora vuelve a insistir en la idea de establecer relaciones entre distintos ámbitos de la realidad, subraya la idea de utilizar las obras literarias como fuente de información:

*"...cantidad de novelas de esta época que nos reflejan la sociedad española". (M<sup>a</sup> Luisa GA 370-372).*

Las **relaciones entre el pasado y el presente** constituyen otra cuestión a destacar en relación con la metacategoría que comentamos, eso es, con los aspectos básicos de la Historia a enseñar. En el desarrollo de las clases hemos encontrado distintas referencias de la profesora a la actualidad, a relacionar aspectos del siglo XIX español con el momento presente. En las entrevistas posteriores a las clases la profesora subraya la importancia del establecimiento de relaciones que comentamos:

*"...te das cuenta que la referencia a la actualidad es insistente siempre en mí... ". (M<sup>a</sup> Luisa ER 536-539).*

El papel desempeñado por la prensa parece ser un buen ejemplo para analizar las relaciones entre el siglo XIX y la España actual:

*" Pretendía que ellos conectaran y vieran también lo diferente que podía ser la prensa del XIX de la actual, aunque ese papel de emisora de opinión, cercana a los partidos políticos se mantiene, digamos, exactamente igual, que no ha cambiado gran cosa ". (M<sup>a</sup> Luisa ER 294-302).*

El desarrollo de determinados comentarios de textos históricos también parecen constituir un buen medio para el establecimiento de relaciones con la actualidad; de la declaración de la profesora podemos deducir que esta considera que la enseñanza de la Historia debe servir para comprender el presente:

*" Es un comentario para mí muy importante para la actualidad. Sin ese comentario es muy difícil comprender la actualidad, precisamente es la vía de legalidad para entender la Restauración actual". (M<sup>a</sup> Luisa ER 489-495).*

#### DIFICULTADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.

En relación con esta metacategoría poca es la información que hemos encontrado en los datos recogidos. De una forma explícita la profesora alude a distintas cuestiones que parecen implicar dificultades a la hora de abordar los procesos e enseñanza y aprendizaje de la Historia, así, encontramos referencias a la dificultad de comprensión de conceptos históricos y de aspectos relacionados con el tiempo histórico, de desarrollar una explicación multicausal, o de abordar la realización de comentarios de textos, siglas = (DCM), (DCT), (DEM), (DTH).

Por lo que respecta a la dificultad de comprensión de conceptos, encontramos una referencia clara en una de las entrevistas previas a las clases, en ella, y al aludir a las dificultades que plantea determinado tema, en concreto la Dictadura de Primo de Rivera, la profesora alude a la escasa base conceptual del alumnado:

*"... yo pienso que es cuestión de terminología, como no tienen esos conceptos claros...estamos utilizando todos los días términos como Democracia, Constitución, etc...y ellos lo aplican pues eso, a los libros, pero no contrastan, no actualizan los términos, de tal manera que para ellos puede ser perfectamente igual la Constitución de Bayona que la Constitución actual". (M<sup>a</sup> Luisa EA 146-160).*

Esta dificultad de comprensión de conceptos podemos asociarla con la gran cantidad de ellos que aparecen en el aula, con la importancia que la profesora les concede, como ya señalamos cuando analizamos la categoría hechos y conceptos históricos.

La comprensión de las relaciones existentes entre distintos factores, distintos elementos configuradores de un determinado momento, período histórico, es otra cuestión que para la profesora implica dificultades de enseñanza y aprendizaje, y que nosotros hemos denominado **Dificultades de explicación multicausal**. En las entrevistas previas a las clases, cuando comenta los contenidos a desarrollar, alude en varias ocasiones a ello:

*" Estamos con el sexenio revolucionario, que es sumamente complejo, y ellos se pierden mucho...porque no ven la conexión ente ese período y el proceso revolucionario, no acaban de comprender lo que son cambios de gobierno y cambios de sistema, no se dan cuenta de la disociación que existe entre el mundo intelectual por una parte, que dirige un poco la organización política, social y económica, y lo que es el hombre de la calle, les cuesta mucho trabajo tener en cuenta esos factores...". (M<sup>a</sup> Luisa EA 21-37).*

En distintas ocasiones, en el análisis de metacategorías anteriores, hemos puesto de manifiesto la importancia que la profesora concede al planteamiento de distintas manifestaciones de los períodos históricos trabajados y al conexión existente entre ellas; esta preocupación la consideramos relacionada con la dificultad que comentamos.

Una tercera dificultad de enseñanza y aprendizaje de la Historia, a la que alude la profesora es la referida a la comprensión de cuestiones temporales. Al analizar la categoría referida a los hechos y conceptos históricos vimos la importancia que adquiriría el tratamiento de la cronología, de las fechas históricas; también señalamos como un aspecto básico de la Historia a enseñar el tratamiento diacrónico de esta. En una de las entrevistas de reflexión, y en relación con lo que hemos señalado, la profesora alude a las deficiencias que detecta en el alumnado, deficiencias que parece achacar a un planteamiento metodológico erróneo, consistente en desarrollar programas de Historia en los que se presta poca atención al aspecto evolutivo:

*"... si no tienen la idea de la evolución no pueden comprender la importancia de unos hechos o d otros, el hecho de amontonar cosas sin tener idea de evolución no les lleva a nada, entonces, en eso estoy teniendo que cubrir un vacío que yo no se de cuando arranca, pero quizás radica también, un poco, en esa manía que tenemos de estudiar períodos aislados y sin asentarlos sobre otros...pienso que estos alumnos están pagando un error metodológico...porque no pueden comprender la Historia Contemporánea si ellos no han analizado la evolución". (M<sup>a</sup> Luisa ER 612-631).*

Por último, en la información recogida hemos encontrado referencias a las dificultades que plantea la realización de comentarios de textos. En un momento anterior del análisis que estamos afectuando hemos manifestado la importancia que esta actividad parece tener en la enseñanza de la Historia que desarrolla la profesora.

El extraer las ideas fundamentales del texto es una dificultad a la que alude la profesora en varias ocasiones:

*"...hay momentos en que ideas fundamentales no las perciben y en cambio dan gran importancia a aspectos secundarios...". (M<sup>a</sup> Luisa ER 406-409).*



Una dificultad relacionada con la anterior parece consistir en utilizar el comentario para plantear contenidos relacionados con el tema tratado, eludiendo el análisis de las ideas fundamentales del texto:

*"...no acaban de ver la utilidad de un comentario de texto. Para ellos un comentario de texto pues, es una excusa para soltar el rollo, que es la mentalidad que tienen en Historia". (M<sup>a</sup> Luisa ER 293-298).*

El apreciar los mensajes implícitos de los textos a comentar parece plantear dificultades para el alumnado, fundamentalmente en cuanto implica un análisis exhaustivo de distintas expresiones, del lenguaje:

*"...es lo que más trabajo les cuesta, ver el sentido del lenguaje, o sea, tienen un entendimiento unívoco del lenguaje, en el sentido de que la palabra solamente la entienden desde un punto de vista". (M<sup>a</sup> Luisa ER 360-366).*

En definitiva, llegar al desarrollo de un comentario analítico-crítico plantea dificultades al alumnado, este parece limitarse a un comentario superficial, a presentar contenidos:

*"...y es que esa es la postura que normalmente ellos asumen, fácil, quiero decir, para ellos es más fácil decir ¡Guerras Carlistas!, pues ya está, y te sueltan el rollo...ahora, meterse a hacer un comentario crítico, un comentario analítico, eso les cuesta más trabajo...". (M<sup>a</sup> Luisa ER 233-241).*

## PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

En relación con esta metacategoría hemos encontrado información en las entrevistas mantenidas con la profesora, tanto en las anteriores a las clases, como en las posteriores.

Las cuestiones planteadas son diversas, y van desde los **cambios introducidos en clase a partir de la planificación prevista (CPL)**, hasta la **influencia del alumnado en la planificación (IAP)**, pasando por **criterios utilizados por la profesora para seleccionar textos (SCT)**, o **imágenes (CSI)**.

Sin lugar a dudas, la cuestión más significativa de las que hemos establecido es la referida a los cambios introducidos en el aula a partir de la planificación prevista, a ella alude con frecuencia la profesora en las distintas entrevistas celebradas, especialmente en las posteriores a las clases. Del análisis de la información recogida podemos deducir el carácter abierto y flexible de la planificación diaria, pues en su desarrollo es frecuente, habitual, la introducción de modificaciones. Ya en las entrevistas previas a las clases pone de manifiesto el rasgo que comentamos:

*"...una cosa son las propuestas que yo tengo para una clase y otra es que se cumplan o que no se cumplan". (M<sup>a</sup> Luisa EA 11-14).*

Más adelante, vuelve al tema, aludiendo a un ejemplo concreto de lo que comentamos:

*"...el otro día llevaba una planificación con un grupo y la clase no se ajustó en absoluto a ella, ¿Por qué?, porque llegué y no habían hecho los comentarios de texto, y si ellos no hacen los comentarios, pues yo tengo que variar la dinámica de la clase". (M<sup>a</sup> Luisa EA 88-95).*

En la manifestación anterior encontramos un factor que la profesora parece considerar básico a la hora de introducir modificaciones en el aula a partir de la planificación prevista, y es la escasa respuesta del alumnado a distintas actividades, sobre esta cuestión encontramos información frecuente en las entrevistas de reflexión, así, y por lo que respecta al desarrollo de una planificación en la que la corrección de un comentario de texto representaba una parte importante, la profesora señala:

*"...ellos no participaban todo lo que es normal, de ahí que yo trataba que de todos los ángulos de la clase hubiera alguna participación, que no se consiguió en todo momento, entonces, esto me alargó considerablemente el comentario y me limitó para hablar de los otros aspectos que tenía previstos". (M<sup>a</sup> Luisa ER 84-92).*

Esta respuesta del alumnado llega a provocar la supresión de actividades, y el desarrollo de acciones que no estaban previstas, la profesora lo argumenta de la siguiente manera:

*" Pues no sé... como no intento continuar hacia otros ámbitos, porque la clase había ido como muy muerta, en el sentido de que había ido como muy dirigida, poco participativa, y, bueno, los cuadros que yo les había presentado...estaban totalmente desbordados con la cantidad de información y no sabían cómo verla, es por eso que yo hice un cambio de planteamiento...como no se daban las condiciones ideales de clase, pues entonces cambié de tercio, dejé eso para que lo hicieran en la casa y en clase me dediqué a hacer cosas más generales en las que todo el mundo se podía meter, conectando con la clase anterior...". (M<sup>a</sup> Luisa ER 258-282).*

Una segunda categoría que hemos integrado en esta temática sobre Planificación y que entendemos que guarda estrecha relación con la anterior, es la referida a influencia que el alumnado ejerce en la planificación, esta influencia parece ser determinante para la profesora, así, cuando esta, en una de las entrevistas de agenda, se plantea lo que va a desarrollar al día siguiente, lo condiciona al ritmo de trabajo de la clase:

*" Bueno, ya te estoy diciendo que te estoy planteando el tema con dos días, pues hoy no he tenido la clase con ellos, lo que quiere decirse que el ritmo...tú sabes que con ellos voy según el ritmo que me marca la clase". (M<sup>a</sup> Luisa EA 11-18).*

Las dos últimas cuestiones que hemos integrado en esta metacategoría sobre Planificación, son las referidas a los criterios seguidos por la profesora para seleccionar materiales asociados al desarrollo de actividades, nos referimos, concretamente, a las diapositivas y a los textos, que constituyen la base de la lectura de imágenes y de los comentarios de textos que han caracterizado buena parte de la información recogida.

Por lo que respecta a los criterios para la selección de imágenes, la profesora, partiendo de las limitaciones de material que presenta el seminario, y en función del objetivo de la actividad a desarrollar, pone el acento en diapositivas que reflejen distintas manifestaciones del período objeto de estudio; ya vimos la importancia concedida por la profesora a plantear una visión global de la Historia, sin establecer compartimentos estanco entre el ámbito político, económico, social o cultural. La utilización de personajes representativos de los distintos ámbitos parece ser otro criterio a tomar en consideración:

*"...parto de una realidad audiovisual muy corta, el seminario no está bien surtido, seleccioné, de lo que había, aquello que a mí me pareció que podía ser más oportuno para reflejar los distintos niveles de la realidad, la Literatura, la Filosofía... a través de unos personajes, más que de otros datos...". (M<sup>a</sup> Luisa ER 178-188).*

En relación con la selección de textos, la profesora manifiesta hacer una general a comienzos de curso, y en el desarrollo de los distintos temas, el criterio de selección es que el texto responda a los aspectos más complejos de los planteados, a los que implican mayor dificultad de comprensión:

*"...a principios de curso yo selecciono normalmente, y el día antes o dos días antes, yo, cuando hablo de un período, y veo en la clase qué aspectos han quedado un poco más...digamos, que he visto que les plantea más problemas, entonces es cuando escojo el comentario, el comentario de texto oportuno que me va a servir a mí para retomar eso...". (M<sup>a</sup> Luisa ER 542-551).*

#### ACCIONES DE LA PROFESORA EN EL AULA.

En esta metacategoría hemos integrado distintas cuestiones, que van desde la **Explicación como estrategia para la presentación de contenidos (ETT)**, hasta reflexiones de la profesora sobre su papel en la clase (**PPC**) pasando por los comentarios que realiza sobre contenidos anteriores relacionados con el tema desarrollado (**CTA**), las acciones que desarrolla para motivar al alumnado (**MOT**),

la visión que tiene sobre la enseñanza de la Historia (VEH), o las reacciones que adopta ante actitudes del alumnado (RPA).

Vamos a comenzar el análisis de esta metacategoría comentando distintas declaraciones de la profesora en las que expone cual considera que debe ser su papel en clase. Donde vamos a encontrar más información al respecto es en las entrevistas de reflexión, aunque en una de las entrevistas previas a las clases plantea rasgos básicos de su forma de actuar en clase, que concreta en tres puntos: Actuar de moderadora, enseñar formas de acceder al conocimiento y orientar la búsqueda de ese conocimiento:

*" Yo, para mí, el papel del profesor debe ser, sobre todo en Historia Contemporánea, el de moderación, el de tratar de enseñarles vías que ellos no hayan encontrado previamente, porque yo lo que hago es orientarles hacia unos campos que ellos tienen que buscar".* (M<sup>a</sup> Luisa EA 180-188).

En las entrevistas posteriores a las clases concreta en mayor grado los aspectos básicos de lo que considera que es su papel en clase. En primer lugar, considera que debe establecer un clima de comunicación en el aula, favorecer una buena relación con el alumnado:

*"...a mí no me gusta tirar de lista, porque es adoptar una actitud un poco dictatorial dentro de la clase que no va conmigo, yo quiero que los alumnos se sientan cerca de mí, que me hablen coloquialmente, que se establezca una complicidad para estudiar, no el profesor juez, entonces, claro, eso va desde los pequeños detalles hasta los más grandes, ¿no?".* (M<sup>a</sup> Luisa ER 154-164).

En segundo lugar, el establecimiento de estas relaciones fluidas, de este clima de comunicación en el aula, es considerado por la profesora como un requisito básico para la enseñanza y el aprendizaje de la materia, para implicar al alumnado en las actividades de aula, responsabilizarlos ante ellas, superar las dificultades que se planteen:

*"...pienso que la rigidez absoluta...lo único que hace es alejarte de los alumnos, con lo cual no consigo los objetivos, mientras que de esta forma sí, pienso que se hacen ellos más responsables ante la asignatura y bueno, la dinámica de la clase va mejor...el grado de comunicación que se consigue en la clase...y sobre todo eso, que el alumno te diga directamente las dificultades que tiene, que no te vea a tí como a alguien que te está juzgando, sino que le está ayudando en el desarrollo, sino que le está ayudando en el desarrollo, para mí eso es fundamental, porque es así como puedo, digamos, eliminar los problemas que tienen".* (M<sup>a</sup> Luisa ER 123-145).

En cuarto y último lugar, la profesora considera que su papel ante las correcciones de actividades debe ser el de aportar y enriquecer los distintos trabajos del alumnado, y no el de sancionar o calificar, esta actitud también favorece el estableci-

miento de esa relación de la que venimos hablando, de comunicación entre alumnado y profesora; en este sentido, esta reconoce que ha evolucionado significativamente:

*"...corregir públicamente un trabajo me daba miedo, me daba miedo porque, claro, mi forma de actuación, como era tan prusiana, pues claro, imponía una cierta autoridad, desde que yo he cambiado la metodología en clase, eso se entiende como una aportación distinta, no se entiende como algo negativo, sino como algo enriquecedor, con lo cual me facilita el poder tener otro grado de relación". (M<sup>a</sup> Luisa ER 149-161).*

Una segunda categoría que vamos a comentar es la que hemos denominado **Visión de la enseñanza de la Historia por parte de la profesora (VEH)**, y en la que agrupamos distintas declaraciones efectuadas en las entrevistas posteriores a las clases referidas a la enseñanza de la materia.

En primer lugar hemos de subrayar algo de lo que ya hemos hablado, la importancia de interrelacionar distintos ámbitos de la realidad, así, cuando preguntamos a la profesora sobre ello, afirma:

*"...ellos tienden a diferenciarla (la realidad), ellos por una parte estudian la Historia...quiero decir lo fáctico, la Historia fáctica, por otra parte ponen la economía, por otra parte la sociedad, por otra parte la cultura...y yo trato que ellos entiendan que son distintas vertientes de lo mismo, más que nada para que nada para que dejen de ver la Historia como algo que se puede estudiar de memoria desde distintas preguntitas". (M<sup>a</sup> Luisa ER 116-129).*

Esto último nos lleva a una segunda idea que queremos señalar, y es el papel secundario que la profesora concede a la memoria en la enseñanza y aprendizaje de la materia; la capacidad de razonamiento y de análisis las considera más importante:

*"...en Historia no solamente es fundamental la memoria, sino que para mí, sobre todo, el razonamiento y el análisis... y se tiende a malinterpretar, se tiende a pensar que la Historia son datos y memoria, y no, para mí no". (M<sup>a</sup> Luisa ER 582-589).*

Este papel secundario de la memoria nos conduce a una tercera idea, y es la importancia que concede la profesora a plantear la Historia y su enseñanza desde distintas perspectivas, bien a través de comentarios de textos, bien a través de trabajos en grupo, a bien a través de lectura de imágenes, así, cuando le preguntamos sobre el sentido de esta última perspectiva, señala:

*"...yo quiero que ellos aprendan a ver la Historia, no solamente como algo memorístico, ya te lo estoy diciendo, que los recursos son múltiples". (M<sup>a</sup> Luisa ER 438-442).*

Los trabajos en grupo los considera un buen medio para desarrollar la comprensión del conocimiento histórico, para ir más allá de una simple memorización de datos:

*"...ya te dije que más que los contenidos de la Historia, me interesa que entiendan la Historia, y desde ese punto de vista pienso que es más importante enseñarles a trabajar, enseñarles métodos para estudiar Historia, que aprendan datos sobre la Historia...".* (M<sup>a</sup> Luisa ER 741-749).

Una tercera categoría que hemos integrado en esta metacategoría de las **Acciones de la profesora en el aula** es la referida a la **Explicación de los temas de trabajo** (ETT). Sobre esta estrategia hemos encontrado información, breve, en las entrevistas previas a las clases, en las grabaciones de aula si aparecen distintos fragmentos en los que apreciamos la utilización de la explicación, por lo que se refiere a las entrevistas de reflexión, hemos encontrado referencias en las que la profesora caracteriza el sentido de la explicación que desarrolla.

En las entrevistas de agenda encontramos escasas referencias a la explicación, sobre todo si las comparamos con las que hace a otras estrategias como el Comentario de textos históricos o la lectura de imágenes, cuestiones que trataremos cuando analicemos la metacategoría referida a la **Interacción profesora-alumnado en el aula**. Además, en estas escasas referencias, la explicación aparece de forma implícita, no hay referencias directas a su utilización:

*"...lo que yo tengo planificado para mañana es acabar con la Regencia de Espartero, dar una visión valorativa de todo el período, para empezar con el Reinado de Isabel II, hablar de la nueva etapa política que se pone en marcha, un poco conectando con la situación social que hay en ese momento, los intereses dominantes de ese período".* (M<sup>a</sup> Luisa EA 114-124).

En el desarrollo de las clases hemos encontrado distintos momentos en que se recurre a la explicación, por una parte, esta es utilizada como estrategia para la presentación de nuevos contenidos, esto lo hemos podido apreciar en dos de las tres clases observadas, el tiempo dedicado a esta explicación ha coincidido con el último tramo de las clases e inmediatamente posterior al trabajo desarrollado con comentarios de textos. Durante estas explicaciones la profesora se apoya en contenidos trabajados con anterioridad, relacionándolos con los que está presentando:

*"...tenemos que empezar un poco a hablar de los cambios políticos que se van a desarrollar en ese momento para luego enlazarlos con los cambios sociales que se dan en el período, vosotros recordáis que nosotros, el último día, estuvimos hablando de la sociedad, ¿verdad?, digamos de los cambios más llamativos que encontrábamos en la sociedad de este período, ¿verdad?...".* (M<sup>a</sup> Luisa GA 791-801).

La preocupación de la profesora por interrelacionar distintos ámbitos de la realidad también está presente en las explicaciones, algo que ya habíamos subrayado al tratar los hechos y conceptos históricos; en una de las entrevistas de agenda, refiriéndose a los contenidos a tratar, señala esta importancia de la interrelación:

*"...cuando no se está hablando de los aspectos políticos es para analizar la sociedad y ver los entresijos sociales y económicos que hay en ese momento, y un poco, ver la continuidad entre los fenómenos, tratar de que ellos vean las relaciones que existen entre la sociedad y la economía, que están acostumbrados a verlos por separado y yo quiero que ellos los vean como un todo". (M<sup>a</sup> Luisa EA 124-135).*

En una de las tres clases observadas, la explicación aparece intercalada con la lectura de imágenes, estas son utilizadas como base para la presentación de contenidos, la explicación se desarrolla a partir de la proyección de distintas diapositivas:

*"...a nosotros nos interesa, bueno, tomar conciencia de la realidad española de estos momentos, y, a la vista de esta caricatura, que es lo que se ve en los medios de comunicación, en la prensa". (M<sup>a</sup> Luisa GA 278-284).*

En otras ocasiones, la explicación aparece asociada al desarrollo en clase de comentarios de textos históricos. La profesora utiliza la corrección de los comentarios para desarrollar los aspectos fundamentales del tema que se está tratando; así, cuando en una de las entrevistas de reflexión preguntamos al respecto, la respuesta de la profesora constata lo que decimos, subrayando el valor que para ella poseen los textos, el comentario de los mismos, cuestión que analizaremos detenidamente más adelante:

*" Claro, es que un comentario de texto para mí es un ejemplo vivo de un momento, es el momento vivo de la Historia...". (M<sup>a</sup> Luisa ER 519-522).*

Una última cuestión que queremos destacar en relación con la explicación es que esta aparece intercalada de preguntas, tendentes a implicar al alumnado en la dinámica de la clase:

*"...estuvimos hablando, concretamente, de los grupos sociales que apoyaban el Moderantismo, ¿verdad que sí?, para explicar un poco el revisionismo político que se operaba en esa época, ¿cuales eran los grupos políticos que apoyaban el Moderantismo?*

*A.- La burguesía, la nobleza, los militares...*

*P.- ¿Algún sector nos queda por analizar de la sociedad?*

*A.- El clero, ¿no?" (M<sup>a</sup> Luisa GA 805-817).*

En las entrevistas de reflexión encontramos una declaración de la profesora de la que podemos deducir un rasgo básico de la explicación que desarrolla y es que el contenido explicado es planteado de forma reiterada en distintos momentos, en distintas clases, en distintas situaciones, lo que diferencia a estos reiterados planteamientos es la perspectiva desde la que se hace, es decir, se explican unos mismos contenidos pero desde diferentes enfoques, con lo cual también se refuerza la idea que ya hemos señalado de la importancia que la profesora otorga al establecimiento de relaciones entre distintos ámbitos o manifestaciones de la realidad:

*" Es que soy muy reiterativa, y además te diste cuenta que les pido lo mismo desde distintos puntos de vista... en realidad la clase se resume en cuatro ideas fundamentales, desde distintos puntos de vista... ". (M<sup>a</sup> Luisa ER 322-345).*

Otra cuestión que hemos integrado en esta metacategoría es la referida a los comentarios que la profesora realiza sobre contenidos anteriores, estableciéndose relaciones con los que está planteando en clase.

En el desarrollo de las clases hemos constatado, en diversas ocasiones, referencias de la profesora a contenidos trabajados anteriormente, estas referencias parecen cumplir distintas funciones, en primer lugar representan una introducción a la actividad que se va a desarrollar:

*"...vamos a empezar con lo que teníamos para hoy, creo recordar que el último día nos quedamos haciendo un comentario de texto y haciendo una valoración de la sociedad del período de la regencia, de la minoría de edad de Isabel II, ¿verdad?...Teníamos que hacer hoy el segundo de los comentarios, ¿no? que nos quedaba pendiente". (M<sup>a</sup> Luisa GA 14-27).*

En segundo lugar, las referencias a contenidos anteriores sirven para justificar el desarrollo de una actividad, así, la profesora, una de las clases, alude a la complejidad de un tema, a la cantidad de información transmitida sobre el mismo, a la situación que esto produce en la clase, para plantear la necesidad de desarrollar una actividad que permita desbloquear la situación, seguir trabajando los contenidos del tema pero desde otra perspectiva, en este caso, a partir de una lectura de imágenes:

*" Recordáis que...bueno...estábamos en pleno sexenio revolucionario y llegó un momento en que, bueno, estábamos colapsados por la cantidad de acontecimientos que se sucedían...y que estábamos un poco ya, sobrecargados. Bien, al final de la clase yo os dije, bueno, mañana vamos a cambiar un poco de tercio para ver las cosas desde otra perspectiva, y bueno, sobre todo plantearnos una especie de seriación gráfica, de elementos gráficos que, a través de referencias vigentes, nosotros pudiéramos estar viendo lo mismo". (M<sup>a</sup> Luisa GA 8-25).*



En tercer lugar, las referencias a contenidos anteriores se intercalan en el desarrollo de un comentario de texto, y parecen servir para aclarar ideas fundamentales que hay que plantear a partir del mismo:

*" La explicación la tienes en el texto... nosotros sabemos que esas elecciones no eran unas elecciones generales...el otro día estuvimos hablando de las diferencias entre unas elecciones generales y unas elecciones municipales, nosotros sabemos toda esa información...". (M<sup>a</sup> Luisa GA 159-167).*

En cuarto lugar, los comentarios sobre contenidos anteriores sirven para establecer comparaciones entre lo que se está explicando y algo que ya ha sido trabajado, esto lo hemos apreciado cuando se compara la obra de Goya con la de los artistas, pintores fundamentalmente, del Romanticismo español:

*" Los cuadros de Goya eran paradigmáticos, en el sentido que, recordáis, cuando nos está dando una imagen, está haciendo una valoración del personaje, es decir, no pinta a los viejos, pinta la vejez...¿ese es el mismo concepto que está aquí?. (M<sup>a</sup> Luisa GA 892-902).*

En las entrevistas de reflexión cuando la profesora alude a estos comentarios sobre contenidos anteriores, lo hace para reafirmar algunas de las cosas que estamos diciendo, como la importancia de establecer comparaciones, pero también señala la necesidad de volver a plantear cuestiones que, según percibe, no han quedado suficientemente claras, así cuando reflexiona sobre sus variadas referencias a la obra de Goya, afirma:

*" Era quizás cerrar un capítulo que estaba abierto, que no estaba abierto para mí pero sí para ellos, cuando yo les estaba hablando de la obra de Goya y la genialidad de Goya, yo tengo la certeza de que no llegaron a comprender por qué Goya es genial...". (M<sup>a</sup> Luisa ER 671-678).*

Los contenidos anteriores también parecen servir, cuando son planteados en un nuevo tema, para desarrollar el concepto de evaluación, así, y siguiendo con el ejemplo del arte, de la obra de Goya, la profesora señala:

*"...y era una clase que trataba pues eso, que comprendieran la evolución del arte, que no siempre es lineal para mejor, sino que hay etapas de parón, que, digamos, se eliminan grandes avances de un determinado momento". (M<sup>a</sup> Luisa ER 741-747).*

En definitiva, el establecimiento de relaciones entre lo trabajado en distintas clases para ser la razón fundamental de estas referencias a contenidos anteriores, el establecer puentes, el no desarrollar la distintas sesiones de trabajo como compartimentos estanco:

*" Bueno, nosotros el último día de clase habíamos empezado a hablar de la gestión que lleva a cabo aquel gobierno de coalición, digamos, que se formaba el 14 de Abril de 1931...recordáis que hablamos de una acción puntual que trataba de remediar los grandes problemas que había en ese momento, ¿verdad?, estuvimos hablando de los decretos que afectaban a la agricultura, estuvimos hablando de...¿del problema religioso y cultural llegamos a hablar?*

A.- *No, nos quedamos en el problema agrario".* (M<sup>a</sup> Luisa GA 901-919).

Otra cuestión que hemos integrado en esta metacategoría es la relativa a las **reacciones de la profesora ante la respuesta poco satisfactoria del alumnado ante distintas actividades (RPA)**; como podemos deducir de distintas declaraciones, esta es partidaria de continuar con el plan prescrito, de no cambiar de acción a desarrollar, forzando la situación en el sentido de que se desarrolle en el aula el trabajo que el alumnado debía haber traído realizado:

*"...había la postura fácil de cambiar, a mi no me habría importado ponerme a explicar y se acabó, pero considero que eso podría sentar un mal precedente para el alumnado, que siempre que quisiera estar de brazos caídos se niegan a participar y ya está..."*. (M<sup>a</sup> Luisa ER 660-668).

Una última cuestión que queremos comentar en relación con las **Acciones de la profesora en el aula** es la que integra declaraciones sobre la forma en que organiza y desarrolla el horario semanal, en este, la profesora parece diferenciar entre las clases en las que suministra información a través de materiales, las dos últimas de la semana, y la clase que sirve para retomar el tema a partir, según deducimos, del trabajo desarrollado por el alumnado:

*" Yo las clases las distribuyo...tengo tres días a la semana, y entonces los días de avance de la materia son los dos últimos de la semana, en esos dos días es cuando yo les voy dando material para que el fin de semana lo trabajen y el primer día de la clase, en teoría, recuperar, retomar".* (M<sup>a</sup> Luisa EA 70-79).

#### INTERACCION PROFESORA-ALUMNADO EN EL AULA.

Nos encontramos, sin lugar a dudas, ante la metacategoría más significativa de las que hemos establecido en relación con el conocimiento en la acción de esta profesora, y ello por varias razones, en primer lugar, por su alta frecuencia de aparición, la más alta, y con diferencia, del conjunto total de las que hemos establecido; en segundo lugar, por la diversidad de cuestiones que la integran, siendo, en esto también, la primera de todas las establecidas; y en tercer lugar, porque en ella vamos a encontrarnos con algunas, la mayoría, de las cuestiones, de las categorías que aparecen de forma más recurrente.

Como ya hemos dicho, en esta metacategoría vamos a encontrarnos con una gran cantidad de cuestiones planteadas; de una forma general podemos establecer dos grupos, en el primero de ellos vamos a integrar diversas cuestiones que van desde un tipo de **clase visual y reflexiva** (CVR), hasta otro tipo de **clase valorativa** (TCV), pasando por el **Trabajo en grupo sobre Historia reciente** (TGR), **la lectura de imágenes** (LIM), o las **preguntas planteadas en clase** (PRE).

En el segundo grupo, el más numeroso, nos encontramos con una serie de cuestiones referidas a la realización de Comentarios de textos históricos, y que van desde los **Aspectos básicos de los mismos** (ACT) hasta los distintos **modelos de comentarios que se plantean en clase** (MCT), pasando por la **Importancia que para la profesora tienen los comentarios de textos** (ICT), **correcciones de estos en clase** (CCT), el **trabajo del alumnado con comentarios de textos** (TAC), o las **orientaciones que la profesora da para su realización** (ORC).

Vamos a comenzar el análisis de esta metacategoría por las cuestiones que hemos integrado en el primer grupo. En la información recogida hemos encontrado manifestaciones de la profesora en las que alude a dos tipos de clases, una de naturaleza visual y reflexiva, y otra de naturaleza valorativa. Por lo que respecta a la primera, alude a ella en los tres momentos en que hemos recogido información, especialmente en las entrevistas de reflexión. Ya en una de las entrevistas previas alude a este tipo de clase, que al parecer la complejidad del tema que se está desarrollando, el Sexenio Revolucionario:

*" Bueno, será una clase fundamentalmente visual y como de reflexión. Estamos en una etapa con excesivas cargas políticas, es muy densa, y estoy tratando de que se den cuenta de la complejidad del período, pues ellos lo toman en plan folklórico... ". (M<sup>a</sup> Luisa EA 11-18).*

En el desarrollo de la clase, al comienzo de la misma, la profesora expone el sentido del tipo de clase que analizamos, destaca el enfoque distinto que se le va a dar al tema, la importancia de reflexionar sobre su contenido a partir de una serie de imágenes y el comprender las interrelaciones que existen entre distintas manifestaciones de un momento histórico:

*" Bien, al final de la clase yo os dije, bueno, mañana vamos a cambiar un poco de tercio para ver las cosas desde otro perspectiva y bueno, sobre todo, plantearnos una especie de seriación gráfica, de elementos gráficos que, a través de referencias visuales, nosotros pudiéramos estar viendo lo mismo, planteándonos, digamos, una reflexión sobre dos o tres acontecimientos, pero, sobre todo, a partir de un referente claro, visual, concreto... bueno, pues para tratar de comentar como esa agitada realidad social y política que estamos viendo tiene también una cristalización en el mundo intelectual, ¿no? ". (M<sup>a</sup> Luisa GA 15-52).*

Es en las entrevistas de reflexión donde la profesora especifica más una serie de aspectos en relación con este tipo de clase, así, habla de las posibilidades que ofrece, especialmente al favorecer la participación del alumnado, el intercambio de opiniones:

*"...este tipo de clases me dan mucho juego, justamente en este grupo porque son muy participativos, son muy intuitivos, también, con lo cual, a veces, cosas que no llegarán a través del conocimiento, llegan por intuición este tipo de clases...".* (M<sup>a</sup> Luisa ER 30-37).

*"...las reflexiones son más o menos complicadas, pero no existe el miedo a participar, con lo cual se generan siempre unas clases muy productivas desde el punto de vista del grupo, del intercambio de opiniones, yo pienso que a veces sacan más incluso que al ponerse solos ante unos apuntes o un libro".* (M<sup>o</sup> Luisa ER 55-63).

De estas dos manifestaciones de la profesora también podemos deducir el hecho de que este tipo de clase representa una alternativa de acceso al conocimiento, a la comprensión del tema.

Estas clases también parecen representar una forma de contrastar distintas concepciones, distintas perspectivas de un mismo tema, en este sentido contribuyen a la formación del alumnado:

*"...y sobre todo pienso que una cosa que no se puede medir es el proceso de maduración del alumno, y estas clases, precisamente, de lo que tratan, es de que el alumno madura en sus concepciones, y sobre todo que no sea fanático de concepciones, sino que se le presenten distintos prismas...".* (M<sup>a</sup> Luisa ER 163-172).

Por último, podemos decir que según la profesora, este tipo de clases se desarrollan de forma reiterada a lo largo del curso, apoyándose en distintos materiales, pero siempre poniendo el acento en la reflexión del alumnado:

*"...este tipo de clases... que yo repito muchas veces, no con el mismo enfoque para la reflexión, sea de diapositivas o revistas que se traen a la clase...es decir, que el material lo varío, lo que no varío es el concepto de reflexión".* (M<sup>a</sup> Luisa ER 30-43).

Un segundo tipo de clase que destaca la profesora es la valorativa, a ella alude en varias ocasiones en una de las entrevistas de agenda. Este tipo de clases parece emplearse para subrayar la interrelación que existe entre distintos contenidos de los planteados en un tema, para establecer conexiones entre distintas manifestaciones del período histórico que se está trabajando en el aula, ya hemos aludido en varias ocasiones la importancia que la profesora otorga al establecimiento de relaciones entre el ámbito político, el social, el económico o el cultural:

*"...y del período de las dos regencias no habíamos hecho ninguna clase valorativa, un poco relacionar las dos regencias entre sí, un poco ver qué elementos de continuidad existían dentro del modelo social, del modelo político, del modelo económico...". (M<sup>a</sup> Luisa EA 17-25).*

Este tipo de clase valorativa parece apoyarse en documentos, en textos, en los que el alumnado también pueda apreciar las relaciones a que hemos aludido más arriba y trabajarlas en el aula:

*"Entonces será una clase valorativa...pretendo llevarles algún documento sobre los pronunciamientos militares; yo hasta ahora les he estado haciendo bastante hincapié en cómo la Historia política, social y económica del siglo XIX va a golpes de pronunciamiento en España, y ver un poco la continuidad entre la política europea y la política española de esos momentos". (M<sup>a</sup> Luisa EA 43-54).*

En el desarrollo de la clase, a la que se refieren las anteriores manifestaciones de la profesora, esta no alude explícitamente al tipo de clase que comentamos, aunque si hemos constatado como se trabaja a partir de textos y cómo se subraya la importancia de interrelacionar distintos ámbitos de una realidad histórica determinada; algo parecido podemos decir en relación a las entrevistas de reflexión, no se refiere a la clase valorativa como tal, pero sí a los elementos que la conforman, esto es, la utilización de documentos, la realización del comentario de texto y la importancia del establecimiento de relaciones entre distintas manifestaciones de una realidad histórica.

En definitiva, la clase valorativa parece representar un complemento en el desarrollo de los temas:

*"Entonces, lo que pretendo efectuar es una valoración sobre la Regencia, y cerrar un ciclo". (M<sup>a</sup> Luisa EA 17-70).*

La lectura de imágenes constituye una actividad desarrollada en el aula y que posibilita una importante interacción entre la profesora y los alumnos y entre estos entre sí. sobre esta categoría hemos encontrado información en los tres momentos en que hemos recogido datos. Hemos de decir que una de las clases observadas ha sido dedicada, básicamente, a esta actividad, que, además, podemos relacionarla con uno de los dos tipos de clases que hemos comentado, concretamente la visual y reflexiva, como ya señalamos, la reflexión se desarrolló a partir de la proyección de distintas imágenes.

En una de las entrevistas de agenda la profesora plantea la realización de lo que llamamos lectura de imágenes, y que ella denomina "itinerario gráfico". tres ideas fundamentales podemos señalar en relación con la planificación de esta actividad: En primer lugar, la profesora pretende plantearla como una forma distinta de enfocar el tema, que, a la vez, ayude a desbloquear la situación provocada por la cantidad y complejidad de la información transmitida; en segundo lugar, posibilitar la reflexión del

alumnado, y, en tercer lugar, subrayar la importancia de establecer relaciones entre distintos ámbitos de la realidad, en definitiva, volvemos a incidir en cuestiones a las que ya hemos aludido en diversas ocasiones, la siguiente manifestación de la profesora creemos que es muy ilustrativa en relación con lo que decimos:

*" P.- Estamos con el sexenio revolucionario, que es sumamente complejo, y ellos se pierden mucho, entonces he pensado...ahora en la clase, cuando ví que era un problema avanzar...he decidido hoy, a la vista de que se quedan totalmente bloqueados...también es que están muy cansados, porque están con exámenes; entonces, una manera de que ellos trabajen la asignatura, para que les obligue a reflexionar y tal, si yo sigo explicando no reflexionan, con lo cual voy a plantear una especie de itinerario gráfico...una serie de diapositivas que sirven para reflexionar sobre ese período histórico desde distintos ámbitos". (M<sup>a</sup> Luisa EA 21-56).*

En una de las grabaciones de aula encontramos bastante información referida a la lectura de imágenes. La secuencia de desarrollo de la misma podemos resumirla de la siguiente manera: La profesora va proyectando distintas diapositivas, y, a través de preguntas, va posibilitando las intervenciones del alumnado; en cada una de las diapositivas proyectadas la profesora interviene, y, apoyándose en ellas, plantea distintos aspectos del tema, especialmente, y como ya hemos señalado, la conexión existente entre el mundo de la cultura, el de la sociedad, el de la política o el de la economía, también alude a comparaciones entre la realidad española y la europea del momento. La proyección de diapositivas también es utilizada para proponer distintas actividades para casa.

En cuanto a las imágenes proyectadas, podemos decir que son de distinta naturaleza, por una parte nos encontramos con una serie de retratos, bien de personajes del mundo de la literatura (Becquer o Clarín), bien de filósofos (Balmes), o bien de políticos (Prim, Amadeo de Saboya), por otra parte se proyectan diapositivas que representan caricaturas de la época, como aquella en que se refleja la visión que, desde las monarquías europeas, se tenía de la República española; importancia especial se presta a imágenes relacionadas con manifestaciones artísticas, como pinturas representativas del momento o creaciones urbanísticas.

En una de las entrevistas posteriores a las clases la profesora pone de manifiesto la importancia que concede a trabajar con imágenes, bien sean fijas, como las diapositivas, o móviles, como las películas. Las imágenes parecen ofrecer buenas posibilidades de enseñanza y aprendizaje, así, permiten trabajar de forma gráfica distintos conceptos, además, estas parecen adaptarse al alumnado con el que trabaja; cuando preguntamos a la profesora sobre esta actividad, señala:

*" Fundamentalmente, tratas de identificar imágenes con conceptos, huir de la Historia escrita exclusivamente, partir de imágenes que pienso que son próximas al alumnado...pienso que estas imágenes son más productivas, ellos tienen una*

*cultura fundamentalmente visual, muy pocas lecturas de todo tipo...*". (M<sup>a</sup> Luisa ER 68-77).

También vuelve a subrayar las posibilidades que ofrecen las imágenes para desarrollar una visión global de un momento histórico, y no trabajar como compartimentos estanco distintas manifestaciones del mismo, en este sentido, considera más útiles las películas:

*"...cuando luego trabajas con película, por ejemplo, eso les encanta, les encanta porque claro, entonces es cuando identifican sociedad, cultura, economía...lo ven como un todo, no como preguntas aisladas, en compartimentos estanco"*. (M<sup>a</sup> Luisa ER 544-553).

Otra categoría que hemos integrado en este primer grupo que estamos analizando es la referida a la **Preguntas planteadas en clase (PRE)**, estas aparecen asociadas a las distintas actividades desarrolladas en el aula, fundamentalmente al comentario de textos históricos y a la lectura de imágenes. La gran mayoría de las preguntas son planteadas por la profesora y se refieren a cuestiones de distinta naturaleza: conceptos históricos, personajes, cuestiones cronológicas, hechos históricos o artísticos, o cuestiones de Filosofía o Literatura:

*" P.-...nosotros recordábamos que en el último período de Fernando VII nos encontramos que el Absolutismo se dividía, ¿verdad?..."*

*A.- Radicales y moderados.*

*P.- Estamos hablando de los Radicales, ¿que otro nombre tenían?.*

*A.- Realistas.*

*P.- Realistas, apostólicos...¿qué más?*

*A.- ¿Conservadores?...". (M<sup>a</sup> Luisa GA 318-329).*

*"P.-...Ley Sálica, ¿quién era el legítimo sucesor?*

*A.- Carlos M<sup>a</sup> Isidro.*

*P.- ¿Y Pragmática Sanción?*

*A.- Isabel II". (M<sup>a</sup> Luisa GA 305-311).*

*"P.-...nosotros sabemos que las Guerras Carlistas tiene un desarrollo...¿de qué época a qué época?"*

*A.-(Respuestas poco perceptibles pero en la línea de la pregunta formulada).*

*P.- Del 33 al 35, recordáis, la primera etapa, del 35 al 37 la segunda...". (M<sup>a</sup> Luisa GA 547-556).*

*"...en el cambio de la Regencia de Espartero a la mayoría de edad de Isabel II, nosotros ya hemos hablado de un pronunciamiento que os aparece perfectamente reflejado, ahí, ¿verdad que sí?, ¿cuál es?"*

*"...¿vosotros pensáis que esto tiene algo que ver con la obra de Goya?...¿se os parece o no se os parece?, ¿veis alguna conexión?...¿se nota la gran diferencia que hay?, ¿el tema es el mismo? el espíritu del tema, los colores..."*

*A.- ¿La luz?...". (M<sup>a</sup> Luisa GA 869-882).*

*"...bueno, vamos a ver, ¿A vosotros os parece que el mundo de la Filosofía tiene algún papel dentro de la vida del país?...". (M<sup>a</sup> Luisa GA 509-512).*

En definitiva, estas preguntas parece que pretenden implicar al alumnado en la dinámica de trabajo desarrollada en el aula.

También hemos encontrado algunas preguntas, pocas, planteadas por el alumnado, según manifiesta la profesora, la participación de este se ha visto condicionada por la presencia del observador externo.

La última categoría que hemos integrado en este primer grupo que estamos analizando es la referida al **trabajo en grupo sobre un tema de Historia reciente** (TGR).

De las declaraciones de la profesora referidas a esta cuestión podemos extraer una serie de rasgos que caracterizan el trabajo en grupo desarrollado. En primer lugar, podemos señalar su temática, se trata de realizar un estudio, una pequeña investigación sobre Historia reciente, concretamente sobre la etapa de Franco; en segundo lugar, señalar las fases en que debe estructurarse el desarrollo del trabajo:

*"...ellos primero tienen que elaborar un muestreo, después sacar conclusiones sobre el muestreo, después reunirse en grupos para contrastar información, y luego, digamos, contrastarlo con datos objetivos, sacados de los libros de Historia, actualizarlos, por supuesto, porque el período que están analizando es*



*la etapa de Franco y entonces requiere, bueno, la actualización...*". (M<sup>a</sup> Luisa EA 29-40).

En tercer lugar, el trabajo en grupo constituye, para la profesora, una vía más de acceso al conocimiento, alternativa, parece, al desarrollo normal de los temas:

*"Entonces, tenemos, por una parte, la programación y por otra el trabajo de grupo que ellos están elaborando porque me gusta que lleguen a los conocimientos por ellos mismos y desarrollar también la capacidad de trabajo en grupo"*. (M<sup>a</sup> Luisa EA 18-24).

En esta declaración volvemos a apreciar la importancia que la profesora concede al trabajo autónomo del alumnado, algo que ya pusimos de manifiesto cuando analizamos la metacategoría sobre alumnado e Historia. Del mismo modo la intervención entre iguales parece también considerarse relevante por la profesora.

En una de las entrevistas de reflexión, volvemos a encontrar una referencia al sentido que adquiere el trabajo en grupo como vía de acceso al conocimiento:

*"...les tratas de introducir en una determinada metodología de trabajo, les tratas de ayudar a que entiendan la Historia de otra manera, para lo cual yo planteo este trabajo..."*. (M<sup>a</sup> Luisa ER 184-189).

En cuarto y último lugar, de la información recogida podemos deducir los que la profesora considera aspectos básicos del trabajo a desarrollar, y que son la utilización de fuentes, en el curso que nos ocupa, orales, y la contrastación de la información proveniente de las fuentes con la bibliografía sobre el tema:

*"...yo considero que es fundamentalísimo, la recuperación de las fuentes, el tratar de conectar lo que hay en los libros con la realidad vivida, ¿no?, a través de personas del entorno próximo"*. (M<sup>a</sup> Luisa EA 65-71).

El segundo grupo que hemos establecido dentro de esta metacategoría es el que incluye a todas aquellas categorías que se refieren al comentario de textos históricos. La gran cantidad de información recogida en relación con esta actividad, así como la diversidad de cuestiones planteadas sobre la misma nos ha llevado a establecer distintas categorías, aunque todas ellas tengan un común denominador: El comentario de textos históricos. Las categorías que hemos integrado van desde la **Importancia que la profesora otorga al comentario de textos (ICT)**, hasta el **trabajo que el alumnado realiza sobre los mismos (TAC)**, pasando por los **Aspectos básicos a contemplar en su realización (ACT)**, los **Modelos de comentarios de textos contemplados (MCT)**, las **Orientaciones de la profesora para su realización (ORC)**, o las **correcciones que esta realiza de los comentarios (CCT)**.

La alta frecuencia de aparición de las distintas cuestiones planteadas, así como su cantidad y diversidad parecen indicar la importancia que el comentario de textos histórico ocupa en el Conocimiento en la acción de la profesora. **La importancia del comentario de texto** es planteada por la profesora en varias ocasiones, tanto en las entrevistas mantenidas sobre las clases como en el desarrollo de estas. Esta importancia parece radicar, fundamentalmente, en la posibilidad que ofrecen los comentarios de textos de concretar, de ejemplificar, de acercarse al período histórico que se está planteando:

*"...es que un comentario de texto para mí es un ejemplo vivo de un momento, es el momento vivo de la Historia, una cosa son los datos y otra cosa es un documento histórico que tú utilizas en el que, claro, tú ya estás personalizando, estás viendo la Historia a través de unos ojos muy concretos de una persona..."*. (M<sup>a</sup> Luisa ER 519-528).

En el desarrollo de una de las clases, la profesora deja bien claro el auténtico sentido del comentario de texto, abundando en la idea anterior:

*"...es decir, el comentario de texto había sido una excusa, pero para nosotros no puede ser una excusa, tiene que ser un corte histórico que nos deja claro ese período, ¿verdad?"*. (M<sup>a</sup> Luisa GA 357-362).

Una segunda idea señalada por la profesora en relación con la importancia de los comentarios de textos es la de considerar a estos como una vía eficaz de acceso al conocimiento de la Historia:

*"A mí me gusta que ellos entren en la gran Historia, pero a partir de pequeños documentos"*. (M<sup>a</sup> Luisa ER 533-536).

En la línea de lo que estamos hablando, el comentario de textos constituye una especie de ventana a la Historia, un medio para poder visualizar el período que se está trabajando:

*"...a mí me interesa que visualicen las cosas, a través de los textos del libro, que los utilizo, a través de los documentos que yo les doy ya a través de los gráficos que hacemos en la pizarra..."*. (M<sup>a</sup> Luisa EA 107-112).

Otra idea destacada por la profesora en relación con la importancia de los comentarios de textos es la referida a la posibilidad que estos ofrecen de trabajar distintos períodos históricos de una forma diacrónica, estableciendo relaciones causales, así, cuando planteamos la preocupación de la profesora por señalar en la realización de los comentarios, las consecuencias, el alcance del texto, esta afirma:

*"Sí, es algo que nunca hacen tampoco. Es que para mí la Historia tiene un sentido diacrónico, entonces, claro, si el comentario de texto, digamos,*

*representa un corte para analizar esto, tenemos que saber de donde nos viene y a donde nos lleva, los efectos dinámicos de la Historia, no quedarnos simplemente en lo que dice el texto, sino que... por eso siempre hago comentarios a posteriori del período estudiado para que ellos sepan establecer esa correlación causa-efecto". (M<sup>a</sup> Luisa ER 519-534).*

Por último, señalar que, en función de la naturaleza del texto comentado, el comentario representa un medio para establecer relaciones entre el período histórico planteado y la actualidad, en otro momento ya hablamos de la importancia que la profesora concede al establecimiento de relaciones entre el pasado y el presente, a las referencias a la actualidad:

*"...ya te he dicho qué comentario de texto quiero...tengo pensado que hagan, precisamente para que vean la realidad actual, para que les traiga a la actualidad". (M<sup>a</sup> Luisa EA 190-195).*

Otra cuestión relacionada con el comentario de textos es la referida a los que la profesora considera **aspectos básicos a contemplar en su realización**. Sobre esta cuestión vamos a encontrar información en los tres momentos en que hemos recogido datos, de una forma más completa en las observaciones de aula. En las entrevistas mantenidas tanto en las previas a las clases, como en las posteriores, la profesora destaca la importancia de concretar las ideas fundamentales del texto, así, al referirse a uno de los comentarios que se van a desarrollar en una de las clases a observar, señala:

*"...creo que si todo va con normalidad, posiblemente tengan que analizar...el manifiesto de Alfonso XIII cuando sale de España, precisamente porque es la vía abierta a la llegada de, por una parte, la República, y por otra, a la Monarquía de Juan Carlos I tras la abdicación de Don Juan, ¿no?... que ellos aprendan a entender como es la evolución dinástica, como son los cambios de sistema político... un poco todo eso...". (M<sup>a</sup> Luisa EA 99-119).*

En las entrevistas de reflexión, la profesora presta especial atención a la importancia de extraer las ideas fundamentales que tiene un texto, y, al parecer, esto representa una dificultad para el alumnado:

*"...hay momentos en que ideas fundamentales no las perciben y en cambio dan gran importancia a aspectos secundarios, entonces, pienso que eso es cuestión de práctica y que la cogen con el tiempo". (M<sup>a</sup> Luisa ER 406-412).*

Además de las ideas fundamentales, en las observaciones de aula encontramos referencias a otros aspectos básicos a contemplar en la realización de comentarios de textos, como el establecimiento de relaciones entre distintos ámbitos del período histórico al que hace referencia el comentario, el alcance, o las consecuencias que se

derivan del texto comentado, el resumen de la situación histórica reflejada en el texto, y los personajes históricos de relevancia asociados al período considerado.

Sobre el primer aspecto de los señalados, encontramos una referencia muy clarificadora en una de las clases observadas, referencia que vuelve a poner de manifiesto la importancia concedida por la profesora al establecimiento de relaciones entre distintos ámbitos de un período histórico determinado:

*" P.- Bueno, vamos con lo siguiente, nosotros decíamos que teníamos que relacionar estos acontecimientos con digamos... con distintas variantes, es decir, aquí está claro que es un modelo ideológico, ¿verdad?, pero nosotros teníamos que hablar, al mismo tiempo, -de la sociedad, de la economía y de la cultura que puede haber en ese período, ¿verdad?...". (M<sup>a</sup> Luisa GA 363-374).*

Los distintos aspectos básicos que hemos señalado van a tener distinto grado de relevancia en función del **modelo de comentario de texto que se desarrolle en el aula**. De la información recogida podemos deducir que van a ser dos los modelos planteados, por una parte el denominado por la profesora "analítico-crítico", y, por otra, el modelo que se ajusta a la normativa establecida para la prueba de selectividad.

El primer modelo de los reseñados es el que la profesora desarrolla de forma habitual en su clases de 2<sup>o</sup> de bachillerato. Los aspectos fundamentales a contemplar serían el extraer las ideas fundamentales del texto, así como las consecuencias y el alcance que se derivan del mismo; ambos aspectos deben concretarse a partir de un análisis riguroso de los distintos párrafos en que se estructura el texto. El carácter riguroso del análisis a desarrollar creemos que queda puesto de manifiesto en la siguiente reflexión de la profesora:

*"...tú sabes que desde el punto de vista histórico nosotros tenemos que tener en cuenta hasta las pausas, los circunloquios; es decir, tienes que desmenuzar el lenguaje, porque tú sabes que desde ese desmenuzamiento del lenguaje, justamente desde eso, es desde lo que tú ves, realmente, lo que es el comentario de texto, la capacidad de darte claves que a otros niveles no entiendes...una cosa es lo que te diga una persona y otra cosa es lo que está entre líneas, que realmente es lo importante, como te condiciona el lenguaje un determinado mensaje, y precisamente en ese texto se veían claramente, entonces, por eso hacía hincapié en que buscasen, desde el léxico, desde la utilización de unos determinados adjetivos calificativos, nos estaban dando unas imágenes clarísimas...y ellos no lo habían recogido, y claro, desaprovechar un modelo así me parecía dejar coja la clase". (M<sup>a</sup> Luisa ER 366-393).*

La profesora también alude a las finalidades que persiguen con este modelo analítico-crítico, y que concreta en el desarrollo de la capacidad de razonamiento, de establecer relaciones entre distintas ideas planteadas, de extraer información y, en definitiva, de analizar la Historia:

*"...yo quiero que razonen, para mí el comentario de texto tiene que significar la capacidad de relacionar ideas, la capacidad de buscar contenidos, la capacidad de analizar la Historia". (M<sup>a</sup> Luisa ER 299-306).*

De todas estas finalidades reseñadas, la capacidad de establecer relaciones entre distintas ideas parece ser la fundamental, volvemos a lo señalado en otras ocasiones, la importancia de conexionar cuestiones económicas, políticas, y sociales:

*"...el método analítico-crítico trata de establecer una correlación, es decir, que tú a partir de un texto meramente ideológico, tú traspongas a unos contenidos, digamos, más concretos...que analicen todo lo que es la esencia social, política y económica de ese momento...". (M<sup>a</sup> Luisa ER 489-497).*

Este establecimiento de relaciones va a depender de la naturaleza del texto que se analiza:

*" También depende, claro, del tipo de comentario que estamos trabajando, eso no lo puedes hacer con todos, ahora, siempre yo procuro...claro, en este era muy fácil y ellos mismos, cuando tiraba de ellos lo sacaban...". (M<sup>a</sup> Luisa ER 500-506).*

La profesora parece tomar conciencia de la dificultad, del grado de complejidad que implica este modelo de comentario, y por ello lo plantea como un objetivo a conseguir, como una forma de plantear distintas posibilidades de trabajo:

*"...yo sí que todo el mundo no llega a hacer un comentario crítico, lo que ocurre es que si yo planteo como modelo, digamos, el exigir al máximo, dentro del comentario de textos, yo se que van a llegar más a él, quiero decir, luego a la hora de hacer el comentario en el examen, no todos llegan al método analítico-crítico, lo sé, lo que ocurre es que si yo aquí me conformara con menos en la clase, les estaría recortando posibilidades y así, bueno, estoy ampliando perspectivas" (M<sup>a</sup> Luisa ER 241-256).*

El segundo modelo de comentario de texto cuyo desarrollo hemos constatado en las observaciones de aula, es el que se ajusta a la normativa a seguir en la prueba de selectividad; este modelo lo desarrolla la profesora en el último trimestre del curso, y es considerado por esta como más simple que el anterior, aunque el alto grado de concreción que requiere su elaboración implica una dificultad para el alumnado:

*" Yo se lo puse porque quiero que en el mes de Mayo se vayan, digamos... acercando a la terminología que van a tener en selectividad, que a mí me parece más simple que la que ellos han visto a lo largo del curso, en cambio les crea unos problemas terribles, porque ante unas preguntas muy concretas ellos no sabían que contestar...". (M<sup>a</sup> Luisa ER 63-74).*

En este modelo de comentario los aspectos fundamentales a contemplar son tres: Análisis de la situación histórica planteada en el texto, ideas fundamentales del mismo, y comentario de tres personajes asociados al contenido planteado. La profesora entiende que estas tres cuestiones están recogidas en el desarrollo del comentario analítico-crítico, aunque con distinto grado de concreción:

*" Bueno, lo que estoy tratando es que ellos comprendan, básicamente, que es lo mismo que hacíamos con el otro comentario, lo que ocurre es que se lo plantean con tres cuestiones más concretas, pero que tras esa concreción tiene la misma complejidad...lo que ocurre es que ahora la primera pregunta se concentra, exclusivamente, en el análisis de la situación histórica en que surge el texto, cosa que ellos antes iban haciendo sin darse cuenta...luego, la segunda pregunta, concretiza sobre los aspectos que tiene el comentario de textos...y luego, la tercera... que es una cosa graciosa, s en la que más bloqueados se quedan, cuando tienen que hablar de tres personajes... ". (M<sup>a</sup> Luisa ER 320-345).*

En el desarrollo de la clase, la profesora subraya las relaciones entre ambos modelos de comentarios, y cómo la única diferencia parece estar en el diferente grado de concreción de uno y otro:

*"...en realidad os preguntan las mismas cosas, las ideas la hacíais allí, el resumen de la situación histórica también, lo que ocurre es que no tenía tanta importancia las cosas muy concretas que aquí os puntualiza, claro, vosotros hacíais un análisis mas global del texto, ¿estamos?". (M<sup>a</sup> Luisa GA 707-715).*

Una cuarta categoría que hemos integrado en este grupo referido al comentario de textos históricos es aquella en la que encontramos distintas **orientaciones que la profesora plantea para la realización de los comentarios**. La información sobre esta cuestión procede, sobre todo, de las observaciones de aula. Las orientaciones de la profesora se refieren a distintas cuestiones, así, habla de la importancia de efectuar una lectura entre líneas, de ir más allá de lo que explícitamente aparece en el texto: el mensaje implícito parece adquirir relevancia a la hora d efectuar una valoración del mismo:

*"...nosotros en el comentario de texto no solamente tenemos que leer el texto, sino que también leer un poco entre líneas, más es el sentido del texto, porque realmente ahí es donde radica, digamos, la valoración de ese comentario". (M<sup>a</sup> Luisa GA 147-154).*

Otra orientación de la profesora es la referida a la importancia de contextualizar temporalmente el texto, de comentar los aspectos fundamentales del momento histórico que se plantea, al aludir a un comentario realizado por una alumna, presenta un claro ejemplo de lo que decimos:

*"...si a tí te plantean una pregunta en la que te dicen, situación histórica en el momento en que se da el texto, que es como se ha planteado...tú no puedes olvidar ese tramo histórico, cronológico, que se desarrolla desde la Dictadura de Primo de Rivera hasta la proclamación de la República y la formación de aquel gobierno provisional...no es que fuera incorrecto el planteamiento de Gema, sino que marginaba una etapa que era justamente en la que se desarrollaba el texto". (M<sup>a</sup> Luisa GA 454-484).*

El mayor número de orientaciones planteadas se refieren al tratamiento de los personajes históricos relacionados con el texto a comentar; ya recalamos cómo esta cuestión planteaba dificultades para el alumnado. La profesora parece plantear una serie de criterios a la hora de seleccionar a los personajes, así, señala el tomar en consideración el carácter relevante de la persona en cuestión, su aportación histórica:

*"...cuando nosotros destacamos un nombre, debemos tener en cuenta la labor por la que es importante, no vamos a escoger a las personas que tienen un papel secundario dentro de un período histórico...". (M<sup>a</sup> Luisa GA 606-612).*

Un segundo criterio a tomar en consideración consiste en implicar en el comentario al mayor número posible de personajes:

*"...si nosotros hemos hecho un resumen de la situación histórica, hemos nombrado a una serie de personajes, ya no volver a repetir a aquellos que previamente hemos nombrado, sino recuperar algunos que no hayan aparecido en el resumen...". (M<sup>a</sup> Luisa GA 513-520).*

Un tercer y último criterio señalado tiene que ver con la diversidad de personajes a contemplar en el comentario, la profesora considera conveniente aludir a representantes de los distintos ámbitos del período histórico planteado en el texto, el ámbito social, político, económico, intelectual...en esto, volvemos apreciar la preocupación de la profesora por desarrollar una visión global en el tratamiento del tema planteado en el texto:

*"...pero es aconsejable que nosotros comamos otras opciones, como por ejemplo "De los libros, Ortega...personalidades que nos llegan a hablar de la cultura o de la economía, o de sectores que no hemos tratado dentro del texto...porque, claro, dará una visión más completa de lo que vosotros sabéis, no centrándoos exclusivamente en un punto". (M<sup>a</sup> Luisa Ga 658-670).*

Las dos últimas categorías de este grupo que comentamos se refieren al **trabajo desarrollado por el alumnado con comentarios de textos y a las correcciones efectuadas por la profesora.**

La forma en que los comentarios de texto son desarrollados en el aula ya es señalado por la profesora en una de las entrevistas de agenda; se parte del trabajo

desarrollado por el alumnado, a través de una puesta en común se van estableciendo los aspectos fundamentales, además, la profesora, partiendo de los distintos trabajos, pretende que se completen los aspectos que aparezcan como insuficientes:

*"...lo que tienen planificado es poner en común un comentario de texto que tienen que traer elaborado de casa, uno de ellos nos planteará el modelo que ha seguido y los demás eran aportando sus opiniones. Como cada persona hace un comentario de texto distinto, pues lo lógico es que saquemos los puntos fundamentales y que aspectos se podrían desarrollar, además de los que ellos traigan, y bueno, pues hacer una valoración, qué aspectos han quedado bien tratados y que aspectos no han aparecido en ese comentario pero que deberían haber aparecido". (M<sup>a</sup> Luisa EA 139-155).*

En el desarrollo de las clases hemos podido constatar esta forma de desarrollar los comentarios, así, la profesora solicita la participación del alumnado, y a partir de esta se van produciendo aportaciones, tanto de otros alumnos como de la profesora, especialmente de esta última que va añadiendo aquellos aspectos que considera poco tratados:

*" P.- Bueno, este comentario de texto que ha hecho Carolina nos puede servir a nosotros de modelo para ver pues qué posibles cambios deberíamos hacer, qué partes de un comentario de texto básico no están tratadas, o qué aspectos pues a lo mejor no están recogidos, es decir, nos sirve de referencia...así, a primera vista, todos tenéis el comentario delante ¿habéis detectado, primero, algún grave error en este comentario?...". (M<sup>a</sup> Luisa GA 89-101).*

Además, podemos decir que el comentario de textos se convierte en un medio para explicar distintos contenidos del tema que se está tratando:

*" P.- Fijaros lo que nos dice aquí..."quieren hacer a España cómplice de sus abominables maquinaciones que la propaganda revolucionaria inventa para destruir el orden social en Europa", el orden social para ellos, sería, entonces, en este texto, orden social, con mayúsculas, inamovible, heredado del Antiguo Régimen, manteniendo la estructura del Antiguo Régimen, ¿estamos?". (M<sup>a</sup> Luisa GA 434-445).*

En las correcciones de la profesora podemos apreciar la importancia que esta concede a los que considera aspectos básicos del comentario de textos y que ya comentamos con anterioridad, dos aspectos parecen destacar del conjunto que hemos establecido, las ideas fundamentales del texto y las consecuencias y alcance del mismo; en relación con las ideas nos sirve de ejemplo la declaración anterior que hemos recogido, sobre las consecuencias también encontramos variadas referencias:

*"...Nosotros, cuando nos encontramos este texto...nos tiene que servir para ver cuáles van a ser las consecuencias que va a traer este texto, las consecuencias*



*van a ser obvias, se en la base está el problema sucesorio, está claro que eso es, digamos, dar pie para entrar en la Guerra Carlista, ¿verdad?". (M<sup>a</sup> Luisa GA 488-487).*

Una idea que nos parece importante destacar es que el alumnado participa de forma voluntaria en el desarrollo del comentario, la profesora no se dirige a nadie en particular, sino que va solicitando participación, formulando preguntas:

*" Bueno, ¿hay alguien que se sienta especialmente feliz con el comentario?, o que no se sienta feliz pero que quiera saber qué problemas podemos encontrar en este comentario... ". (M<sup>a</sup> Luisa GA 31-39).*

En las entrevistas de reflexión subraya el carácter voluntario que debe tener la participación del alumnado en el desarrollo en el aula de los comentarios de textos, carácter que, como vimos, se amplía al resto de actividades, lo que parece importar a la profesora es partir del trabajo desarrollado independientemente de la calidad del mismo:

*"...siempre lo hago, prefiero que sean voluntarios, además es que siempre hago hincapié en los dos extremos, aquel que esté feliz con su comentario, que esté contento... porque no se trata de tener un comentario bien hecho, sino de que tu te encuentres a gusto con tu comentario, y aquellos que por el contrario pues no sabían hacerlo y entonces se pueden poner voluntarios los dos extremos... porque de los dos vamos a sacar...digamos aprovechar didácticamente los errores o problemas de cada uno". (M<sup>a</sup> Luisa ER 120-136).*

En definitiva, de la información recogida podemos deducir que el comentario de textos de naturaleza histórica constituye una actividad de gran relevancia en el desarrollo de la enseñanza de esta profesora.

## MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

En esta metacategoría hemos integrado distintas cuestiones referidas a la utilización de materiales diversos en la enseñanza de la Historia. Hemos de decir que en las metacategorías precedentes, especialmente en las tres últimas, al analizar las actividades que se desarrollan en el aula, han ido apareciendo distintas referencias a diversos materiales, bien de una forma explícita, o bien implícitamente. Ahora vamos a analizar de una forma sistemática la presencia de estos materiales en lo que venimos denominando el conocimiento en la acción de la profesora.

A partir del análisis de la información recogida hemos podido constatar referencias a distintos materiales: Audiovisuales (diapositivas), gráficas, libro de texto, textos de naturaleza histórica, prensa, y bibliografía diversa. El grado de utilización de

los mismos, así como la función que desempeñan, es diversa, y de ambas cuestiones nos ocuparemos en el análisis que vamos a efectuar de las distintas categorías.

De los distintos materiales que hemos nombrado hay dos, concretamente las diapositivas y los textos históricos, que aparecen asociados a dos actividades que han ocupado un lugar relevante en la información que hemos recogido, nos referimos a la lectura de imágenes y al comentario de textos históricos, respectivamente. Efectivamente, y por lo que respecta a las diapositivas, estas han sido utilizadas como base para el desarrollo de la primera actividad señalada, y cuyo análisis ya hemos efectuado con anterioridad, por lo que en el mismo podemos encontrar referencias interesantes en relación con este material; ahora vamos a limitarnos a señalar las que parecen constituir razones por las que la profesora lo utiliza, así, habla de las posibilidades de las diapositivas como medio para la comprensión de contenidos, en el caso que nos ocupa, la sociedad española de buena parte del siglo XIX, además, el hecho de que el alumnado esté habituado a trabajar con diapositivas es otro factor que toma en consideración la profesora a la hora de decidirse por su uso:

*"...hay muchos alumnos que son también alumnos de arte, que pienso que cuando lleguemos a la aparte artística respondan bien, ya que las diapositivas no les serán ajenas...es que desde el punto de vista plástico es como ver mejor la sociedad, cómo evoluciona, cuál es la mentalidad española, como nos debatimos entre las corrientes europeas por una parte y la mentalidad propia y las dificultades coyunturales, ¿no?...". (M<sup>a</sup> Luisa EA 156-172).*

El hecho de poder presentar una visión global de un determinado momento histórico, por una parte, interrelacionándolo con períodos históricos amplios, y, por otra, planteando manifestaciones diversas, parece constituir otra razón de peso a la hora de usar las diapositivas, de esto ya hablamos también al analizar la lectura de imágenes:

*"...primero pretendo que sean unas diapositivas sintomáticos de la política, de la cultura, de la ciencia..., un poco para que analicen el siglo XIX como un contexto global y total, y esta etapa no la vean como marginal a las demás, y luego trataré de conectar un poco las dificultades que analizaremos en las diapositivas con las dificultades sociales y políticas que está atravesando España en ese año...no dando el rollo del arte por una parte y el desarrollo de la ciencia por otro, sino tratando de imbricarlo todo...". (M<sup>a</sup> Luisa EA 58-77).*

Los textos históricos, obviamente, constituyen la base a partir de la cual se ha desarrollado la actividad que consideramos más relevante de cuantas hemos recogido información, esto es, los comentarios de textos. La importancia de los documentos como material para la enseñanza de la Historia guarda, entendemos, una estrecha relación, con la relevancia que hemos otorgado a la actividad mencionada. Además de para la realización de comentarios, los textos son utilizados para la presentación de nuevos contenidos, apoyando la explicación a desarrollar:

*"...fijaros...en primer lugar os va a aparecer el Frente Popular, como agrupación de partidos de izquierda, y en el otro bloque, el de las derechas, veréis el papel preponderante que tiene la CEDA. Bueno, como estos dos bloques son determinantes, precisamente la formación de la CEDA, ese comentario de texto que va en el siguiente bloque, os lo he introducido ahí, ¿os dais cuenta?, el texto de Gil Robles que tenéis, ¿lo veis?...". (M<sup>a</sup> Luisa GA 822-835).*

También encontramos otro uso a los textos, estos parecen servir al alumnado para que desarrolle un trabajo autónomo sobre aspectos concretos planteados en el aula, y, a la vez, relacionarlos con contenidos nuevos:

*" En esta clase, materiales que van a utilizar, pues el documento que yo les traiga, para que ellos verifiquen cronológicamente el pronunciamiento concreto que les va a dar origen a esa etapa histórica de la que tenemos que hablar, que lo identifiquen con pronunciamientos anteriores...". (M<sup>a</sup> Luisa EA 163-171).*

Por último, señalar que los textos entregados por la profesora representan un complemento a la información recogida en el libro de texto utilizado:

*"...la última fotocopia que os he dado es precisamente un resumen de los partidos que componen el Frente Popular... es totalmente teórico y en el que tenéis, bueno, pues una información ligera que os complementa, en cierta medida lo que os aparece en el libro de texto...". (M<sup>a</sup> Luisa GA 881-890).*

El libro de texto constituye otro material utilizado por la profesora, sobre el mismo encontramos referencias en los tres momentos en que hemos recogido información. Del análisis de la misma podemos deducir que el libro de texto no constituye un material básico, sino uno más de los utilizados en la enseñanza de la Historia. El grado de utilización del libro va a depender de la naturaleza del tema considerado y del tratamiento que el mismo reciba, así, en una de las entrevistas de agenda, al referirse la profesora a los materiales a utilizar en relación con determinados contenidos (el sistema de partidos políticos durante la II República), señala:

*" Los materiales no son los del libro, porque hasta ahora hemos estado haciendo mucho hincapié en el libro, pero para estas cosas hay que usar más materiales...con lo cual para ellos el libro es un material de referencia, de contrastación, pero no material único como ocurría en otros casos". (M<sup>a</sup> Luisa EA 224-233).*

En las grabaciones de aula las referencias al libro de texto son superficiales, breves, bien para aludir al texto que hay que comentar, bien para identificar a un personaje de los representados en una de las diapositivas proyectadas, para justificar determinada documentación entregada, complementaria a la que aparece en el libro, o

bien para aludir a determinada información, necesaria para desarrollar uno de los aspectos a tratar en un comentario de texto.

En las entrevistas de reflexión las alusiones al libro de texto también son escasas, y abundando en algunas de las ideas que ya hemos comentado, como la necesidad de suministrar información complementaria a la recogida en el libro, así, cuando planteamos a la profesora su preocupación por explicar determinado aspecto de un tema, señala:

*"...es que en el libro de texto no les viene tratado como tal tema, se pasa de un tema a otro, cambiando de sistema político y no explica nada de eso..."*. (M<sup>a</sup> Luisa ER 661-665).

La utilización de gráficos, de esquemas, parece ser frecuente en la enseñanza de la Historia que desarrolla esta profesora; sobre esta cuestión también encontramos referencias en los tres momentos en que hemos recogido información. Una primera idea a señalar es que los gráficos constituyen un material eficaz para la comprensión de los contenidos, en una de las entrevistas previas a las clases, señala:

*"...como se lían mucho con la evolución ideológica, pues no se si hoy será o mañana, que les dé gráficos de contrastación de los partidos en la República y en la Restauración, para que entiendan cómo un determinado sistema orienta unas determinadas ideologías..."*. (M<sup>a</sup> Luisa EA 195-203).

En una de las entrevistas de reflexión subraya la idea que comentamos, refiriéndose, en esta ocasión, a otro aspecto del tema:

*"...una cosa ineludible era tener en cuenta el proceso de los golpes militares, y al haber encontrado la semana anterior, en un libro, este cuadro sinóptico de los pronunciamientos militares clásicos, pues entonces cogí y ví que el documento me iba a venir genial..."*. (M<sup>a</sup> Luisa ER 718-726).

La importancia de plantear una perspectiva visual a través de los gráficos parece ser otro rasgo destacable para la profesora; la visualización de contenidos parece facilitar la comprensión de los mismos:

*"...con este esquema de los pronunciamientos que yo os paso lo que pretendo es que visualicéis todos en general...más que nada es para facilitaros la labor...viene muy bien, digamos, para analizar la evolución del ejército en España, y que, bueno, os da ese modelo y nos va a facilitar a nosotros la labor, ¿no?"*. (M<sup>a</sup> Luisa GA 706-716).

En una de las entrevistas de reflexión la profesora argumenta la importancia que concede a las posibilidades visuales de los gráficos, así, cuando le planteamos el porqué de su utilización en el desarrollo de unos contenidos concretos, señala:

*" A mí es que me interesa mucho la cuestión visual, siempre he dicho que es un complemento muy grande de la Historia, porque a veces no te acuerdas de algunas cosas, pero sí de la visión espacial que algunas cosas te dejaron, entonces por eso...lo mismo que cuando explico suelo utilizar gráficos...". (M<sup>a</sup> Luisa ER 717-726).*

Efectivamente, y como señala en el párrafo anterior, el gráfico parece constituir un material auxiliar en el desarrollo de la explicación, permite centrar un tema, señalando los aspectos fundamentales, en este sentido, adquiere el valor de una síntesis:

*"...habrá explicación, y el gráfico que iremos colocando en la pizarra...el gráfico es importante porque hay muchas veces que se pierden, me dicen que les digo muchas cosas, pero a lo mejor les digo la misma cosa pero desde distintos puntos de vista, es un poco ir envolvente, en mis clases siempre trato de que se cierre un ciclo dentro de cada clase". (M<sup>a</sup> Luisa EA 173-185).*

Este carácter de síntesis, de resumen, lo pone de manifiesto la profesora en una de las clases:

*"... vamos a ver, esto que os estoy enseñando, un gráfico, un diagrama circular, os resume la situación política de la Restauración en la etapa de Alfonso XIII". (M<sup>a</sup> Luisa GA 768-773).*

En definitiva, señalar que los gráficos, los esquemas, parecen tener un carácter recurrente en cuanto a su utilización en la enseñanza de la Historia, al menos eso podemos deducir de la siguiente declaración de la profesora:

*" Bueno, con este esquema nosotros vamos a trabajar en muchas más ocasiones y es por eso que lo tenéis que tener siempre a mano". (M<sup>a</sup> Luisa GA 760-764).*

Los dos últimos materiales a los que, de forma breve, hace referencia la profesora, son la prensa y la bibliografía. En relación con la primera, se destaca el papel que desempeña como una perspectiva más de aproximación a un momento histórico determinado, así, en el "itinerario gráfico" que la profesora realiza sobre buena parte del siglo XIX, dedica atención también a la prensa:

*" Nosotros, a lo largo de esta visualización que estamos haciendo de distintos personajes de la época, estamos haciendo referencias constantes al periodismo, a la prensa, a la visualización o a la transmisión hacia la sociedad de unos acontecimientos...". (M<sup>a</sup> Luisa GA 438-446).*

Para destacar la importancia de la prensa como reflejo de una determinada realidad, de un determinado momento histórico, se alude al presente, al papel que desempeña en la actualidad, y, a partir de ahí, reflexionar sobre el período histórico que se está trabajando; ya aludimos en el análisis de otra metacategoría - Aspectos básicos

de la Historia a enseñar - a la importancia que la profesora concedía al establecimiento de relaciones entre el pasado y el presente:

*"...estamos viviendo una época en que los periódicos tienen un papel muy activo, ¿no?, pues eso me sirve a mí como elemento de reflexión para que se den cuenta que en el siglo XIX también lo tenían...que ellos tengan que buscar esa visión de la Historia a través de los periódicos...entender que un periódico no es palabra de Dios, sino que es cuestionable, etc, etc..."*. (M<sup>a</sup> Luisa ER 90-101).

La última parte de esta declaración nos parece muy interesante pues encontramos en ella una preocupación, también, por desarrollar una actitud en el alumnado, en este caso, ante los medios de comunicación.

Una última idea que nos parece importante destacar en relación a la utilización de la prensa, es que esta es considerada como un elemento, un contenido más de la Historia que se enseña - La España del XIX -, y no como un material que se trabaja al margen de los temas que se están desarrollando, a modo de actividades complementarias o experiencias concretas. En una de las entrevistas de reflexión la profesora hace una referencia en este sentido, concretamente cuando alude a una actividad a desarrollar:

*" Esa estaba planificada, porque es que...además, a lo largo de la Historia del siglo XIX tienes que hacer muchas veces referencia a los periódicos como órganos de no sé...de poner en marcha una determinada ideología..."*. (M<sup>a</sup> Luisa ER 276-282).

Con respecto a la utilización bibliográfica, encontramos una interesante reflexión de la profesora al hilo de una actividad planteada para casa. La búsqueda de información constituye una tarea importante a desarrollar por el alumnado y debe ser trabajada no solamente desde la Historia, sino también desde materias afines, como la Literatura o la Filosofía:

*"...yo pienso que todas las asignaturas no solamente se hacen en el aula, sino en la biblioteca y en las casas de los alumnos, a través de la búsqueda de información, que pienso que en Filosofía, en Literatura y en Historia, debemos ser constantes"*. (M<sup>a</sup> Luisa ER 608-615).

Ya vimos también como, en el trabajo en grupo que tienen que desarrollar los alumnos, un componente importante es, precisamente, la consulta de bibliografía actualizada, y su contrastación con la información procedente de la recogida de datos, de las entrevistas a distintas personas, pues se trata de un trabajo de Historia oral.

## LA EVALUACION EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

Sobre esta temática hemos encontrado poca información en los datos recogidos, en las entrevistas de agenda y en las grabaciones de aula podemos decir que las referencias a ella son prácticamente inexistentes, es en las entrevistas de reflexión, posteriores a las clases, en donde aparecen referencias de la profesora a cuestiones de evaluación, pero también escasas.

Las cuestiones planteadas son dos, las referidas a las **notas de clase como elemento para la evaluación** (ENC), y las relativas al **examen como instrumento de evaluación** (EXA).

En el desarrollo de las clases y en las entrevistas previas a las mismas, sólo hemos encontrado unas breves alusiones al examen como instrumento de evaluación, y, además, en un sentido muy limitado, concretamente para señalar la situación de tensión que estos provocan en el alumnado, y para destacar la importancia de leer bien las cuestiones que se plantean en ellos y no cometer errores absurdos.

Hemos de acudir a las entrevistas desarrolladas con posterioridad a las clases para encontrar referencias que consideramos más significativas. Una de las cuestiones a las que alude la profesora es la relativa al papel que desempeña en la evaluación del alumnado el trabajo desarrollado por este en el día a día del aula, lo que hemos llamado las notas de clase como elemento de evaluación.

La profesora, según deducimos de sus manifestaciones, otorga gran importancia a la cuestión que comentamos, destaca las posibilidades que ofrece para formarse una idea fundamentada de la evolución del alumnado, incluso parece considerar este seguimiento continuo como más importante que la evaluación clásica, el examen:

*" Hombre, es fundamental para la idea que tu tienes de los alumnos, el verles el desarrollo que hacen, la evolución personal que llevan a lo largo de todo el curso, entonces... todos los días en clase tu los estás evaluando, y esa evaluación es tan importante como la evaluación que ellos consideran que es la importante... para mí es más importante la evolución del alumno día a día... ". (M<sup>a</sup> Luisa ER 557-568).*

Esta concepción de evaluación parece influir de forma clara en la metodología empleada por la profesora, en la naturaleza de las acciones desarrolladas en las clases, así, continúa diciendo:

*"...precisamente por eso quiero que mis clases sean muy de que hablen, muy de conocerlos, muy de ejercicios, muy de alejarme de dictar clases, precisamente porque pienso que conoces mucho más el grado de madurez que va cobrando la asignatura en ellos a partir de esto que a partir de un examen teórico en el que*

*aquellas personas que tienen muy buena memoria lo sacan con más facilidad que aquellos que tienen más dificultad para retener, ¿no?".* (M<sup>a</sup> Luisa ER 568-582).

En definitiva, consideramos que tras las manifestaciones anteriores encontramos una defensa de la evaluación continua, frente, incluso, a la evaluación fundamentada en los exámenes, aunque hemos de decir que la profesora no alude a como procede a recoger esa información proveniente de la evaluación continua, que registro hace de ella, en qué instrumentos se apoya.

Los exámenes, también son objeto de reflexión por parte de la profesora. De la información recogida deducimos que estos son utilizados como instrumento para la evaluación. En diversos momentos alude al tipo de preguntas que plantea en los mismos, estas exigen una reflexión, un análisis, un establecimiento de relaciones, capacidades que la profesora considera básicas, como ya hemos señalado en ocasiones anteriores:

*"...yo en los exámenes no hago preguntas tal cual vienen en los libros de texto, sino que les exijo que lleguen a una cierta búsqueda de relaciones, de análisis, etc...".* (M<sup>a</sup> Luisa ER 131-136).

El desarrollo de estas capacidades parece ser más importante, a la hora de evaluar, que el conocimiento memorístico de determinados contenidos, así, la profesora, continuando con la naturaleza de los exámenes que realiza, señala:

*"...no me importa a veces darles el material (en los exámenes), pues ellos tienen que elaborar, son preguntas de elaboración más que de memorización...".* (M<sup>a</sup> Luisa ER 136-140).

## ALUMNADO E HISTORIA.

En esta metacategoría vamos a encontrarnos con distintas declaraciones de la profesora, tanto en las entrevistas previas a las clases como en las celebradas con posterioridad a las mismas, en las que plantea cuestiones relacionadas con el alumnado y la enseñanza de la Historia. En las grabaciones de aula también aparecen referencias a la temática que comentamos.

Las cuestiones que hemos integrado en esta metacategoría van desde **la influencia que el alumnado ejerce en el desarrollo de las clases (IAC)**, hasta el **trabajo desarrollado por este a partir de material suministrado por la profesora (TAM)**, pasando por **la opinión que esta tiene sobre el grupo de alumnos con el que trabaja (OGR)**, **las actividades a desarrollar por el alumnado en casa (AAC)**, **la importancia que la profesora concede a la reflexión del alumnado sobre los**



distintos temas (RAT) o la participación del alumnado en las actividades desarrolladas en el aula (IPA).

Una primera cuestión que vamos a comentar es la que hemos denominado **Influencia del alumnado en el desarrollo de la clase (IAC)**; tanto en las entrevistas previas a las clases, como en las de reflexión, posteriores a las mismas, hemos encontrado distintas declaraciones de la profesora en las que pone de manifiesto como la dinámica de la clase, el ritmo con que esta se desarrolle, va a depender de la percepción que la profesora tenga de la actitud del alumnado hacia el trabajo a desarrollar.

En una de las entrevistas de reflexión la profesora se manifiesta claramente al respecto:

*"...mis clases ya te dije que son planificadas, pero dentro de una aleatoriedad, quiero que sea la clase la que marque un poco la dinámica". (M<sup>a</sup> Luisa ER 792-796).*

Más adelante volvemos a encontrarnos con otra declaración definitoria al respecto:

*"...aunque parezca que aparentemente unos días voy más lenta siguiendo la dinámica que la clase me marca, siempre termino por recuperar un ritmo más vivaz...en definitiva, ellos van marcando el nivel de aprendizaje". (M<sup>a</sup> Luisa ER 110-117).*

En las entrevistas previas a las clases, la profesora condiciona las actividades a desarrollar a su percepción de la situación en que se encuentra el alumnado, a lo que considera que este es capaz de desarrollar en cada momento; en una de las clases a planificar, esta influencia del alumnado nos parece evidente:

*"...si hubiéramos planificado a las 9 de la mañana, yo te diría, bueno, mañana me toca hablar de los problemas de Amadeo de Saboya, analizar la situación económica española en ese período y poner un comentario de texto para que lo trabajaran ellos el fin de semana, pero no...me he dado cuenta que están bloqueados, han tenido el examen del período isabelino, están colapsados de datos...y precisamente por eso también, para desintoxicar un poco...". (M<sup>a</sup> Luisa EA 118-133).*

Esta influencia del alumnado en la dinámica de trabajo en clase también la constatamos por el hecho de que cada grupo, en el desarrollo de una misma asignatura, lleva un ritmo diferente de trabajo:

*"...cada curso me lleva una dinámica completamente distinta, hay veces que pienso que un grupo determinado va rezagado porque el día anterior no han*

*respondido al trabajo de clase, y al día siguiente pues recuperan". (M<sup>a</sup> Luisa EA 81-87).*

Una segunda categoría, relacionada con la anterior, es la referida a la **importancia que concede la profesora a la participación del alumnado en la dinámica de trabajo en el aula (IPA)**. En una de las entrevistas de agenda, al comentar una actividad a desarrollar, concretamente una proyección de diapositivas, subraya su intención de que el alumnado tenga un papel activo:

*" En relación con los alumnos yo quisiera que fuera un papel activo...yo quiero que sea una clase activa, pero vamos a ver los condicionantes de que estés tu, de que ellos se sientan inspirados...hay muchos alumnos que son también alumnos de arte, que pienso que cuando lleguemos a la parte artística respondan bien, ya que las diapositivas no les serán ajenas". (M<sup>a</sup> Luisa EA 149-161).*

De una forma general, la profesora parece distinguir dos grupos bien diferenciados en la clase con la que trabajamos, por una parte, el grupo más numeroso, que participa normalmente en el desarrollo de la clase, por otra parte, un grupo minoritario, que no acude con regularidad a las clases, y cuando lo hace, parece distorsionar el desarrollo de las mismas:

*" Esta clase que me toca mañana es muy numerosa, cuando hay poca gente se trabaja muy bien, porque son los que trabajan, y cuando vienen todos es un autentico desastre..., lós que normalmente no vienen te distorsionan la marcha de la clase, no sabes bien por donde te van a salir". (M<sup>a</sup> Luisa EA 185-202).*

La participación del alumnado también parece estar condicionada por los resultados que estos obtienen en las evaluaciones, los alumnos suspensos que continúan asistiendo al aula, tienden a desvincularse de la dinámica de trabajo, y esto se refleja en su grado de participación en las distintas actividades, así, cuando la profesora se refiere al seguimiento en clase de un trabajo en grupo, pone de manifiesto este hecho:

*"...en ese grupo en el que tú estabas hay gente que la nota mínima que tiene es un 9, y hay mucha gente que va suspensa, que siguen viniendo a la asignatura pero que está suspensa, quiero decir, que no les atrae la asignatura o no les gusta, o no les interesa, pero que vienen a la asignatura..., el nivel al que llegan es para aprobar, entonces, claro, en un trabajo de ese tipo también se ve". (M<sup>a</sup> Luisa ER 194-212).*

La profesora parece preferir que sea el alumnado el que participe de forma espontánea en las actividades del aula, aún cuando ella incita a la participación, no quiere llegar a forzar situaciones, en este sentido, no suele dirigirse a alumnos en concreto, salvo que perciba que hay algunos que quieren intervenir:

*"...cuando yo me dirijo a alguien es porque...los ojos de los alumnos lo dicen todo, yo le los que están queriendo intervenir, los que están nerviosos porque lo saben, los que necesitan el empujón, si bien es verdad que hay gente que te engaña con la mirada...". (M<sup>a</sup> Luisa ER 859-866).*

Una tercera cuestión que queremos comentar en relación con esta metacategoría es la importancia que la profesora concede a la **reflexión que el alumnado debe desarrollar a partir de los contenidos planteados en clase (RAT)**. Posibilitar esta reflexión parece ser la finalidad de una de las actividades desarrolladas, la proyección de diapositivas sobre un tema:

*"...una manera de que ellos trabajen la asignatura, para que les obligue a reflexionar y tal, si yo sigo explicando no reflexionan, con lo cual voy a plantear una especie de itinerario gráfico, por llamarlo de alguna manera, una serie de diapositivas que sirven para reflexionar sobre ese período histórico desde distintos ámbitos". (M<sup>a</sup> Luisa EA 46-56).*

Esta preocupación de la profesora por la reflexión también la hemos percibido en otras actividades desarrollados en el aula, como los comentarios de textos históricos o el trabajo en grupo sobre un tema de Historia reciente; cuestiones que analizaremos más adelante. Así mismo, la podemos apreciar en el trabajo del alumnado en el aula a partir de distinto material suministrado por la profesora,, esta parece conceder especial importancia a que sea el propio alumno el que llegue a conclusiones a partir de datos, de informaciones. En el desarrollo de las clases tenemos buenos ejemplos de ello, como el trabajo a partir de un diagrama circular:

*"...vosotros os estáis dando cuenta que yo os he pedido que, por favor, al mismo tiempo que vamos haciendo aquel diagrama circular que yo os hice sobre las monarquías y que vosotros teníais que ir complementando, ¿lo recordáis?, os dais cuenta que os voy pidiendo que me hagáis un esquema constitucional, es decir, que vayamos relacionando todas las constituciones". (M<sup>a</sup> Luisa GA 695-706).*

La información suministrada a partir de textos también constituye una base a partir de la cual el alumnado desarrolle un trabajo autónomo, vaya construyendo el conocimiento:

*" Con la segunda parte del primer texto yo creo que deberíais hacer un diagrama, vosotros intentad hacerlo, que eso lo sabéis hacer perfectamente, que os quedasen las ideas claras, ¿tenéis algún problema en relación a esa información?, ¿no?". (M<sup>a</sup> Luisa GA 893-901).*

En las entrevistas de reflexión la profesora presta especial atención a la cuestión que comentamos, de sus manifestaciones podemos deducir la importancia que concede al trabajo autónomo del alumnado, a que sea este el que extraiga sus propias

conclusiones a partir de la información, de los materiales suministrados por la profesora:

*"...yo les doy información de distintos campos, con distintas visiones de los partidos políticos, para que ellos (los alumnos) se creen su propia estructura". (M<sup>a</sup> Luisa ER 686-691).*

Las aportaciones del alumnado, fruto de su trabajo autónomo, son consideradas por la profesora como fundamentales para desarrollar un tema, la puesta en común de estas aportaciones permite apreciar la diversidad de enfoques, de formas de entender una misma realidad:

*"...que ellos estructuren su pensamiento, porque no todos los esquemas que me van a elaborar van a ser el mismo, entonces, según lo que ellos hayan considerado que es lo fundamental van a dar una estructura distinta, y eso es lo que quiero, que cada uno madure su propia idea, porque luego, cuando los vemos y contrastamos es cuando ellos se dan cuenta de la pluralidad de elementos que se pueden hacer de un mismo período, es cuando tú puedes contrastar distintas formas de entender la realidad, ¿no?". (M<sup>a</sup> Luisa ER 802-816).*

El trabajo autónomo parece constituir una alternativa a la explicación, una forma más eficaz de aprendizaje, de que el alumnado comprenda los aspectos básicos de los contenidos planteados:

*"...prefiero darles información y que ellos sean los que organicen su cabeza en ese sentido, porque si yo lo explico simplemente, en muchos casos ellos no le dan la importancia a ese cambio tan grande que se da en la etapa de la Restauración a la II República". (M<sup>a</sup> Luisa ER 669-676).*

En definitiva, deducimos de una manifestación de la profesora, que es un medio de enseñar técnicas de estudio relacionadas con la Historia:

*"...me gusta, más que copien mis gráficos, darles el material, darles un modelo, como el del diagrama circular de los partidos de la Restauración, para que luego ellos lleguen a crear sus propias estructuras, porque creo que eso es enseñarles técnicas de estudio de Historia". (M<sup>a</sup> Luisa ER 731-740).*

Por nuestra parte, consideramos que, efectivamente, el trabajo autónomo del alumnado permite el desarrollo de destrezas, estrategias, y habilidades; y viene a cargar de contenido, a reflejar en la práctica, algunos de los principios de intervención educativa que están en la base de los nuevos diseños curriculares, concretamente cuando se plantea que la intervención educativa debe tener como objetivo prioritario el posibilitar que los alumnos realicen aprendizajes significativos por sí solos, es decir,

que sean capaces de aprender a aprender, o cuando se dice que el aprendizaje significativo supone una intensa actividad por parte del alumno (MEC, 1989).

Una quinta categoría que queremos comentar es aquella en la que hemos integrado **opiniones de la profesora en relación con el grupo de alumnos con el que trabaja** (OGR), estas opiniones manifestadas en el desarrollo de las entrevistas de reflexión, tienen un carácter genérico, en ellas plantea tres rasgos que, en su opinión, caracterizan al alumnado de segundo de Bachillerato. En primer lugar, señala la visión compartimentada que tienen en relación con la Historia; así, cuando le preguntamos sobre su preocupación por el hecho de establecer relaciones entre distintos ámbitos, perspectivas de la realidad, contesta:

*" Porque ellos tienden a diferenciarla, ellos por una parte estudian la Historia...quiero decir lo fáctico, la Historia fáctica, por otra parte ponen la economía, por otra parte la sociedad, por otra parte la cultura...".* (M<sup>a</sup> Luisa ER 116-123).

En segundo lugar, alude al desconocimiento que el alumnado tiene de la realidad cultural actual, ya señalamos anteriormente la importancia que la profesora otorga al establecimiento de relaciones entre el pasado y el presente, máxime cuando la asignatura que desarrolla es "Historia Contemporánea de España":

*"...te das cuenta que la referencia a la actualidad es insistente siempre en mí, y es porque soy consciente de las múltiples carencias que tienen, es como si estuvieran en el mundo sin enterarse de nada, yo no comprendo que un alumno de COU, que es el nivel en el que están estos alumnos que van a ir a la Universidad, pueda tener una ignorancia supina en torno al contexto cultural actual".* (M<sup>a</sup> Luisa ER 536-548).

En tercer y último lugar, la profesora considera que el alumnado con el que trabaja tiene una capacidad de comprensión, de entendimiento, limitada, y esto se pone en evidencia cuando se enfrentan al análisis de un texto, cuando tienen que ir más allá de una simple descripción, cuando tienen que llegar a una interpretación y para ello deben desmenuzar el lenguaje, deben leer entre líneas, la riqueza de vocabulario es fundamental, en este sentido, además del hábito de lectura:

*" Es que un alumno de COU tiene que saber entender, si no saben entender, de nada te sirve a tí dar una clase...porque es que para mí las clases no tienen que ser cargadas de información, sino cargadas de sentido, y el sentido lo da, justamente, el entendimiento del lenguaje, en lo que fallan precisamente los alumnos de la LOGSE, que como han leído muy poco...".* (M<sup>a</sup> Luisa ER 399-410).

Una última cuestión que vamos a comentar en esta metacategoría es la referida a las **Actividades a desarrollar por el alumnado al margen del horario de clases**

(AAC). Sobre esta cuestión encontramos referencias en los tres momentos en que hemos recogido información. Ya vimos, al comentar la organización del horario semanal de la profesora, como esta entregaba materiales, suministraba información al alumnado, para que este trabajara durante el fin de semana, de una forma general, podemos decir que la realización de comentarios de textos históricos y los trabajos en grupo constituyen dos actividades que de forma habitual desarrolla el alumnado al margen de su horario de clases.

En las entrevistas de agenda, además de aludir a comentarios que deben traer trabajados para corregirlos en clase, la profesora ya prevé el planteamiento de actividades para que el alumnado realice en casa, así, y en relación con la proyección de diapositivas, habrá que buscar determinada información:

*"...a propósito de algunas diapositivas les mandaré que ellos, en el fin de semana, vayan buscando información". (M<sup>a</sup> Luisa EA 78-81).*

En otra ocasión, la actividad consiste en analizar un tema trabajado en clase a partir de un documento:

*"...les traeré un documento para que ellos analicen los pronunciamientos y luego, al día siguiente, me traerán una línea comparativa entre los distintos pronunciamientos que hemos estado trabajando hasta el 43". (M<sup>a</sup> Luisa EA 57-64).*

En el desarrollo de las clases hemos constatado cómo la profesora, al hilo de lo que se está trabajando, va planteando actividades para casa; actividades que son de distinta naturaleza, en primer lugar, aquellas que implican consulta bibliográfica y extracción de información:

*"...los que tenéis novelas de esta etapa en casa, buscar pasajes en los que quede reflejada la sociedad, ese momento histórico del que nosotros estamos hablando, siglo XIX, segundo tercio del siglo XIX, alguna referencia... que oso ejemplifique la problemática económica, social y política de este período..., vosotros ya sabéis que existe una conexión, pues encontrar un ejemplo, un ejemplo literario oportuno". (M<sup>a</sup> Luisa GA 391-407).*

En el sentido de esta actividad volvemos a constatar la importancia que la profesora concede al establecimiento de relaciones entre distintas manifestaciones de un momento histórico.

En segundo lugar, nos encontramos con actividades para casa que, además, la realización de una consulta bibliográfica implica una labor de reflexión:

*" Bueno, otra cosa que me interesa muchísimo es que busquéis información sobre Larra, que consultéis lo que tenga que ver con este autor, y otra cosa,*

*una labor de reflexión que yo os pido ¿cuál os parece a vosotros que es el papel de la prensa periódica en la actividad social, política y económica de un país?...conectando un poco con la información sobre el personaje, ¿estamos?, qué papel cumple en la actualidad, pero, también, qué papel pensáis vosotros que podría cumplir, a la vista de la información que obtengáis del personaje, en el momento del que estamos hablando". (M<sup>a</sup> Luisa GA 459-489).*

Esta actividad nos parece especialmente significativa por cuanto en ella se plantean tres cuestiones que parecen preocupar a la profesora, la reflexión del alumnado, el establecimiento de relaciones entre pasado y presente, y la conexión entre distintas manifestaciones de un momento histórico.

Por último, otro tipo de actividad planteada para casa consiste en extraer información a partir de materiales suministrados por la profesora (gráficos, cuadros, textos), organizar la información que aparece dispersa en los materiales:

*"...me hacéis el favor...con estos gráficos que yo os he dado...a ver si es posible que, mirándolos detenidamente en casa, con tranquilidad, seáis capaces de buscar una estructura lógica en la que nosotros seamos capaces de resumir esos cuadros tan complejos".(M<sup>a</sup> Luisa GA 1037-1046).*

En las entrevistas de reflexión encontramos referencias de la profesora a distintas actividades de las planteadas para casa, en estas referencias se alude al sentido de las mismas, al por qué de ellas, y también al resultado obtenido, a como se trabajaron en el aula, así, y por lo que se refiere a la relacionada con la prensa, la justifica así:

*"...pretendía que ellos conectaran y vieran también lo diferente que podía ser la prensa del XIX y la actual, aunque ese papel de emisora de opinión, cercana a los partidos políticos se mantiene, digamos, exactamente igual, que no ha cambiado gran cosa...que ellos analizaran la relación que existe entre la España actual y la del siglo XIX". (M<sup>a</sup> Luisa ER 294-308).*

La valoración de la profesora, en este caso, es positiva, subrayando el trabajo que permitió desarrollar la posibilidad de que el alumnado participara de forma más activa a como lo había hecho en la clase en que se había propuesto la actividad, al menos el alumnado que suele seguir el ritmo de la clase:

*" Sí, funcionó bien, porque buscaron la información sobre Larra, entonces, surgió el tema del personaje, hubo una especie de debate en clase... cuando se plantearon la actividad con calma en casa...no se si es que echaron mano de otro nivel de conciencia que no tenían claro en la clase, y sí resulto muy positiva...no por parte de todos los alumnos, pero sí por parte de aquellos que yo se que me resuelven los trabajos". (M<sup>a</sup> Luisa ER 327-352).*

## CONTEXTO DE AULA.

Es la última metacategoría que vamos a analizar de cuantas hemos establecido en relación con el conocimiento en la acción de esta profesora.

Tres son las cuestiones que hemos integrado y que hacen referencia al **observador como elemento condicionante de la clase (OCC)**, a la **influencia que el horario de clase ejerce en el desarrollo de la misma (IHC)**, y, a la **estructura física de la clase y su influencia en el desarrollo de la misma (CLA)**.

En relación con la primera cuestión, la profesora alude en distintas ocasiones a ella, señalando la influencia que el observador externo ha ejercido en el desarrollo de la clase, cómo la ha concionado, así, habla de como la relación profesora-alumnado se ha visto alterada:

*"...estando una persona extraña no lo hago nunca, se estamos en la clase como yo digo, en familia, pues sí que los presiono más, porque digo...José, ya van dos días que no intervienes, ¿qué pasa?, ¿qué has hecho?, ¿por qué no has hecho esto?...lo que pasa es que estando una persona de fuera, no lo ví oportuno". (M<sup>a</sup> Luisa ER 846-856).*

La participación del alumnado también parece condicionarse por la presencia del observador externo:

*"...bueno, el otro día, al ver el resumen de la clase que tú haces, te das cuenta que siempre se resumen murmullos generales, cuando nunca funciona en el plano de la generalidad, sino justamente de individuos que responden, además con una visión muy diferenciada sobre la Historia, de acuerdo con la base que tiene cada uno...". (M<sup>a</sup> Luisa ER 44-53).*

En definitiva, la observación desarrollada parece haber constituido un condicionante en las actividades de aula:

*"...ese ha sido, pienso, el gran problema, que a lo mejor esa clase, sin una persona de fuera, hubiera sido muy productiva, porque era su lenguaje próximo, es decir, la clase estaba prevista para que ellos lo vieran perfectamente, pero ellos no veían por sus ojos, sino en función de la persona que estaba allí viendo, con lo cual ya, te distorsiona". (M<sup>a</sup> Luisa ER 398-408).*

El horario en que la clase tiene lugar, el momento del curso en que esta se desarrolla, es otro factor señalado por la profesora como condicionante. Ya en una de las entrevistas de agenda alude a ello, tomando en consideración cuestiones horarias en la planificación de la clase:



"...aprovechando que es viernes, que son últimas horas de la mañana...ya es después del recreo... es completamente distinto, depende de la hora en la que tienes la clase...". (M<sup>a</sup> Luisa EA)

En las entrevistas de reflexión vuelve a plantear la cuestión, justificando el desarrollo de actividades en base a condicionantes horarios:

"...un poco en esa línea estaba pensada, por la hora que era, porque era la última hora de un viernes, que ellos están supersaturados y que en realidad no se podía exigir gran cosa". (M<sup>a</sup> Luisa ER 491-496).

El período final del curso, momento en que se procedió a la última observación de aula, también es un factor condicionante en el desarrollo de las clases:

"...el que ya estemos en Mayo, con los exámenes...cuando los alumnos tienen ya el calendario de exámenes puesto, tú ya no puedes tranquilizarlos...en ese momento se les dispara el automático y ya no hay manera...". (M<sup>a</sup> Luisa ER 855-864).

Las posibilidades acústicas y visuales que se derivan de la estructura física de la clase también son reseñadas por la profesora como elementos condicionantes de la docencia.

### 10.3. CONTRASTACION ENTRE EL CONOCIMIENTO DECLARADO Y EL CONOCIMIENTO EN LA ACCION DE M<sup>a</sup> LUISA.

El estudio de la contrastación entre el Conocimiento Declarado y el Conocimiento en la Acción de esta profesora lo vamos a desarrollar a partir del comentario de la siguiente matriz.

Matriz nº 12

Contrastación entre el Conocimiento Declarado y el Conocimiento en la Acción de M<sup>a</sup> Luisa

METACATEGORIA	CODIGO	C. DECLARADO	C. EN ACCION
ASPECTOS BASICOS DE LA HISTORIA A ENSEÑAR.	DIA	-	2
	EHS	1	-
	HCA	-	8
	HCF	-	5
	HCH	2	32
	HCL	-	1

METACATEGORIA	CODIGO	C. DECLARADO	C. EN ACCION
	IHD	2	-
	IHG	1	-
	IRH	3	-
	MIH	1	-
	RCP	1	-
	RHF	1	-
	RHG	1	-
	RHL	1	-
	RPP	-	8
	STO	1	-
	UCT	7	-
	TOTAL	22	56
	CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA.	PCM	1
VIH		12	-
TOTAL		13	-
LA HISTORIA EN LA ENSEÑANZA.	OAS	1	-
	OHB	1	-
	OHE	2	-
	OHR	1	-
	OPH	1	-
	UEH	3	-
	TOTAL	9	-
ACCIONES DE LA PROFESORA EN EL AULA.	CCP	1	-
	CEX	2	-
	CPC	1	-
	CTA	-	15
	EST	3	-
	ETT	-	22
	FCL	-	1
	OHS	-	1
	PPC	4	6
	FTC	1	-
	VEH	-	6
	TOTAL	12	51
ALUMNADO E HISTORIA.	AAC	-	7
	ABE	2	-

METACATEGORIA	CODIGO	C. DECLARADO	C. EN ACCION
	DTI	5	-
	IAC	-	5
	IPA	-	6
	OGR	-	3
	PAE	8	-
	RAT	-	2
	TAM	-	8
	VAE	7	-
	VAS	2	-
	TOTAL	24	31
INTERACCION PROFESORA-ALUM- NADO.	ACT	-	14
	CCT	-	56
	CVR	-	6
	ICT	-	5
	LIM	-	17
	MCT	-	11
	ORC	-	11
	PRE	-	21
	TAC	-	44
	TCV	-	3
	TGR	-	10
	TOTAL	-	178
MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	UAH	1	3
	UBI	1	2
	UGR	-	14
	ULT	3	8
	UMD	1	-
	UDM	1	-
	UTH	5	4
	UTL	-	2
	UTP	1	4
	TOTAL	13	37
DIFICULTADES ENSEÑANZA-APRE- NDIZAJE DE LA HISTORIA.	DAC	1	-
	DCH	4	2
	DCP	1	-
	DCT	-	6

METACATEGORIA	CODIGO	C. DECLARADO	C. EN ACCION
	DEM	-	5
	DPR	1	-
	DTH	-	1
	FBH	1	-
	TOTAL	8	14
EVALUACION EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	ACE	1	-
	AEV	3	-
	CEV	4	-
	DEV	2	-
	ENC	-	2
	EXA	-	5
	IEV	1	-
	MEV	3	-
	OSE	1	-
	RTP	1	-
	RJT	2	-
	TOTAL	18	7
PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	APL	3	-
	BPL	3	-
	COP	1	-
	CPL	6	15
	CSI	-	1
	DPL	1	-
	EPL	3	-
	FPL	1	-
	IAP	-	1
	MPL	4	-
	PBT	1	-
	PLT	1	-
	SCT	-	3
	TOTAL	24	20
CONTEXTO DE AULA.	CLA	-	2
	DES	1	-
	DTC	1	-
	IHC	-	5
	IOC	1	-

METACATEGORIA	CODIGO	C. DECLARADO	C. EN ACCION
	OCC	-	6
	RES	1	-
	SEH	1	-
	TOTAL	5	13
REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO.	NMD	2	-
	ODR	5	-
	TOTAL	7	-
CARACTERISTICAS DEL PROFESORADO.	CCE	1	-
	CPH	9	-
	OHP	2	-
	OTP	2	-
	VEN	2	-
	TOTAL	16	-
FORMACION DEL PROFESORADO.	IFI	1	-

(Fuente: Elaboración propia)

Una primera lectura de la matriz nos va a permitir hacer una descripción general de las diferencias y semejanzas existentes entre lo que hemos llamado el Conocimiento Declarado y el Conocimiento en la Acción de esta profesora.

Por lo que respecta a las metacategorías, vemos que, de las catorce que forman parte de la matriz, ocho están presentes en los dos tipos de conocimiento que hemos establecido: **Aspectos básicos de la Historia a enseñar, Acciones de la profesora en el aula, Alumnado e Historia, Materiales para la enseñanza de la Historia, Dificultades de enseñanza y aprendizaje de la Historia, Evaluación en la enseñanza de la Historia, Planificación de la enseñanza de la Historia, y Contexto de aula.** Las restantes seis metacategorías están distribuidas de forma desigual, una la encontramos en el Conocimiento en la Acción, **Interacción profesora-alumnado**, las otras cinco las hallamos en el Conocimiento Declarado: **Conocimiento de la Historia, La Historia en la enseñanza, Reforma del sistema educativo, Características del profesorado, y Formación del Profesorado.**

Si tomamos como referencia las frecuencias de aparición de las metacategorías que se repiten, vemos que, de una forma general, estas aparecen bastante más reiteradamente en el Conocimiento en la Acción, esto es así para seis de las ocho que hemos señalado: **Aspectos básicos de la Historia a enseñar, Acciones de la profesora en el aula, Alumnado e Historia, Materiales para la enseñanza de la Historia, Dificultades de enseñanza y aprendizaje de la Historia, y Contexto de aula.** En el Conocimiento Declarado las dos metacategorías que se presentan de forma más

recurrente que en el Conocimiento en la Acción, son **Evaluación en la enseñanza de la Historia y Planificación de la enseñanza de la Historia**.

Tomando como referencia el número de categorías que integran cada una de las metacategorías repetidas, vemos que la tendencia anterior se invierte, correspondiendo al Conocimiento Declarado la mayor diversidad de información, de cuestiones planteadas; esto es así para cinco de las ocho metacategorías que contemplamos: **Aspectos básicos de la Historia a enseñar, Dificultades de enseñanza y aprendizaje de la Historia, Evaluación en la enseñanza de la Historia, Planificación de la enseñanza de la Historia, y Contexto de aula**. Sólo en **Alumnado e Historia** encontramos más categorías planteadas en el Conocimiento en la Acción que en el Declarado; en las restantes dos metacategorías, **Acciones de la profesora en el aula y Materiales para la enseñanza de la Historia**, el número de categorías planteadas es igual en ambos tipos de conocimiento.

Por lo que respecta a las categorías, esto es, a las cuestiones que integran los distintos temas, las diferentes metacategorías, podemos decir que son relativamente pocas las que están presentes en los dos tipos de conocimiento establecidos, nueve de un total de ochenta y ocho si tomamos como referencia las categorías correspondientes a las metacategorías repetidas. Las cuestiones comunes a ambos tipos de conocimiento son: **Hechos y conceptos históricos (HCH), Papel de la profesora en clase (PPC), Utilización de audiovisuales (UAH), Utilización de bibliografía (UBI), Utilización del libro de texto (ULT), Utilización de textos históricos (UTH), Utilización de la prensa (UTP), Dificultad de comprensión de conceptos históricos (DCH), y Cambios introducidos en clase a partir de la planificación prevista (CPL)**. En siete de estas nueve categorías, la mayor frecuencia corresponde al Conocimiento en la Acción, tan solo **Utilización de textos históricos y Dificultad de comprensión de conceptos históricos**, aparecen de forma más reiterada en el Conocimiento Declarado. Esta distribución de frecuencias nos reafirma en la idea señalada anteriormente, es en el Conocimiento en la Acción donde más cantidad de información encontramos, en esta ocasión por lo que se refiere a las cuestiones que se repiten.

Estas nueve categorías comunes pertenecen a cinco de las ocho metacategorías que se presentan en los dos tipos de conocimiento que contemplamos, y son: **Aspectos básicos de la Historia a enseñar, Acciones de la profesora en el aula, Dificultades de enseñanza y aprendizaje de la Historia, Planificación de la enseñanza de la Historia, y Materiales para la enseñanza de la Historia**, en esta última es en donde más cuestiones comunes hallamos, cinco de las nueve señaladas. Hay tres metacategorías que, a pesar de estar presentes en ambos tipos de conocimiento, no comparten ninguna cuestión en común, nos referimos a **Evaluación en la enseñanza de la Historia, Alumnado e Historia, y Contexto de aula**.

Por lo que respecta a las categorías que sólo están presentes en uno de los dos tipos de conocimiento que hemos establecido, ciento seis en total, una mayoría, sesenta y seis, las hallamos en el Conocimiento Declarado. Esta distribución nos lleva a

reafirmarnos en la idea de que es en el Conocimiento Declarado en el que vamos a encontrarnos con una mayor diversidad de información.

Después de haber efectuado una descripción genérica de la contrastación entre el Conocimiento Declarado y el Conocimiento en la Acción, ahora vamos a proceder a un análisis de la misma; y lo vamos a hacer metacategoría a metacategoría, concretando las semejanzas y diferencias existentes entre los dos tipos de conocimiento establecido.

#### ASPECTOS BASICOS DE LA HISTORIA A ENSEÑAR.

Esta temática aparece de forma más recurrente en el Conocimiento en la Acción que en el Declarado; como podemos apreciar en la matriz, la frecuencia es sensiblemente mayor en aquel que en este. Por el contrario, donde encontramos una mayor diversidad de cuestiones planteadas es en el Conocimiento Declarado, doce frente a las seis del Conocimiento en la Acción.

Del total de diecisiete categorías que integran la matriz, una sola es común a los dos tipos de conocimiento que contemplamos, y es la referida a **Hechos y conceptos históricos** (HCH), que adquiere especial relevancia en el Conocimiento en la Acción.

Cuando la profesora habla sobre la enseñanza de la Historia, plantea una gran variedad de cuestiones referidas a lo que hemos llamado **Aspectos básicos de la Historia a enseñar**, por una parte alude a las **relaciones a establecer entre la materia que tratamos y otras próximas**, como la Geografía, la Literatura y la Filosofía, o a la **importancia de desarrollar una Historia global** (IHG), cuestiones que podemos relacionar con las referencias que en el Conocimiento en la Acción encontramos al **tratamiento de Medios y conceptos filosóficos y literarios y artísticos**; por otra parte, hace referencia a las **relaciones existentes entre la Historia contemporánea y el presente**, cuestión que, entendemos, guarda relación con la importancia que concede a las relaciones entre el pasado y el presente, en menor medida al tratamiento diacrónico, cuando enseña Historia.

Por último, hay otra serie de cuestiones a las que también alude en el Conocimiento Declarado, como son: **Importancia de contemplar interpretaciones históricas diversas** (IHD), y de **desarrollar el razonamiento histórico** (IRH), **Metodología de investigación histórica** (MIH), **Seminarios de transmisión oral** (STO), cuestiones que vamos a ver reflejadas en el trabajo en grupo que el alumnado desarrolla sobre la Historia reciente, categoría que hemos integrado en **Interacción profesora-alumnado**, y que sólo está presente en el Conocimiento en la Acción, **La Utilización del comentario de texto** (UCT), podemos relacionarla con todas aquellas referidas al desarrollo de Comentarios de textos históricos y que hemos integrado en **Interacción profesora-alumnado**.

En definitiva, cuando la profesora habla sobre la enseñanza de la Historia, plantea toda una variedad de aspectos que considera básicos en relación con la Historia a enseñar, este planteamiento es general, comentándose algunas de estas cuestiones cuando desarrolla la enseñanza.

#### DIFICULTADES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.

En relación con esta temática encontramos más cuestiones en el Conocimiento Declarado, una más que en el Conocimiento en la Acción; pero la frecuencia de aparición de la metacategoría es mayor en este, prácticamente el doble que en el primero.

Del total de ocho categorías planteadas, una sola aparece de forma común en los dos conocimientos que estamos contemplando, y es la relativa a la **Dificultad de comprensión de conceptos históricos (DCH)**, que aparece de forma más recurrente en el Conocimiento Declarado; en este, además, encontramos referencias a cuestiones generales, como la **dificultad de comprensión de procesos históricos, de profundizar en el conocimiento de la Historia, la falta de base histórica que presenta el alumnado, o las dificultades de desarrollar adaptaciones curriculares (DAC)**. En el Conocimiento en la Acción las referencias son más precisas, aludiendo a las **dificultades que plantea el desarrollo de Comentarios de textos (DCT), las explicaciones multicausales (DEM), y la conceptualización del tiempo histórico (DTH)**.

#### PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

Esta temática también aparece de forma más recurrente y variada en el Conocimiento Declarado que en el Conocimiento en la Acción.

De las trece categorías que hemos integrado en esta metacategoría, diez están presentes en el Conocimiento Declarado y cuatro en el Conocimiento en la Acción; una sola cuestión aparece de forma común a ambos tipos de conocimiento, la relativa a los **Cambios introducidos en el aula a partir de la planificación prevista (CPL)**, cuestión que destaca por su alta frecuencia en los dos tipos de conocimiento, especialmente en el segundo. Además de esta cuestión, cuando la profesora enseña Historia, encontramos más información concreta relacionada con la planificación, como la referida a los **criterios que sigue para seleccionar imágenes y textos (CSI), (SCT), o a la influencia que el alumnado ejerce en la planificación (IAP)**.

Cuando la profesora habla sobre la enseñanza de la Historia, lo que hemos llamado Conocimiento Declarado, encontramos una información variada sobre la planificación, que va más allá de las cuestiones concretas que hemos visto en el Conocimiento en la Acción; así, nos encontramos con cuestiones que hacen referencia al **Concepto (COP), fuentes (BPL), momentos (MPL), elementos (EPL), funciones**



(FPL), y tipos (PBT, PLT) de planificación, y también a las relaciones que establece con los compañeros para planificar (APL), en definitiva, una serie de cuestiones genéricas que no hemos encontrado en la información recogida sobre el Conocimiento en la Acción.

#### ACCIONES DE LA PROFESORA EN EL AULA.

En relación con esta metacategoría encontramos más información en el Conocimiento en la Acción que en el Conocimiento Declarado, aún cuando en los dos aparecen seis cuestiones, en el primero que hemos señalado la frecuencia de aparición es sensiblemente mayor.

Una sola cuestión común comparten ambos tipos de conocimiento, la que hace alusión al **Papel de la profesora en clase**: En el Conocimiento Declarado las referencias son de naturaleza genérica, así, por ejemplo, alude a la importancia de motivar al alumnado, de despertar el interés de estos hacia la Historia como materia de conocimiento; en el Conocimiento en la Acción las referencias son concretas, contextualizadas en las clases que desarrolla, así, alude, por ejemplo, a su actuación como moderadora, o a como realiza las correcciones de actividades.

Al margen de esta cuestión común, nos encontramos, en cada tipo de conocimiento establecido, con cinco cuestiones distintas, que podemos considerar como complementarias; en el Conocimiento Declarado destacan las referidas a tres tipos de clase que plantea, **la de coordinación y profundización (CCP)**, **la expositiva (CEX)**, y **la de puesta en común**, además, alude a los **factores que condicionan cada tipo de clase (FIC)**, y al **desarrollo de esquemas de trabajo (EST)**; cuando la profesora enseña Historia, vemos que destacan las cuestiones relativas a distintas estrategias metodológicas, como **la explicación (ETT)** o **los comentarios sobre contenidos anteriores relacionados con los que desarrolla (CTA)**, cuestiones que podemos relacionar con los tipos de clases, especialmente con la expositiva; además de estas cuestiones, encontramos información relativa a la **organización del horario semanal (OHS)** y a la visión que tiene sobre la enseñanza de la Historia.

#### MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

Esta temática también presenta más información en el Conocimiento en la Acción que en el Declarado, aunque en los dos encontramos el mismo número de cuestiones, la frecuencia de aparición es sensiblemente mayor en el primero que en el segundo.

En esta metacategoría nos vamos a encontrar con cinco cuestiones comunes a ambos tipos de conocimiento, de un total de nueve que integran la misma; así tanto cuando la profesora habla sobre la enseñanza de la Historia como cuando la desarrolla,

aparecen referencias a distintos materiales: **Audiovisuales** (VAH), **bibliográficos** (UBI), **libro de texto** (ULT), **textos históricos** (UTH), y **prensa** (UTP). Además de este material encontramos referencias a otros en cada uno de los tipos de conocimiento, así, en el Declarado, alude a **documentos ministeriales** (UDM), y en el Conocimiento en la Acción y de forma recurrente, a **gráficos** (UGR), o a **textos literarios** (UTL).

## EVALUACION DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

Sobre esta temática hemos encontrado más información en el Conocimiento Declarado que en el Conocimiento en la Acción, tanto en cantidad como en diversidad. No hay ninguna cuestión común a ambos tipos de conocimiento, de las once que integran la metacategoría, nueve pertenecen al Conocimiento Declarado y solo dos al Conocimiento en la Acción; las que hacen referencia a **las notas de clase como elemento para la evaluación** (ENC), y al **examen como instrumento para evaluar** (IEV), estas dos cuestiones podemos relacionarlas con una que hallamos en el Conocimiento Declarado, **Instrumentos para la evaluación** (IEV); en este tipo de conocimiento es en el que, como hemos dicho, más información encontramos en relación con la evaluación, así, hallamos cuestiones relativas al **concepto de evaluación** (CEV), a los **ámbitos de la evaluación** (AEV), a las **dificultades que la profesora encuentra cuando evalúa** (DEV), a los **momentos de la evaluación** (MEV), a las **reflexiones que desarrolla sobre las sesiones de trabajo** (RJT), a los **resultados que obtiene a medio y largo plazo** (RTP), y a la **opinión que tiene sobre las sesiones de evaluación** (OSE).

## ALUMNADO E HISTORIA.

Esta metacategoría está presente de forma más significativa en el Conocimiento en la Acción que en el Declarado, en el primero encontramos una frecuencia total más alta, así como un mayor número de cuestiones planteadas.

Como hecho destacado hemos de señalar que esta metacategoría, a pesar de estar presente en los dos tipos de conocimiento, y de forma relevante, no presenta ninguna cuestión común a ambos, aunque entendemos que hay cuestiones que podemos relacionar, así, en el Conocimiento Declarado encontramos referencias genéricas al **Papel que el alumnado debe desarrollar en la enseñanza** (PAE), y en el Conocimiento en la Acción se concreta este papel, en cuestiones como **el trabajo autónomo del alumnado** (TAM), **la importancia de la participación de este en el desarrollo de la clase** (IPA), o **la influencia que ejerce en la misma** (ICA), o **las actividades que debe desarrollar en casa** (AAC). Igualmente, en el Conocimiento Declarado la profesora plantea la **visión que tiene sobre el alumnado de secundaria** (VAS), o sobre como este entiende la enseñanza, y en el Conocimiento en la Acción encontramos referencias concretas a su **opinión en relación con el grupo de alumnos con el que trabaja**

(OGR). Por último, podemos señalar otras cuestiones que aparecen de forma exclusiva en cada tipo de conocimiento, así, en el Declarado la profesora plantea **la cuestión del absentismo escolar (ABE)**, o de **las deficiencias que el alumnado presenta en técnicas instrumentales (DTI)**, y en el Conocimiento en la Acción alude al **condicionante de la ratio profesora-alumnado (RAT)**.

#### CONTEXTO DE AULA.

Esta temática, aunque la hallamos en los dos tipos de Conocimiento que contemplamos, no presenta ninguna cuestión en común.

De las ocho categorías que integran la metacategoría, cinco pertenecen al Conocimiento Declarado y tres al Conocimiento en la Acción; es aquí donde nos encontramos una mayor frecuencia de aparición.

En el Conocimiento Declarado las categorías integradas en esta temática hacen referencia a cuestiones genéricas, como las relativas a las **demandas educativas de la sociedad (DES)**, a la **dinámica de trabajo en el centro (DTC)**, a **las relaciones entre seminarios (RES)**, a la **selectividad y la enseñanza de la Historia (SEH)**, o al **intercambio de opiniones entre el profesorado (IOC)**. En el Conocimiento en la Acción la información recogida en las categorías tienen una naturaleza más concreta, haciendo referencia a la **influencia del horario en el desarrollo de las clases (IHC)**, al **observador como condicionante de la clase desarrollada y a la estructura física del aula donde se desarrolla la docencia**.

Además de estas metacategorías comunes que hemos contrastado, existen otras que, como ya señalamos en la primera parte de esta contrastación, sólo están presentes en uno de los dos tipos de conocimiento que hemos contemplado, así, cuando la profesora conversa sobre la enseñanza de la Historia, encontramos información relativa a otras cinco temáticas, en primer lugar, al **Conocimiento de la Historia**, prestando especial atención a su concepción de Historia; en segundo lugar, la **presencia de la Historia en la enseñanza**, donde manifiesta distintas opiniones sobre el tema, destacando las relativas a para qué enseñarla; en tercer lugar, a la **Reforma del sistema educativo**, donde, básicamente, plantea su opinión sobre el desarrollo de la reforma; en cuarto lugar, a las **características del profesorado**, subrayando las específicas del profesor de Historia, y, en quinto lugar, una breve alusión a la **influencia ejercida por la formación inicial (IFI) en la docencia**.

En el Conocimiento en la Acción es una única metacategoría la que encontramos presente y que no lo está en el Conocimiento Declarado, nos referimos a lo que hemos denominado **Interacción profesora-alumnado en el aula**, metacategoría muy significativa cuando la profesora enseña Historia, y en la que hemos integrado categorías relativas al Comentario de textos históricos, al trabajo en grupo desarrollado por el alumnado, o a las preguntas planteadas en el aula, cuestiones que podemos

relacionar con otras presentes en metacategorías como **Acciones de la profesora en el aula** o **Alumnado e Historia**.

## **Capítulo XI CONTRASTACION ENTRE LOS CUATRO ESTUDIOS DE CASOS**

**11.1. Contrastación entre el Conocimiento Declarado de los cuatro profesores.**

**11.2. Contrastación entre el Conocimiento en la Acción de los cuatro profesores.**



## CAPITULO XI

## CONTRASTACION ENTRE LOS CUATRO ESTUDIOS DE CASOS

Para finalizar con la presentación de los resultados de esta investigación, vamos a proceder a contrastar los cuatro estudios de casos que hemos efectuado, al objeto de establecer los aspectos en los que el profesorado que ha participado en nuestra investigación se asemeja o se diferencia en relación con el conocimiento que tienen de la enseñanza de la Historia, tanto cuando lo exponen como cuando lo utilizan.

## 11.1. CONTRASTACION ENTRE EL CONOCIMIENTO DECLARADO DE LOS CUATRO PROFESORES.

El estudio de la contrastación entre el Conocimiento Declarado de los cuatro profesores de nuestra investigación lo vamos a realizar a partir del comentario de la siguiente matriz:

Matriz nº 13

Contrastación entre el Conocimiento Declarado de los cuatro profesores

METACATEGORIA	CODIGO	Prof. A	Prof. B	Prof. C	Prof. D	TOTAL
ASPECTOS BASICOS DE LA HISTORIA A ENSEÑAR.	AMR	1	-	-	-	1
	AVC	-	1	-	-	1
	CGH	2	-	-	-	2
	EHS	-	-	-	-	2
	HCH	7	3	4	2	16
	HEC	-	1	-	-	1
	IDT	-	-	3	-	3
	IEH	-	3	1	-	4
	IHD	-	-	-	2	2
	IHG	-	-	-	1	1
	IPH	2	-	-	-	2
	IRH	-	-	-	3	3

METACATEGORIA	CODIGO	Prof. A	Prof. B	Prof. C	Prof. D	TOTAL
	ITT	-	1	-	-	1
	MIH	-	-	-	1	1
	RCP	-	-	-	1	1
	REH	-	1	-	-	1
	RHA	1	-	-	-	1
	RHF	-	-	-	1	1
	RHG	3	-	-	1	4
	RHL	-	-	-	1	1
	STO	-	-	-	1	1
	UCT	-	1	7	7	15
	UDE	-	1	-	-	1
	VAH	2	-	-	-	2
	TOTAL	18	12	15	22	67
	CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA.	ICM	1	1	1	1
HMA		2	-	-	-	2
HME		1	-	-	-	1
HMU		1	-	-	-	1
HTO		2	-	-	-	2
VEC		1	-	-	-	1
VEU		2	-	-	-	2
VIH		3	3	8	12	26
TOTAL		13	4	8	13	38
LA HISTORIA EN LA ENSEÑANZA.	MEH	1	-	-	-	1
	OAH	-	-	1	-	1
	OAS	3	-	-	1	4
	OHB	1	-	1	1	3
	OHE	3	-	-	2	5
	OHR	4	1	4	1	10
	OPH	1	-	-	1	2
	UEH	4	3	3	3	13
	TOTAL	17	4	9	9	39
ACCIONES DE LA PROFESORA EN EL AULA.	AEA	-	-	5	-	5
	AVI	-	2	-	-	2
	CCP	-	-	-	1	1



METACATEGORIA	CODIGO	Prof. A	Prof. B	Prof. C	Prof. D	TOTAL
	CEX	-	-	-	2	2
	CPC	-	-	-	1	1
	DPR	2	-	-	-	2
	EMP	3	-	1	-	4
	ESM	6	2	11	3	22
	ETT	4	3	13	-	20
	FTC	-	-	-	1	1
	MOT	1	1	-	-	2
	PCH	-	1	2	-	3
	PPC	8	9	6	4	27
	REL	-	2	-	-	2
	TOTAL	24	20	38	12	94
ALUMNADO E HISTORIA.	ABE	-	-	-	2	2
	CAL	2	-	8	-	10
	CPA	-	-	2	-	2
	DTI	3	3	2	5	13
	MAL	-	-	2	-	2
	OGR	2	-	2	-	4
	PAE	4	1	8	8	21
	TAC	-	3	-	-	3
	VAE	1	1	-	7	9
	VAS	1	1	1	2	5
	VEA	1	-	-	-	1
	TOTAL	14	9	25	24	72
MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	DPC	2	-	-	-	2
	UAH	3	1	3	1	8
	UBI	2	-	1	1	4
	UDD	1	-	-	-	1
	UDI	-	2	-	-	2
	UDM	-	-	-	1	1
	UGR	2	-	-	-	2
	ULA	-	-	1	-	1
	ULT	9	4	3	3	19
	UMA	1	-	2	-	3

METACATEGORIA	CODIGO	Prof. A	Prof. B	Prof. C	Prof. D	TOTAL
	UMD	-	2	-	1	3
	UOH	1	-	-	-	1
	UTP	1	-	4	1	6
	UTH	3	-	-	5	8
	TOTAL	25	9	14	13	61
DIFICULTADES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.	DAC	-	-	-	1	1
	DCH	5	-	1	4	10
	DCP	-	-	-	1	1
	DEA	-	-	1	-	1
	DEH	-	1	-	-	1
	DET	3	-	4	-	7
	DHO	1	-	-	-	1
	DIH	1	-	-	-	1
	DPP	-	-	1	-	1
	DPR	-	-	-	1	1
	FBH	-	-	-	-	1
	TOTAL	10	1	7	8	26
	PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	APL	7	1	5	3
BPL		-	1	2	3	6
COP		2	1	3	1	7
CPL		5	1	6	6	18
DEC		-	-	1	-	1
DPL		6	2	1	1	10
EPL		-	1	5	3	9
FPL		2	-	-	1	3
MPL		-	-	-	4	4
PAN		-	1	-	-	1
PAG		-	1	-	-	1
PBT		-	-	-	1	1
PLA		3	-	2	-	5
PLD		2	2	1	-	5
PLT		1	2	1	1	5
TOTAL		28	13	27	24	92

METACATEGORIA	CODIGO	Prof. A	Prof. B	Prof. C	Prof. D	TOTAL
EVALUACION EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	ACE	-	-	-	1	1
	AEV	1	5	4	3	13
	CEV	4	1	6	4	15
	DEV	3	1	1	2	7
	IEA	-	-	2	-	2
	IEV	5	2	6	1	14
	MEV	1	5	2	3	11
	OSE	3	-	-	1	4
	RAA	-	1	1	-	2
	REA	-	2	-	-	2
	RJT	1	2	3	2	8
	RTP	-	-	-	1	1
	TOTAL	18	19	25	18	80
REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO.	APR	1	-	-	-	1
	NMD	-	-	-	2	2
	ODR	2	1	2	5	10
	ORM	1	-	-	-	1
	TOTAL	4	1	2	7	14
CARACTERISTICAS DEL PROFESORADO.	CCE	1	2	1	1	5
	CGP	2	1	-	-	3
	CPH	2	-	4	9	15
	OTP	-	-	1	2	3
	OHP	-	-	-	2	2
	VEN	-	-	-	2	2
	TOTAL	5	3	6	16	30
CONTEXTO DE AULA.	DES	-	-	-	1	1
	DTC	-	-	-	1	1
	IOC	-	-	-	1	1
	OHC	2	-	-	-	2
	PED	1	-	-	-	1
	RCP	-	-	1	-	1
	RES	-	-	-	1	1
	SEH	-	-	-	1	1
	TOTAL	3	-	1	5	9

METACATEGORIA	CODIGO	Prof. A	Prof. B	Prof. C	Prof. D	TOTAL
FORMACION DEL PROFESORADO.	IAC	-	-	1	-	1
	IFI	-	-	3	1	4
	OFI	1	-	-	1	2
	TOTAL	1	-	4	2	7
PROMOCION DEL PROFESORADO.	ACP	1	-	-	-	1

(Fuente: Elaboración propia)

Como podemos apreciar en la matriz, las catorce metacategorías que en total la integran, están presentes en una de las profesoras, en las otras dos, las metacategorías presentes son trece, y en el cuarto profesor, son once las metacategorías que encontramos. En cualquier caso, hemos de decir que las metacategorías que no están presentes en alguno de los profesores, son las menos significativas, tanto por su frecuencia de aparición, como por el número de categorías que las integran, e incluso, por la temática que desarrollan, en concreto, son: **Promoción del profesorado** - que no está presente en tres de los cuatro profesores -, y **Formación del Profesorado y Contexto de Aula** - que no aparecen en uno de los cuatro profesores -.

En definitiva, hay once temas - metacategorías - que, en mayor o menor medida, están presentes en los cuatro profesores, y que son : **Aspectos básicos de la Historia a enseñar, Conocimiento de la Historia, La Historia en la enseñanza, Acciones de la profesora en el aula, Alumnado e Historia, Materiales para la enseñanza de la Historia, Dificultades de enseñanza-aprendizaje de la Historia, Planificación de la enseñanza de la Historia, Evaluación de la enseñanza de la Historia, Reforma del sistema educativo, y Características del profesorado.**

En relación con cada una de estas metacategorías encontramos semejanzas y diferencias entre los cuatro profesores que han formado parte de nuestra investigación, semejanzas y diferencias que se reflejan en las distintas frecuencias con que plantean los temas, en la diversidad de cuestiones que plantean, e, incluso, en los matices con que presentan las cuestiones que aparecen de forma común. Vamos a comentarlas a continuación.

#### ASPECTOS BASICOS DE LA HISTORIA A ENSEÑAR.-

Los cuatro profesores coinciden en otorgar una gran importancia a los hechos y conceptos históricos a la hora de decidir que enseñar en relación con la Historia; esta cuestión está presente, en mayor o menor medida, en las declaraciones de cada uno de

los cuatro profesores. Dos de ellos subrayan la importancia de trabajar, de forma especial, las etapas de la Historia.

Los que podemos denominar contenidos de naturaleza procedimental, procedimientos históricos, también aparecen en las declaraciones de los cuatro profesores, aunque con especificidades, así, una de las profesoras alude a la importancia que estos tienen en la enseñanza de la Historia, y cita, como ejemplos, la elaboración de mapas, de gráficos, de ejes cronológicos o la realización de comentarios de textos; otra, hace referencia a lo importante de desarrollar destrezas en el alumnado y, especialmente, realizar comentarios de textos, esta cuestión también es subrayada por la tercera profesora, que, además, destaca la importancia de trabajar con interpretaciones históricas diversas, de plantear en el aula una metodología de investigación histórica y, en definitiva, de desarrollar el razonamiento histórico del alumnado; por último, el profesor restante, además de aludir también al trabajo con textos, se refiere al desarrollo de debates, y a la realización de itinerarios geográficos o históricos.

Otra cuestión en la que coinciden los profesores es en las relaciones que existen entre la Historia y otras materias afines; tres de los cuatro que han participado en la investigación aluden a estas relaciones, así, una de ellas, la más experimentada, hace referencia a las relaciones de la Historia con el Arte y con la Geografía, otra, además de a estas últimas materias, alude a la Literatura y a la Filosofía, considerando también importante relacionar la Historia Contemporánea con el presente; esta profesora manifiesta la importancia de plantear una Historia global, como vimos al analizar tanto su Conocimiento Declarado como en la Acción, prestaba especial atención a relacionar distintos ámbitos de la realidad (la política, la economía, la sociedad o la cultura); el profesor restante no alude a las materias señaladas, pero sí a las relaciones entre la Historia y la Ética, a la importancia de desarrollar distintos temas transversales desde la Historia; es el único profesor que hace referencia a lo que podemos considerar como contenidos de naturaleza actitudinal.

Al margen de estas semejanzas entre los cuatro profesores, encontramos algunas cuestiones que son planteadas puntualmente por algunos de ellos en particular, así, referencias a la enseñanza de la Historia a través de distintos seminarios, como por ejemplo, el de transmisión oral o Historia reciente, o al papel de la memoria en la enseñanza de la Historia.

#### CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA.-

En relación con este tema, son dos las cuestiones en las que coinciden los cuatro profesores, por una parte, otorgan una gran importancia al conocimiento de la materia para desarrollar una enseñanza eficaz, por otra, y de forma más recurrente, aluden en distintas declaraciones a la concepción que tienen de la Historia y que analizamos y comentamos cuando desarrollamos el apartado de los resultados dedicado al Conocimiento Declarado. Una de las profesoras, además, entra a plantear posicionamientos

con respecto a distintas corrientes historiográficas, así como a criticar el planteamiento eurocéntrico que, tradicionalmente, han tenido los programas de Historia.

#### LA HISTORIA EN LA ENSEÑANZA.-

Las tres profesoras y el profesor coinciden en plantear, en distintas declaraciones, sus posicionamientos en torno a para qué enseñar Historia, esto es, la utilidad de la enseñanza de la Historia en la formación integral del alumnado adolescente. Los cuatro coinciden en otorgar un alto valor formativo a la Historia, aunque, como vimos en el análisis del Conocimiento Declarado de cada profesor, las razones son diversas. También se manifiestan los cuatro en torno a la presencia de la Historia en la actual reforma de las enseñanzas medias, en esta cuestión parece no haber acuerdo, así, mientras dos de ellas, que siempre han trabajado en BUP hasta ahora, hacen una valoración en líneas generales negativa, refiriéndose de forma concreta al actual área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. La otra profesora, también con una amplia experiencia en BUP, destaca más aspectos positivos que negativos; por último, el profesor, cuya carrera docente, en su práctica totalidad, la ha desarrollado en EGB, considera bastante positivamente las aportaciones de la Reforma.

Además de estas cuestiones, las tres profesoras con amplia experiencia en BUP, aluden también, en otras declaraciones, a la presencia de la Historia en el plan de estudios de estos niveles educativos.

#### ACCIONES DE LA PROFESORA EN EL AULA.-

En relación con este tema, hemos de destacar cómo los cuatro profesores, en mayor o menor medida, hacen referencia a la explicación, a las exposiciones, como una estrategia metodológica recurrente en su forma de enseñar; en el análisis que efectuamos del Conocimiento Declarado, pusimos de manifiesto cómo esta estrategia es planteada por cada uno; una de las profesoras prefería hablar, más que de la explicación en sí, de un tipo de clase expositiva frente a otras de puesta en común o de coordinación y profundización, los restantes aludían a como esta estrategia constituye un componente importante en el desarrollo de las clases. Además de a la explicación, los cuatro profesores presentan declaraciones referidas a otras estrategias metodológicas, algunas de las cuales, como vimos, posibilitaban un trabajo autónomo por parte del alumnado, pero otras las podemos considerar asociadas a la explicación.

Las referencias al papel que, como profesores, desarrollan en clase, también es algo común a los cuatro, tres de ellos parecen subrayar el carácter directivo, mientras que una de las profesoras, pone el acento en posibilitar con su actuación, la participación del alumnado en el desarrollo de la clase, en definitiva, pretende que sea este, a través de distintas actividades, el que se responsabilice de una parte importante del

aprendizaje, precisamente en esas clases de puesta en común y de profundización a que aludíamos antes.

Al margen de estas cuestiones que hemos comentado y que son planteadas, en distinta medida, por los cuatro profesores, encontramos referencias a otras que aparecen de forma puntual en algunos de los casos; así, una de las profesoras alude, de forma recurrente, a la necesidad de adaptar la enseñanza al alumnado, otra profesora, y el profesor, se refieren a la labor de motivar al alumnado, este, además, alude a lo importante que es fomentar una relación fluida con ellos, y a la importancia que adquiere el desarrollo de itinerarios.

#### ALUMNADO E HISTORIA.-

Este tema también es planteado por los cuatro profesores en su Conocimiento Declarado, los cuatro coinciden en referirse al papel que el alumnado debe desarrollar en la enseñanza, aunque subrayan la importancia de que este participe activamente en clase, también se señala, en algún caso, que el alumnado debe dejarse guiar por el profesor, responder a las iniciativas de trabajo que este plantea; en otro caso, el profesor plantea que el papel del alumnado en el aula es más pasivo del que él desearía, hecho que parece derivar de las características de estos, que condicionan la metodología a desarrollar. También existe coincidencia en señalar, como rasgo definitorio del alumnado con el que trabajan, las deficiencias que presentan en técnicas instrumentales, deficiencias que dificultan un adecuado aprendizaje de la Historia.

En general, vamos a encontrarnos con declaraciones de los profesores en las que exponen sus opiniones en relación con el alumnado con el que trabajan, en uno de los casos se destaca el tema de la motivación, de los conocimientos previos, y, en definitiva, de la importancia de disponer de un buen conocimiento del alumnado; en otro caso, además de a esta última cuestión, se hace referencia a cómo el alumnado valora la Historia y la enseñanza, o a cómo, en general, parece entender la enseñanza, cuestión a la que se refieren tres de los cuatro profesores, coincidiendo en que los alumnos tienen una visión pobre, limitada, de lo que es enseñar y aprender.

Por último, encontramos cuestiones planteadas de forma particular por distintos profesores, como la referida al absentismo del alumnado, o a lo que representa desarrollar enseñanza a lo largo de la carrera docente, con alumnado conflictivo.

#### MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.-

Distintos son los materiales a los que aluden los profesores en su conocimiento Declarado, hay dos a los que se refieren los cuatro, los de naturaleza audiovisual (videos y diapositivas), y, especialmente, al libro de texto, que aparece de forma frecuente; sobre este material nos encontramos con declaraciones que van desde la

consideración del libro de texto con fuente básica, y prácticamente única, de información, hasta otras en la que se considera un material de consulta, complementario a la información transmitida por el profesorado, bien a través de apuntes o de fotocopias de bibliografía diversa.

La bibliografía, la prensa, los mapas y los textos históricos, también aparecen, en distinta medida, en las declaraciones del profesorado; una profesora presta especial atención a estos textos históricos, precisamente la que hablaba de contemplar interpretaciones históricas diversa, y otorgaba gran importancia al desarrollo de comentarios de textos.

Por último, señalar que hay distintos materiales que aparecen solamente en uno de los cuatro casos, como los dossiers para la preparación de las clases o los gráficos; los primeros son utilizados por una de las profesoras como material básico para la planificación de los distintos temas.

#### DIFICULTADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.-

Esta temática es planteada con poca frecuencia por los cuatro profesores, en uno de los casos sólo encontramos una referencia genérica: Las tres profesoras restantes plantean cuestiones diversas, coinciden en considerar que los conceptos históricos presentan dificultades de comprensión; dos de ellas aluden a las dificultades relacionadas con la contextualización espacio-temporal. El resto de cuestiones, aparecen de forma aislada en cada uno de los casos contemplados, y vienen referidas, por ejemplo, a los problemas que encuentra el alumnado para distinguir hechos históricos de interpretaciones de los mismos, o para contemplar distintas interpretaciones históricas sobre unos mismos hechos, también se alude, en un caso, a una dificultad que excede a la asignatura de Historia, que es el problema con que se encuentra el profesor para desarrollar adaptaciones curriculares.

#### PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.-

En relación con esta temática vemos como hay una serie de cuestiones que son planteadas por los cuatro profesores, nos referimos a las relaciones que establecen con otros compañeros cuando planifican, al concepto que tienen de planificación, a los cambios que introducen en la misma cuando desarrollan docencia, a las dificultades con que se encuentran cuando planifican, y a los tipos de planificación que realizan.

Esta coincidencia en el planteamiento de cuestiones entendemos que responde, en buena medida, a la estructura de la entrevista desarrollada para la obtención de información, en ella había un bloque de preguntas que han configurado la composición de esta metacategoría, el profesorado no aludía prácticamente a la planificación, salvo cuando se le preguntaba directamente sobre ella; este hecho no se ha dado en las



metacategorías anteriores, las mismas, así como las cuestiones que las integran, han ido emergiendo de las respuestas del profesorado, y no de la estructura de la entrevista.

De toda la información recogida y analizada podemos deducir que las tres profesoras, que han desarrollado la práctica totalidad - cuando no la totalidad - de su carrera docente en el BUP, parecen considerar la planificación de una forma muy abierta, concretando poco, limitándose a la distribución de los temas a lo largo del curso, a las líneas generales de los distintos temas, y a los materiales a utilizar, el profesor restante, con amplia experiencia en EGB, parece otorgar un carácter más sistemático a la planificación, subrayando la necesidad de planificar a diario.

La planificación individual se impone a la colectiva, esta se limita a los comienzos de curso, cuando se planifica el año académico, pero tiene poca continuidad a lo largo del mismo.

La planificación desarrollada parece tener un carácter flexible, en el sentido de que los cambios introducidos en la misma cuando se esta desarrollando la enseñanza son frecuentes, esto es así sobre todo en las profesoras con amplia experiencia en el BUP, el profesor, por el contrario, que presta especial atención a la planificación diaria, introduce pocos cambios en esta, la programación a medio y largo plazo sí parece entenderla de forma más flexible.

Además de las cuestiones comunes a los cuatro profesores, nos encontramos con otras que sólo aparecen en algunos de ellos, así, por ejemplo, las referencias a los elementos que contemplan en la planificación, o las fuentes o bases que utilizan cuando planifican, están presentes en tres estudios de caso, en dos de ellos encontramos información relativa a las funciones que cumple la planificación.

En definitiva, es una metacategoría con gran homogeneidad en cuanto a las cuestiones planteadas por los cuatro profesores, y con una frecuencia de aparición también equilibrada, salvo en el caso del profesor, que aunque plantea bastantes cuestiones, lo hace con escasa frecuencia.

#### EVALUACION EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.-

En relación con esta temática podemos decir lo mismo que hemos dicho sobre la planificación, se repiten en los cuatro profesores una serie de cuestiones que responden al planteamiento efectuado en la entrevista, estas cuestiones hacen referencia a los ámbitos, concepto, dificultades, instrumentos y momentos de la evaluación, así como a la reflexión que el profesorado desarrolla sobre las jornadas de trabajo.

Sobre estas cuestiones parece haber bastantes semejanzas entre el profesorado, así, los cuatro ponen el acento en recoger información sobre el trabajo desarrollado por el alumnado, en valorar los conocimientos adquiridos por este, tan solo uno considera

que, además, hay que evaluar la actuación docente, aunque los cuatro manifiestan reflexionar sobre las jornadas de trabajo, estas reflexiones declaran que son poco sistemáticas, más bien espontáneas; el examen es el instrumento básico de la evaluación, aunque se alude también a la observación de aula, las correcciones de actividades o la autoevaluación. El carácter continuo es un rasgo básico que debe tener la evaluación, aunque se señala que es al final del trimestre cuando más atención se presta a la misma; no se alude a la evaluación inicial, salvo para entenderla como una prueba exploratoria a comienzos del curso. El elevado número de alumnos, las limitaciones que estos presentan, o lo complejo de recoger en una calificación todo el trabajo desarrollado por el alumnado, son dificultades planteadas en relación con la evaluación.

Además de estas cuestiones, nos encontramos con otras planteadas solamente por algunos de los profesores, así, dos de ellos aluden a las sesiones de evaluación, o a la importancia de llevar un registro de anotaciones sobre las actividades desarrolladas por el alumnado; una profesora se refiere a la influencia que la evaluación tiene en el alumnado, o a los resultados que, a medio y largo plazo, obtienen con su trabajo.

En definitiva, no apreciamos diferencias significativas entre los cuatro profesores, en relación con la evaluación, ni en lo que se refiere al qué, ni al cómo, ni al cuándo.

#### REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO.-

Esta temática tiene poca presencia en el Conocimiento Declarado de los cuatro profesores, en las declaraciones de los mismos nos encontramos con unas breves referencias a sus opiniones sobre el desarrollo de la reforma, en dos de los casos, además, se alude, también de forma breve, a otras cuestiones, como la actitud adoptada por el profesorado ante la reforma, la necesidad de mejorar los diseños curriculares, o la opinión sobre los responsables ministeriales del área.

Los cuatro profesores coinciden en plantear sus opiniones sobre el desarrollo de la reforma, coincidiendo, además, en estas opiniones, valoran de forma negativa el desarrollo de la reforma, aunque en dos casos están de acuerdo, en líneas generales con ella, pero no así con el desarrollo de la misma.

#### CARACTERÍSTICAS DEL PROFESORADO.-

En relación con esta temática también encontramos poca cantidad y diversidad de información en el conocimiento declarado de los cuatro profesores, una profesora destaca del resto, prestando especial atención a las características que debe tener el profesorado de Historia, cuestión a la que también aluden otras dos profesoras. La

necesidad de disponer de un Conocimiento de las Ciencias de la Educación, especialmente de la Didáctica de la materia, es señalado por los cuatro profesores.

Las restantes tres metacategorías: Contexto de aula, Formación del profesorado, y Promoción del profesorado, se presentan de forma poco consistente entre el profesorado, en uno de ellos ni se plantean, en los otros tres, cuando aluden a ellas es de forma breve y refiriéndose a cuestiones concretas, que además son distintas en cada caso.

**11.2. CONTRASTACION ENTRE EL CONOCIMIENTO EN LA ACCION DE LOS CUATRO PROFESORES.**

El estudio de la contrastación entre el Conocimiento en la Acción de los cuatro profesores de nuestra investigación lo vamos a realizar a partir del comentario de la siguiente matriz:

Matriz nº 14

Contrastación entre el Conocimiento en la Acción de los cuatro profesores

METACATEGORIA	CODIGO	Prof. A	Prof. B	Prof. C	Prof. D	TOTAL	
ASPECTOS BASICOS DE LA HISTORIA A ENSEÑAR.	ABD	-	9	-	-	9	
	CTT	7	-	3	-	10	
	DIA	-	-	-	2	2	
	FEH	-	2	-	-	2	
	HCA	6	-	-	8	14	
	HCF	-	-	6	5	11	
	HCH	27	43	97	32	199	
	HCL	-	-	-	1	1	
	IAF	1	-	-	-	1	
	IDH	1	-	-	-	1	
	IEH	-	1	-	-	1	
	IET	5	-	-	-	5	
	ITO	-	-	2	-	2	
	OVH	-	8	-	-	8	
	RHG	-	-	1	-	1	
	ROD	-	1	-	-	1	
	RPP	4	4	11	8	27	
	UEC	-	-	8	-	8	
	TOTAL		51	68	128	56	303

METACATEGORIA	CODIGO	Prof. A	Prof. B	Prof. C	Prof. D	TOTAL
ACCIONES DEL PROFESORADO EN EL AULA.	CAS	1	-	2	-	3
	CDA	-	1	-	-	1
	CMA	1	-	-	-	1
	CTA	4	8	21	15	48
	DAP	21	-	1	-	22
	DCP	-	-	5	-	5
	ETT	13	17	101	22	153
	FCL	1	3	4	1	9
	IDB	-	3	-	-	3
	ITT	-	-	4	-	4
	MOT	4	-	4	-	8
	ODB	-	45	-	-	45
	OHS	-	-	-	-	1
	OPD	2	-	-	-	2
	PPC	-	-	-	6	6
	REP	16	2	38	-	56
	TUT	-	-	1	-	1
	UET	-	10	-	-	10
	VEH	1	5	3	6	15
	TOTAL	64	94	184	51	393
ALUMNADO E HISTORIA.	AAC	12	-	1	7	20
	DTI	1	1	-	-	2
	EAC	-	9	-	-	9
	ESA	-	-	1	-	1
	IAC	2	5	1	5	13
	IPA	4	-	13	6	23
	OGR	7	8	12	3	30
	PAE	-	8	-	-	8
	RAT	-	-	-	2	2
	TAM	-	-	-	8	8
	TOTAL	26	32	28	31	117
	INTERACCION PROFESORADO-ALUMNADO EN EL AULA.	CTH	-	2	30	-
ACT		-	-	-	14	14
CAT		-	54	50	-	104
CCH		-	-	2	-	2

METACATEGORIA	CODIGO	Prof. A	Prof. B	Prof. C	Prof. D	TOTAL
	CCT	-	-	-	56	56
	CVR	-	-	-	6	6
	DTE	-	-	1	-	1
	ICT	-	-	-	5	5
	LIM	16	-	-	17	33
	LTA	-	-	29	-	29
	MCT	-	-	-	11	11
	ORC	-	-	-	11	11
	PCO	3	-	-	-	3
	PRE	38	35	62	21	156
	STL	-	9	-	-	9
	TCH	-	11	-	-	11
	TTH	7	-	-	-	7
	TAC	-	-	-	44	44
	TCV	-	-	-	3	3
	TGR	-	-	-	10	10
	TOTAL	64	111	174	198	547
MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	UIA	1	-	-	-	1
	CTR	-	4	-	-	4
	UAH	3	5	-	3	11
	UBI	-	3	2	2	7
	UGR	5	-	-	14	19
	ULT	12	9	7	8	36
	UMA	2	-	3	-	5
	UTH	7	1	6	4	18
	UTL	-	-	-	2	2
	UTP	-	3	-	4	7
	TOTAL	30	25	18	37	110
DIFICULTADES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.	DDB	-	1	-	-	1
	DCH	4	1	1	2	8
	DCT	-	-	-	6	6
	DET	-	-	1	-	1
	DEM	-	-	1	5	6
	DLG	1	-	-	-	1
	DTH	-	-	-	1	1

METACATEGORIA	CODIGO	Prof. A	Prof. B	Prof. C	Prof. D	TOTAL
	DTT	-	1	.	-	1
	TOTAL	5	3	3	14	25
PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	IAP	-	-	-	1	1
	COP	3	-	-	-	3
	CPL	14	8	3	15	40
	CSI	-	-	-	1	1
	ICA	1	-	-	-	1
	PDB	-	1	-	-	1
	PLD	-	1	-	-	1
	PLT	-	1	2	-	3
	SCT	-	-	-	3	3
	TOTAL	18	11	5	20	54
	EVALUACION EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	CNE	1	-	3	-
ENC		10	3	15	2	30
EXA		6	1	10	5	22
EVT		-	-	3	-	3
IEC		1	-	-	-	1
IEM		-	-	1	-	1
RPA		2	-	-	-	2
VAA		3	-	3	-	6
TOTAL		23	4	35	7	69
CONTEXTO DE AULA.	CLA	-	-	-	2	2
	IHC	6	-	3	5	14
	OCC	2	3	-	6	11
	RAT	1	-	-	-	1
	TOTAL	9	3	3	13	28

(Fuente: Elaboración propia)

Como podemos apreciar en la matriz, las nueve metacategorías que hemos establecido sobre el Conocimiento en la Acción en relación con la enseñanza de la Historia, están presentes en los cuatro profesores que constituyen nuestros estudios de caso; no obstante, y como también apreciamos en la mencionada matriz, hay diferencias en cuanto a la frecuencia con que cada uno alude a ellas, y en cuanto a la diversidad de cuestiones que plantean, además, de en los matices con que plantean cuestiones que aparecen de forma común entre ellos, como después veremos. En definitiva, vamos a

encontrar semejanzas y diferencias entre los cuatro profesores; vamos a comentarlas a continuación, siguiendo el orden de las distintas metacategorías.

#### ASPECTOS BASICOS DE LA HISTORIA A ENSEÑAR.-

Cuando los cuatro profesores enseñan Historia parece que otorgan una gran importancia al planteamiento en el aula de los hechos y conceptos históricos, así como al establecimiento de relaciones entre el momento histórico que se está trabajando en clase y el presente.

En relación con la primera cuestión, y como podemos apreciar en la matriz, el profesorado plantea de forma bastante recurrente hechos y conceptos de naturaleza histórica, el caso más destacado, por su alta frecuencia, es el de la profesora que enseña Historia Contemporánea Universal en 1º de Bachillerato. Hemos de destacar también que, en otros casos, aunque no en todos, encontramos presencia de hechos y conceptos artísticos, filosóficos, o literarios; todos ellos aparecen en uno de los estudios de casos, concretamente en el de la profesora que enseña Historia Contemporánea de España en 2º de Bachillerato, y que concede bastante importancia a la interrelación entre distintos ámbitos de la realidad (políticos, sociales, económicos, culturales...), hecho que pudimos constatar cuando analizamos tanto su Conocimiento Declarado como su Conocimiento en la Acción. Puntualmente, y en dos profesores distintos, concretamente los que desarrollan docencia en ESO, encontramos breves referencias a la importancia que tienen las etapas de la Historia, en particular, y el espacio y el tiempo en general.

En definitiva, podemos decir que los contenidos de naturaleza conceptual parecen tener bastante importancia para los cuatro profesores aunque en distinta medida.

En relación con la segunda cuestión común que encontramos en los cuatro profesores, esto es, las relaciones que establecen entre el pasado y el presente, hemos de decir que aparecen de forma bastante más recurrente en las dos profesoras que desarrollan su enseñanza en Bachillerato, concretamente en las asignaturas de Historia Contemporánea Universal e Historia Contemporánea de España.

Al margen de estas cuestiones hay otras que están presentes sólo en algunos de los casos que hemos estudiado; así, el profesor y una de las profesoras hacen referencia a contenidos que podemos considerar de naturaleza actitudinal, en el primer caso las alusiones son al respeto que hay que tener a opiniones diversas, a opiniones valorativas sobre distintos acontecimientos históricos, a los aspectos a contemplar en un debate sobre el problema de la inmigración, o a las finalidades que se debe perseguir con la enseñanza de la Historia; en el segundo caso es la importancia de la tolerancia lo que se destaca. Otras cuestiones que aparecen de forma aislada, en casos concretos son, por ejemplo, las referidas al tratamiento diacrónico en la enseñanza de la Historia, a la importancia de las descripciones históricas, a la utilización de ejes cronológicos, o a las relaciones existentes entre la Historia y la Geografía.

### ACCIONES DE LA PROFESORA EN EL AULA.-

En relación con esta temática, en la que se plantean, básicamente, estrategias metodológicas, tres son las cuestiones comunes a los cuatro profesores: La utilización de la explicación como estrategia para la presentación de los contenidos, los comentarios del profesorado sobre contenidos trabajados anteriormente y que están relacionados con los que se están planteando, y una serie de referencias a la visión que cada uno tiene sobre la enseñanza de la Historia. La primera cuestión aparece de forma bastante más recurrente que las demás; la profesora que presenta una mayor frecuencia en las dos cuestiones primeras es la misma que planteaba de forma más recurrente los hechos y conceptos históricos.

El repaso de temas, y, en menor medida, el dictado de apuntes, son otras estrategias en las que parece coincidir el profesorado de nuestra investigación, aunque en distinta medida y con matices. Las cuestiones para motivar al alumnado es otra cuestión a la que dos de las profesoras prestan una atención frecuente.

Al margen de estas cuestiones hay otras que aparecen de forma singular en casos concretos, así, el profesor de nuestra investigación, que desarrolla docencia en 4º de ESO destaca, en relación con su forma de enseñar, la utilización de esquemas; también es el que considera el debate como una actividad importante, y en relación con ella, actúa, organizando su desarrollo y plantenado una introducción al mismo. En otro caso se hace referencia a otras estrategias, la introducción a los temas a desarrollar.

En cuanto al papel del profesorado en el aula, encontramos dos posicionamientos diferenciados, mientras que una de las profesoras considera que su papel es el de posibilitar la participación del alumnado en el desarrollo de la clase, que este tome la iniciativa en el aprendizaje, otra destaca su papel como directora del trabajo en el aula, y a partir de esa premisa, ir permitiendo, en distintos grados, la iniciativa del alumnado.

En definitiva, podemos decir que, aunque con matices, en los casos que hemos investigado apreciamos una metodología fundamentalmente expositiva.

### ALUMNADO E HISTORIA.

En relación con esta temática encontramos una información equilibrada, tanto en cantidad como en diversidad, en los cuatro estudios de casos que contemplamos.

Los cuatro profesores coinciden en plantear la influencia que el alumnado ejerce en el desarrollo de la clase, en cómo el ritmo de trabajo del mismo condiciona el proceso de enseñanza y aprendizaje, también coinciden en presentar una serie de manifestaciones en las que expresan sus opiniones en relación con el grupo de alumnos



con el que trabaja, opiniones que, como vimos en el análisis del Conocimiento en la Acción de cada uno de los cuatro profesores, tenían un sentido, en general, negativo, señalando una serie de limitaciones. Dos de los cuatro profesores, concretamente la que desarrolla docencia en 3º de ESO y el de 4º de ESO vuelven a subrayar las deficiencias que presenta el alumnado en técnicas instrumentales, cuestión que ya señalaron en las conversaciones mantenidas sobre la enseñanza de la Historia.

También parece existir sintonía en cuanto al planteamiento que el profesorado, en líneas generales, hace de las actividades a desarrollar para casa por parte del alumnado; dos profesoras consideran fundamental que esté siempre tenga una tarea que desarrollar, como una continuación del trabajo de aula, otra no le da tanta importancia, salvo en lo que se refiere al estudio o a la realización de comentarios, el cuarto profesor no plantea actividades para casa, pues entiende que el alumnado con el que trabaja, en su inmensa mayoría, no realiza más tarea que la que se plantea en clase, reservando un tiempo diario, incluso, para el estudio.

En relación con una cuestión a la que ya hemos aludido, la influencia que el alumnado ejerce en el desarrollo de la clase las tres profesoras y el profesor tratan la cuestión de la participación de este en el aula, aunque con matices significativos, así, nos encontramos, desde la profesora de 2º de Bachillerato que pretende que el alumnado trabaje autónomamente, que se responsabilice de su propio aprendizaje, en gran medida, hasta el profesor de 4º de ESO que reconoce el papel pasivo que el alumnado desarrolla en el aula, limitándose a atender a las explicaciones, subrayar el libro, reproducir el esquema elaborado en la pizarra, y estudiar las distintas preguntas, pasando por los planteamientos de las otras dos profesoras, con una actitud directiva pero dejando campo de actuación al alumnado, respondiendo siempre a las iniciativas de las profesoras.

#### INTERACCION PROFESORA-ALUMNADO EN EL AULA.-

En relación con esta metacategoría, en la que hemos integrado cuestiones referidas a las distintas actividades que se desarrollan en clase y que posibilitan la interacción en el aula, también encontramos semejanzas entre los cuatro profesores de nuestra investigación.

En primer lugar hemos de destacar el desarrollo de comentarios de textos históricos, que aunque con distintas perspectivas y grados de desarrollo, está presente en los cuatro profesores. La profesora de 2º de Bachillerato, en la asignatura de Historia Contemporánea de España, es la que más atención parece prestar a los mismos, como lo demuestra la diversidad de cuestiones que plantea (aspectos básicos a contemplar en el comentario, orientaciones para su realización, distintos modelos planteados, importancia de los comentarios...), y la alta frecuencia con que aparecen; hemos de decir que esta profesora tiene la responsabilidad última de preparar al

alumnado para selectividad, y una de las pruebas consiste en la realización de un comentario de textos histórico.

En otro caso, concretamente en 1º de Bachillerato (Historia Contemporánea Universal), el Comentario de texto histórico también ocupa un lugar destacado, como hemos podido apreciar en el análisis de la información recogida, esta profesora lo utiliza como un medio para repasar o también, como único procedimiento para la evaluación de distintos temas, como una alternativa al examen, aquellos que considera menos relevantes. La profesora de 3º de ESO plantea los Comentarios de texto de forma menos sistemática y rigurosa que en Bachillerato, limitándose a trabajar textos a partir de una serie de preguntas, esta profesora, en este nivel, prefiere hablar de trabajo con textos históricos, más que de comentarios propiamente dichos. Por último el profesor de 4º de ESO, también plantea esta actividad, aun no de forma periódica, más bien ocasional, con distintos temas que considera apropiados para realizar comentarios; este profesor considera que el alumnado con el que actualmente trabaja se implica poco en este tipo de actividades, tiene poco hábito de trabajo, y está necesitado de información, por lo que emplea la mayor parte de la clase en explicar, elaborar esquemas, subrayar el libro, trabajar conceptos históricos básicos y dejar tiempo para el estudio del alumnado.

En líneas generales, el modelo de comentarios de texto históricos utilizado responde al siguiente esquema: Naturaleza y origen del texto, autor, contexto espacio-temporal, ideas fundamentales del texto, y conclusiones. En 2º de Bachillerato hemos encontrado variantes de este modelo, adaptándose a planteamientos de la prueba de selectividad.

Una segunda cuestión en la que coinciden los cuatro profesores es en el planteamiento de preguntas en clase, en ellas también encontramos matices, que afectan tanto a la complejidad, como a la función de las mismas, así, la profesora de 3º de ESO utiliza las preguntas de forma muy frecuente, tanto para repasar como para desarrollar un tema nuevo, persiguiendo, fundamentalmente, implicar al alumnado en la dinámica de la clase; las preguntas, en general, son concretas, referidas a acontecimientos históricos, personajes, fechas, o conceptos básicos.

El profesor de 4º de ESO recurre a las preguntas de forma poco frecuente cuando explica, cuando desarrolla un tema, si las usa frecuentemente en el desarrollo del debate al que asistimos en su clase. Las dos profesoras de Bachillerato también las utilizan frecuentemente, sobre todo la de primero en Historia Contemporánea Universal, estas preguntas son más abiertas, complejas, y ponen el acento o bien en repasar o en relacionar contenidos previos con los que se están planteando.

Además de estas cuestiones comunes a los cuatro profesores, encontramos otras, referidas también a actividades de aula, que aparecen solo en algunos de los casos, así, la lectura de imágenes la hemos visto planteada en dos profesoras, el trabajo específico con conceptos históricos, en otro profesor, que además presta especial atención al

subrayado del tema en el libro. La profesora de 2º de Bachillerato destaca la importancia de desarrollar un trabajo, en pequeño grupo, de investigación histórica, utilizando, fundamentalmente, fuentes orales.

En definitiva, podemos decir que el comentario de textos históricos, con distintos planteamientos, y con diferente grado de utilización, es la actividad en la que coinciden, básicamente, los cuatro profesores de nuestra investigación.

#### MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.-

De los distintos materiales que encontramos representados en la matriz, vemos que, dos de ellos son comunes a los cuatro profesores, los textos históricos y, con mayor frecuencia, el libro de texto; en relación con el primero, podemos decir, obviamente, que está asociado a la importancia que el profesorado concede, como hemos visto, a la realización de comentarios, una de las profesoras, además de textos históricos, utiliza, aunque en menor medida, textos literarios. El libro de texto constituye un material importante en la enseñanza desarrollada por nuestros cuatro profesores, aunque en su utilización apreciamos diferencias, así, nos encontramos desde el caso en que se considera el material básico, y prácticamente único, del que se obtiene información, hasta la consideración del mismo como un material complementario a la información transmitida por apuntes. También es utilizado como base para la extracción de textos e imágenes a comentar.

Otros materiales frecuentemente utilizados por el profesorado son los de naturaleza audiovisual, y los bibliográficos; sobre los primeros hemos visto ejemplos concretos de actividades a partir de vídeo y de diapositivas, la bibliografía es utilizada bien por el profesorado para la preparación de las clases o bien por el alumnado para consultar y extraer distinta información solicitada.

La prensa, los gráficos, y los mapas también aparecen como materiales utilizados, aunque en menor medida que los anteriores.

#### DIFICULTADES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.-

Nos encontramos con una temática que, en su conjunto, se presenta de forma poco frecuente en el Conocimiento en la Acción del profesorado.

En una cuestión coinciden los cuatro, señalar la dificultad que presenta la comprensión de conceptos históricos, cuestión que adquiere más relevancia, si cabe, si tomamos en consideración la importancia que, como vimos, se concede a los conceptos históricos en el desarrollo de la enseñanza.

Las dificultades relacionadas con el proceso de conceptualización del espacio y del tiempo son planteadas por las tres profesoras, aunque con matices, mientras una hace una declaración genérica al respecto, las otras dos se refieren, o bien a la dificultad de localizar geográficamente determinados acontecimientos, o bien a dificultades relacionadas con el tiempo histórico, con la contextualización temporal, en cualquier caso, y como ya hemos señalado, estas referencias son breves.

En uno de los casos trabajados, concretamente el de la profesora que enseña Historia Contemporánea de España en 2º de Bachillerato, encontramos referencias también a otras dificultades relacionadas con la enseñanza de la Historia, concretamente a los problemas para desarrollar explicaciones multicausales y para realizar comentarios de textos, cuestiones que entendemos relacionadas con la importancia que esta profesora concede a los mismos, y a las interrelaciones existentes entre distintos ámbitos de una determinada realidad, de un determinado período histórico.

#### EVALUACION EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.-

Este tema se presenta de forma recurrente en dos de las profesoras de nuestro estudio, tanto por su frecuencia de aparición como por la diversidad de cuestiones planteadas, sin embargo, en la profesora restante - la de 2º de Bachillerato - y en el profesor - 4º de ESO - aparece de forma poco frecuente y con escasa diversidad.

Dos son las cuestiones en las que coinciden los cuatro profesores, por una parte, en lo referente a la consideración de las notas de clase como elemento importante de la evaluación, y, por otra, en la importancia del examen como instrumento para evaluar, podríamos decir que es el instrumento básico.

Además de estas cuestiones comunes, en dos de las profesoras encontramos información referida al comentario en clase de las notas de un examen, o a valoraciones puntuales sobre actividades desarrolladas por el alumnado, una de estas profesoras también alude a la influencia que los exámenes, en general, ejercen en el desarrollo de las clases, y a determinadas reacciones que adopta ante el trabajo desarrollado por el alumnado; la otra introduce una reflexión en relación a cómo los resultados de la evaluación influyen en su metodología.

En definitiva, el seguimiento y valoración del trabajo desarrollado en clase por el alumnado, y los exámenes, parecen ser las cuestiones más importantes en relación con la evaluación.

### PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.-

La información recogida en relación con este tema se presenta de forma variada en los cuatro profesores participantes en nuestra investigación. Una cuestión es común a los cuatro, la referida a los cambios que introducen en la planificación prevista cuando están desarrollando docencia, esta cuestión es, además, la que se presenta de forma más frecuente en cada uno de ellos, los cuatro coinciden en otorgar un carácter flexible a la planificación, adaptando el trabajo a desarrollar a circunstancias concretas de cada clase, especialmente a la respuesta del alumnado ante las distintas tareas planteadas.

Uno de los profesores alude a la importancia que para él tiene la planificación diaria, el tener organizada de forma clara el trabajo a desarrollar en cada clase. La planificación de los distintos temas también aparece en dos de los profesores, entendida como un momento importante dentro de la labor de planificar.

Una de las profesoras alude, en relación con la planificación a la labor de seleccionar textos, y, en menor medida, imágenes, esta es la profesora que otorga gran importancia a la utilización de textos y al desarrollo de comentarios.

### CONTEXTO DE AULA.-

Esta última temática en relación con el Conocimiento en la Acción del profesorado tiene poca presencia en la información que hemos recogido. No hay ninguna cuestión que aparezca de forma común en los cuatro profesores, hay dos de ellas que aparecen en tres casos, la influencia que el horario de clase ejerce en el desarrollo de la misma, y el condicionante que ha supuesto la presencia del observador en clase.



## **Capítulo XII CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DE LA INVESTIGACION**

### **12.1. Conclusiones de la investigación.**

#### **12.1.1. Conclusiones de carácter metodológico.**

#### **12.1.2. Conclusiones generales sobre el Conocimiento del profesorado de Historia de Secundaria.**

##### **12.1.2.1. Conclusiones generales sobre el Conocimiento Declarado del profesorado de Historia de Secundaria.**

##### **12.1.2.2. Conclusiones generales sobre el Conocimiento en la Acción del profesorado de Historia de Secundaria.**

##### **12.1.2.3. Conclusiones generales sobre la contrastación entre el Conocimiento Declarado y el Conocimiento en la Acción del profesorado de Historia de Secundaria.**

#### **12.1.3. Conclusiones específicas sobre el Conocimiento del profesorado de Historia de Secundaria.**

##### **12.1.3.1. Conclusiones relacionadas con el qué y para qué enseñar Historia.**

##### **12.1.3.2. Conclusiones relacionadas con la actividad docente.**

##### **12.1.3.3. Conclusiones relacionadas con el destinatario de la enseñanza.**

### **12.2. Implicaciones de la investigación.**

#### **12.2.1. Implicaciones para la formación y el desarrollo del profesorado.**

##### **12.2.1.1. Implicaciones para la formación inicial.**

##### **12.2.1.2. Implicaciones para la formación permanente.**

#### **12.2.2. Implicaciones para el desarrollo de la reforma.**

#### **12.2.3. Implicaciones para la construcción de una Didáctica de la Historia.**





## CAPITULO XII

### CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DE LA INVESTIGACION

Después de haber efectuado un análisis detallado de los datos obtenidos en la investigación, y de haber procedido a la presentación de los resultados, vamos a establecer las conclusiones que de los mismos se desprenden.

La estructura que vamos a seguir en la presentación de las conclusiones va a ser la siguiente: En primer lugar, expondremos las **conclusiones a las que hemos llegado sobre la metodología utilizada en esta investigación**. En segundo lugar, explicaremos unas **conclusiones generales sobre el conocimiento del profesorado** de Historia de Secundaria, y lo haremos tomando en consideración lo que hemos venido denominando en nuestra investigación **Conocimiento Declarado y Conocimiento en la Acción**, así como la contrastación entre ambos. En tercer lugar, plantharemos **conclusiones sobre todas y cada una de las metacategorías**, de los temas que han emergido de la investigación en relación con el conocimiento que el profesorado de Historia de Secundaria declara y enseña; en este tercer apartado nos detendremos especialmente, pues consideramos que en ellas están las principales aportaciones de nuestro trabajo.

Para finalizar con este capítulo, señalaremos las implicaciones que se desprenden, a nuestro entender, de la tesis que hemos desarrollado, especialmente en una serie de ámbitos que, entendemos, están estrechamente relacionados, y que son la formación inicial y permanente del profesorado, el desarrollo de la reforma de la enseñanza secundaria, y la construcción de una Didáctica de la Historia.

#### 12.1. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACION.

##### 12.1.1. Conclusiones de carácter metodológico.

En la investigación que hemos desarrollado, hemos utilizado los estudios de casos como marco de referencia metodológico. A la vista de los resultados obtenidos consideramos que estos representan una estrategia metodológica eficaz para describir, explicar y comprender en profundidad el conocimiento del profesorado de Historia de secundaria; en este sentido coincidimos con los trabajos desarrollados por Gudmundsdottir y Shulman (1990), Gudmundsdottir (1990), Winneburg y Wilson (1988), o Blanco (1992). Coincidimos con Brophy (1993) cuando señala que cada estudio de caso que se realiza y se da a conocer públicamente incrementa la comprensión de las

complejidades a las que han de hacer frente los profesores de Ciencias Sociales en general, cuando desarrollan el currículum.

También queremos señalar la eficacia de los procedimientos que hemos utilizado para recoger información: Las entrevistas - en sus distintos tipos - y la observación de aula - notas de campo y grabaciones de clases -. En relación con las entrevistas, coincidimos con Denicolo y Pope (1986), y con Cohen y Manion (1990), en considerarlas como instrumentos muy recomendados para la recogida de información, debido, fundamentalmente, a la flexibilidad y a las posibilidades de profundizar que permiten. Los resultados obtenidos con el uso de los distintos tipos de entrevistas (biográficas, en profundidad, de agenda, y de reflexión) nos confirman en su validez, por cuanto, por una parte, aportan información complementaria en unos casos, y contrastable en otros, y, por otra parte, contribuyen a desarrollar la triangulación en el uso de instrumentos para recoger información característica que se considera imprescindible en las investigaciones de naturaleza cualitativa, como ponen de manifiesto, entre otros, Elliot (1990), o Cohen y Manion (1990); en la investigación sobre el conocimiento del profesorado encontramos ejemplos claros, en nuestro entorno, en los trabajos, entre otros, de Blanco (1992), o de Gallego (1993).

En definitiva, consideramos que las entrevistas desarrolladas nos han suministrado valiosa información sobre distintos aspectos, y desde distintas perspectivas, en relación con el conocimiento que el profesor de Historia de secundaria declara tener y usa.

De los resultados obtenidos también podemos concluir que las observaciones de aula, tanto en lo que se refiere a las notas de campo, como a las grabaciones de clases, constituyen instrumentos básicos para la recogida de información sobre el conocimiento del profesorado cuando desarrolla docencia. Los datos que hemos obtenido con la utilización de los mencionados instrumentos son de primera mano y permiten, tras su análisis, establecer las cuestiones básicas que integran el conocimientos del profesorado de Historia cuando enseña. Coincidimos con Goetz y LeCompte (1988) cuando afirman que permiten una descripción densa y copiosa de la vida de las aulas, definiendo las secuencias de actividades más frecuentes, posibilitando, en definitiva, un registro lo más exacto y completo posible.

En relación con el desarrollo de las observaciones queremos hacer mención al grado de condicionamiento que nuestra labor de observación ha ejercido en el aula, y que consideramos que ha sido mínimo; como han puesto de manifiesto las profesoras y el profesor participante en la investigación, la influencia en su actuaciones ha sido prácticamente nula, aunque no así en el alumnado, que según han manifestado los profesores, si han estado condicionados.

otra cuestión que queremos destacar en estas conclusiones de carácter metodológico tiene que ver con la actitud adoptada por el profesorado participante a lo largo de toda la investigación. Aunque distintos investigadores aluden a las dificultades

que plantea el profesorado para ser investigado, hemos de decir que, en nuestro caso, la colaboración podemos considerarla como excelente, mostrando una actitud muy participativa, sincera y comprometida. Este hecho consideramos que tiene una especial significación y relevancia, por cuanto entendemos que es una condición indispensable para que se obtenga información rigurosa, valiosa y eficaz.

En relación con esta actitud, con este grado de compromiso del profesorado participante, queremos hacer unas consideraciones en el sentido de delimitar las razones de que se haya dado esta situación:

- En primer lugar consideramos importante que haya un conocimiento mutuo entre el investigador y los profesores participantes; en nuestro caso, habíamos colaborado en actividades de formación comunes, como cursos, seminarios y grupos de trabajo. Este conocimiento mutuo genera confianza por ambas partes, además de considerar al investigador como una persona implicada, en mayor o menor medida, en la problemática que se quiere investigar, y no como alguien que desembarca en el lugar para recoger información y luego desaparecer.
- En segundo lugar, consideramos fundamental explicar de forma detallada la naturaleza de la investigación a desarrollar, especialmente los objetivos de la misma, así como la metodología a seguir.
- En tercer lugar, explicitar claramente el grado de compromiso que se solicita al profesorado participante (para este punto y el anterior ver anexo).
- En cuarto lugar, mantener al profesorado puntualmente informado del desarrollo de la investigación, suministrándoles todos los datos recogidos y referidos a cada uno de ellos.
- En quinto lugar, abrir posibilidades de colaboración puntual en distintas cuestiones profesionales, y que van más allá del propio proceso de investigación. En nuestro caso, hemos colaborado por ejemplo, en la realización de un itinerario histórico con un profesor, y en la elaboración de la memoria de acceso a cátedra con otras dos profesoras. La puesta a disposición del profesorado de bibliografía actualizada, fundamentalmente sobre Didáctica de la Historia, ha sido otro servicio que hemos prestado.
- En sexto y último lugar, hacer ver al profesorado participante lo importante que es, para la Didáctica de la Historia, para ellos mismos en particular, y para el profesorado del área de Ciencias Sociales en general, el desarrollo de investigaciones de esta naturaleza. En este sentido, hemos de decir que el profesorado ha manifestado, en distintas ocasiones, y con distinto grado, su satisfacción por participar en la investigación, considerándola como una experiencia innovadora.

En definitiva, todas las razones señaladas, que consideramos hay que entenderlas, también, como recomendaciones para futuras investigaciones, han hecho posible que la comunicación entre el investigador y el profesorado participante en la investigación, haya sido fluida, y como decíamos más arriba, ha constituido la base para una valiosa recogida de información.

### **12.1.2. Conclusiones generales sobre el Conocimiento del profesorado de Historia de Secundaria.**

Para una mayor y mejor comprensión de estas conclusiones, vamos a plantearlas respetando la estructura que hemos seguido en la presentación de los resultados, esto es, comenzaremos por establecer unas conclusiones generales referidas a lo que en nuestra investigación hemos denominado Conocimiento Declarado, seguiremos estableciendo unas conclusiones generales sobre el Conocimiento en la Acción, y terminaremos con las referidas a la contrastación entre ambos tipos de conocimientos.

#### **12.1.2.1. Conclusiones generales sobre el Conocimiento Declarado del profesorado de Historia de Secundaria.**

De los resultados que hemos obtenido en relación con el Conocimiento Declarado del profesorado podemos deducir las siguientes conclusiones:

- Hay una serie de temas, de metacategorías en nuestra investigación, a las que el profesorado hace frecuentes y diversas referencias cuando expone su conocimiento sobre la enseñanza de la Historia. Por una parte, una serie de temas podemos agruparlos en torno a lo que consideramos el qué y el para qué de la enseñanza de la Historia:

- \* Aspectos básicos de la Historia a enseñar.
- \* Conocimiento de la Historia.
- \* La Historia en la enseñanza.
- \* Dificultades de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, encontramos temas relacionados con lo que podemos considerar la actividad docente del profesorado de Historia de Secundaria, esto es:

- \* Planificación de la enseñanza de la Historia.
- \* Acciones del profesorado en el aula.

\* Materiales para la enseñanza de la Historia.

\* Evaluación en la enseñanza de la Historia.

Por último, señalar dos temas que guardan relación con los señalados hasta ahora pero que, entendemos, no parece conveniente integrarlos en ninguno de los grupos, por una parte está el referido al quién enseña, a las características del profesorado, y, por otra, el que hace alusión a la situación actual del sistema educativo, concretamente al proceso de reforma que se está desarrollando.

- En el análisis de los distintos temas planteados por el profesorado, hemos encontrado una gran diversidad de cuestiones, de categorías; entre estas hallamos una gran mayoría que son planteadas solo en algunos de los casos estudiados, es decir, que el profesorado, cuando expone su conocimiento en relación con la enseñanza de la Historia, aún refiriéndose a unos mismos temas, introduce distintas perspectivas, distintos matices, pone el acento en algunas de las cuestiones en detrimento de otras. Estas diferencias se repiten a lo largo de los distintos temas planteados, aunque en distinta medida. Cuando establezcamos las conclusiones específicas de cada tema abundaremos en esta idea.

- En relación con los grandes temas a que estamos aludiendo también hemos encontrado una serie de cuestiones en las que coinciden el profesorado de Historia de Secundaria.

Siguiendo con la clasificación establecida al comienzo de las conclusiones sobre el Conocimiento Declarado, podemos agrupar estas semejanzas de la siguiente manera:

En primer lugar, cuestiones relacionadas con el qué y el para qué enseñar Historia:

\* Importancia de los hechos y conceptos históricos.

\* Importancia de distintas técnicas de trabajo.

\* Establecimiento de relaciones entre la Historia y otras materias afines.

\* El conocimiento profundo de la materia como condición para la enseñanza.

\* Presentación de distintas concepciones sobre la Historia.

\* Consideración de la Historia como una materia fundamental en la formación integral del alumnado adolescente.

\* Presentación de críticas, con matices, sobre la presencia de la Historia en la actual reforma de las enseñanzas medias.

\* Dificultades de comprensión que presentan los conceptos históricos.

En segundo lugar, podemos señalar cuestiones relacionadas con la actividad docente:

\* Referencias a cuestiones relacionadas con la planificación, como el concepto, agrupamiento, tipos, dificultades, y, especialmente, cambios introducidos en el desarrollo de la clase a partir de la planificación prevista.

\* La explicación como estrategia metodológica básica en la enseñanza de la Historia.

\* Referencias a otras estrategias metodológicas utilizadas frecuentemente y que se consideran adecuadas para la enseñanza de la Historia.

\* Consideraciones sobre el papel que el profesorado debe desempeñar en la enseñanza.

\* Consideración del libro de texto como un material básico en la enseñanza de la Historia.

\* Importancia de la utilización de materiales de distinta naturaleza, como los audiovisuales, los bibliográficos, los periodísticos y los documentales.

\* Consideración del examen como instrumento básico para la evaluación del alumnado.

\* Importancia de las notas de clase en el desarrollo de la evaluación.

En tercer lugar, cuestiones relativas al quien enseñar, al destinatario de la enseñanza:

\* Consideraciones sobre el papel que el alumnado debe desempeñar en la enseñanza.

\* Deficiencias que el alumnado presenta en técnicas instrumentales y que impiden un adecuado aprendizaje de la Historia.

\* Opiniones generales, visión sobre el alumnado de secundaria con el que trabajan.

Por último, encontramos una cuestión relativa al actual proceso de reforma de las enseñanzas medias, y a las características que debe tener el profesorado de Historia de secundaria, destacando la importancia que se concede al conocimiento de aspectos relativos a las Ciencias de la educación.

En definitiva, las conclusiones que hemos señalado nos llevan a su vez a concluir la gran complejidad que representa la Didáctica de la Historia tal y como la entiende el profesorado de aula.

#### **12.1.2.2. Conclusiones generales sobre el Conocimiento en la Acción del profesorado de Historia de secundaria.**

De los resultados obtenidos en relación con el conocimiento que el profesorado desarrolla cuando enseña, podemos deducir las siguientes conclusiones:

- Cuando el profesorado enseña Historia hay una serie de temas, de metacategorías, que se presentan de forma más o menos frecuente, y con mayor o menor diversidad. Por una parte, algunos de estos temas podemos agruparlos en torno a lo que consideramos el qué enseñar:

\* Aspectos básicos de la Historia a enseñar.

\* Dificultades de enseñanza y aprendizaje de la Historia.

En segundo lugar, hallamos otra serie de temas, de metacategorías, relacionadas con lo que es la actividad docente del profesorado de Historia de Secundaria:

\* Planificación de la enseñanza de la Historia.

\* Acciones del profesor en el aula.

\* Interacción profesorado-alumnado.

\* Materiales para la enseñanza de la Historia.

En tercer lugar, encontramos un tema referido al destinatario de la enseñanza, esto es, al alumnado.

Por último, señalar un tema que hemos denominado Contexto de aula, y que se refiere a distintos condicionantes del trabajo de clase.

- En el análisis de los distintos temas que configuran el conocimiento del profesorado cuando desarrolla docencia, hemos encontrado una amplia diversidad de cuestiones (categorías), entre ellas hallamos una mayoría

significativa que son planteadas solo en algunos de los casos estudiados, esto es, que el profesorado, cuando enseña Historia, y aunque refiriéndose a unos mismos campos del conocimiento, pone el acento en distintas cuestiones en detrimento de otras, introduce matices, plantea distintas perspectivas. Estas diferencias se distribuyen, en mayor o menor medida, a lo largo de los nueve temas que hemos establecido y volveremos a ellos cuando señalemos las conclusiones específicas de esta investigación.

- En los nueve temas que hemos establecido en relación con el conocimiento del profesorado de Historia cuando enseña, hemos encontrado una serie de cuestiones, de categorías, que adquieren relevancia, por cuanto aparecen planteadas en los cuatro casos que hemos investigado.

En primer lugar podemos señalar aquellas cuestiones que están relacionadas con el qué enseñar:

- \* Importancia concedida a la enseñanza-aprendizaje de los hechos y conceptos históricos.
- \* Importancia del establecimiento de relaciones entre el momento histórico objeto de enseñanza y el presente.
- \* Dificultades que presenta la comprensión de conceptos históricos por parte del alumnado.

En segundo lugar, señalaremos las cuestiones referidas a la actividad docente del profesorado de Historia de secundaria:

- \* Referencias a los cambios introducidos en la planificación prevista cuando desarrollan docencia.
- \* Consideración de la explicación como estrategia metodológica en la enseñanza de la Historia.
- \* Importancia de los comentarios sobre contenidos ya trabajados y relacionados con los que se están planteando.
- \* Consideración de los comentarios de textos históricos como una actividad básica en la enseñanza de la Historia.
- \* Importancia del planteamiento de preguntas en clase como estrategia metodológica.
- \* El libro de texto, y los textos históricos constituyen los materiales básicos para la enseñanza de la Historia.



\* Consideración del examen como un instrumento básico para la evaluación.

\* Importancia de las notas de clase como elemento para la evaluación del alumnado.

En tercer lugar, podemos señalar una serie de cuestiones relacionadas con el destinatario de la enseñanza, esto es, con el alumnado:

\* El ritmo de trabajo del alumnado como condicionante del proceso de enseñanza-aprendizaje.

\* Importancia de la participación del alumnado en el desarrollo de la clase.

\* Planteamientos en relación con las actividades a desarrollar por el alumnado fuera del horario escolar.

\* Opiniones del profesorado sobre el grupo de alumnos con el que trabaja.

En relación con el tema restante, Contexto de aula, no hemos encontrado semejanzas entre los cuatro estudios de caso.

En definitiva, podemos decir que cuando el profesor enseña Historia pone de manifiesto distintos campos en relación con su conocimiento, campos que se van concretando en una gran variedad de cuestiones, hecho que nos lleva a concluir la complejidad de la Didáctica de la Historia tal y como la desarrolla el profesorado de aula.

### **12.1.2.3. Conclusiones generales sobre la contrastación entre el Conocimiento Declarado y el Conocimiento en la Acción del profesorado.**

De los resultados obtenidos de la contrastación entre el conocimiento del profesor cuando habla sobre la enseñanza y cuando desarrolla esta enseñanza, podemos deducir las siguientes conclusiones:

- Existen siete temas, metacategorías, de los que hemos establecido a partir de la investigación desarrollada, que están presentes tanto cuando el profesorado de Historia de secundaria expone el conocimiento que tiene sobre la enseñanza de la materia, como cuando desarrolla este conocimiento en el aula.

Estos temas se refieren, básicamente, y en su gran mayoría, a lo que podemos considerar como la actividad docente del profesorado, así, podemos señalar:

- \* Planificación de la enseñanza de la Historia.
- \* Acciones del profesorado en el aula.
- \* Materiales para la enseñanza de la Historia.
- \* Evaluación en la enseñanza de la Historia.

En menor medida, nos encontramos con otros temas relacionados con el qué y el para qué enseñar, y que son:

- \* Aspectos básicos de la Historia a enseñar.
- \* Dificultades de enseñanza y aprendizaje de la Historia.

Por último, también aparece en los que hemos denominado, por una parte, Conocimiento Declarado del profesorado, y, por otra, Conocimiento en la Acción, el tema referido al Alumnado e Historia.

- Hay una serie de temas, de metacategorías sobre el conocimiento del profesorado de Historia de secundaria que solamente aparecen, o bien cuando este expone su conocimiento en relación con la enseñanza de la materia, o bien cuando lo desarrolla. Así, en el primer caso, encontramos información relativa, además de a las metacategorías comunes que hemos señalado, a otras, por una parte relacionadas con el qué y para qué enseñar Historia, como: Conocimiento de la Historia y la Historia en la enseñanza; por otra, a las relacionadas con el profesorado, como las referidas a sus características, su formación o su promoción, y, por último aquella alusiva a la actual situación de reforma del sistema educativo.

En el segundo caso, esto es, en el Conocimiento en la Acción, nos encontramos con un tema, que además aparece de forma muy recurrente y diversificada, y que es Interacción profesorado-alumnado, y que tiene que ver con la actividad docente.

- Una tercera conclusión que podemos establecer, directamente relacionada con las dos anteriores, es la siguiente: Cuando el profesor expone su conocimiento sobre la enseñanza de la Historia plantea más temas, más metacategorías, que cuando desarrolla este conocimiento en el aula, en el primer caso apreciamos un equilibrio entre lo que podemos considerar el conocimiento relacionado con el qué y para qué enseñar Historia, y el conocimiento relativo a la actividad docente, en el segundo caso, el equilibrio se rompe de forma clara en favor de estos segundos temas.

- De los resultados obtenidos también podemos concluir que es en el Conocimiento Declarado, es decir, cuando el profesorado expone su conocimiento, donde vamos a encontrarnos una mayor diversidad de categorías, esto es, de cuestiones relativas a cada uno de los temas establecidos. Por el contrario, es en el Conocimiento en la Acción donde, tanto las metacategorías como las categorías comunes, aparecen, en líneas generales, de forma más recurrente, con una mayor frecuencia.

- Tomando en consideración toda la información recogida en los cuatro casos, son muy pocas las categorías, las cuestiones comunes que aparecen tanto en el Conocimiento Declarado como en el Conocimiento en la Acción del profesorado de Historia de secundaria con el que hemos trabajado. Estas cuestiones consideramos que adquieren gran relevancia, por cuanto significan nexos de unión directos entre el profesorado del área y etapa que estamos investigando; tienen que ver, en su mayoría, con la actividad docente:

\* Cambios introducidos en la planificación prevista durante el desarrollo de la clase.

\* La explicación como estrategia metodológica básica en la enseñanza de la Historia.

\* Consideración del libro de texto como material básico.

Otra cuestión es relativa al qué enseñar de la Historia, y que es la referida a la importancia de los hechos y conceptos históricos.

- Además de estas cuatro cuestiones, podemos señalar otras que también cuentan con una importante presencia, en tres de los cuatro casos que hemos estudiado, y que se refieren a la importancia de la utilización de materiales de naturaleza audiovisual, y a la dificultad que presenta la comprensión de conceptos históricos.

- Hay otras cuestiones, también presentes tanto en el Conocimiento Declarado como en el Conocimiento en la Acción, pero que solo se dan en dos de los cuatro casos estudiados, y que tienen que ver o con la actividad docente, como Utilización de textos históricos y de bibliografía diversa, y Planificación de temas de trabajo, o con el destinatario de la enseñanza: Deficiencias del alumnado en técnicas instrumentales, y opiniones del profesorado en relación con el grupo de alumnos con el que trabajan.

- Si tomamos en consideración cada caso por separado, vemos que también son relativamente pocas las cuestiones relativas al conocimiento sobre la enseñanza de la Historia que están presentes tanto cuando el profesorado habla sobre ella, como cuando la desarrolla, estas cuestiones, en su gran mayoría, tienen relación

con la actividad docente, bien con los materiales (utilización de gráficos, de mapas o de la prensa), bien con la planificación (concepto, planificación diaria), o bien con acciones concretas, como las desarrolladas para motivar al alumnado. Otras cuestiones se refieren al alumnado, como la relativa al papel que este debe desempeñar en la enseñanza; o al qué enseñar, como aquella que otorga una gran importancia a la contextualización espacial y temporal, o a las dificultades que ello implica.

- Una última conclusión que queremos señalar en relación con esta contrastación entre ambos tipos de conocimiento es relativa a la naturaleza de las cuestiones planteadas en cada uno de ellos. Mientras que en el Conocimiento Declarado estas tienen, en general, un carácter genérico, en el Conocimiento en la Acción el grado de concreción es grande, especificándose y contextualizándose las distintas cuestiones en situaciones concretas de aula. Así, por ejemplo, cuando el profesor expone su conocimiento, se refiere a los instrumentos de evaluación, y cuando desarrolla este conocimiento, las referencias son al examen o a las notas de clase; lo mismo podríamos decir en relación con la metodología, mientras en el Conocimiento Declarado las referencias son genéricas sobre las estrategias metodológicas, en el Conocimiento en la Acción las alusiones son a estrategias concretas, como el dictado de apuntes, los comentarios a contenidos anteriores y relacionados con los que se están planteando o el repaso.

### **12.1.3. Conclusiones específicas sobre el conocimiento del profesorado de historia de secundaria.**

La finalidad de este apartado es establecer una serie de conclusiones específicas a partir de los resultados obtenidos tras el análisis de las distintas metacategorías que han surgido de la investigación que hemos desarrollado, estas metacategorías consideramos que constituyen el conocimiento que el profesorado de Historia de Secundaria tiene de la enseñanza de la materia.

Para el establecimiento de estas conclusiones vamos a conjugar los resultados obtenidos tanto sobre el Conocimiento Declarado como sobre el Conocimiento en la Acción, así como los provenientes de la contrastación que en cada uno de los estudios de casos hemos efectuado de ambos.

Para una mejor comprensión de estas conclusiones vamos a establecer distintos grupos, en función de que estén relacionadas con el qué y para qué enseñar Historia, con la actividad docente, o con el destinatario de la enseñanza.

### 12.1.3.1. Conclusiones relacionadas con el qué y para qué enseñar Historia.

- Los hechos y conceptos históricos, que en el nuevo modelo curricular se denominan contenidos conceptuales (MEC, 1991), constituyen la columna vertebral de la enseñanza de la Historia. El profesorado de nuestra investigación otorga una gran importancia a los mismos, tanto cuando habla de la mencionada enseñanza, como cuando la desarrolla en el aula.

- El profesorado establece relaciones entre la Historia y otras materias afines, como la Geografía, la Literatura, la Filosofía, el Arte, o la Ética; estas relaciones se plantean tanto en el Conocimiento Declarado como en el Conocimiento en la Acción.

- Los contenidos de naturaleza procedimental (MEC, 1991) también tienen una presencia importante tanto en la enseñanza declarada por el profesorado, como en la desarrollada en el aula. El tratamiento de textos aparece de forma común al profesorado participante en nuestra investigación; además, y en casos particulares, nos encontramos con otros, como la elaboración de ejes cronológicos, el desarrollo de debates en clase, o la elaboración de mapas y gráficos.

- Hay una cuestión a la que el profesorado de nuestra investigación presta especial atención cuando desarrolla la enseñanza de la Historia y que, sin embargo, exceptuando un caso, no contempla cuando presenta su conocimiento Declarado, nos referimos a la importancia concedida al establecimiento de relaciones entre el pasado y el presente.

- Los que podemos considerar contenidos de naturaleza actitudinal, una de las novedades más significativas del nuevo modelo curricular (MEC, 1991), tienen muy poca presencia en el conocimiento del profesorado participante en nuestra investigación. Esta escasa presencia se limita, básicamente a cuando se desarrolla enseñanza.

- La importancia de la contextualización espacio-temporal de los acontecimientos históricos, y de las etapas de la Historia aparecen en el conocimiento, tanto declarado como en la Acción, de dos de los profesores de nuestra investigación.

- Hay cuestiones que sólo aparecen o bien en el Conocimiento en la Acción o bien en el Declarado, y además, en casos concretos, en relación con las primeras podemos citar el tratamiento diacrónico que debe imperar en la enseñanza de la Historia, o la importancia de plantear descripciones históricas como base de este conocimiento; sobre las segundas, señalar la importancia de desarrollar una Historia global, de contemplar interpretaciones históricas diversas, de posibilitar la capacidad de razonamiento histórico en el alumnado de utilizar una metodología de investigación histórica.

- El conocimiento de la materia se considera, por el profesorado de nuestra investigación, como una condición necesaria, aunque no suficiente, para el desarrollo

de la enseñanza. Este conocimiento se traduce en el aula en una gran diversidad de cuestiones, a las que ya hemos aludido en las conclusiones anteriores.

- El profesorado de nuestra investigación coincide en considerar el conocimiento del pasado como un requisito básico para comprender y conocer el presente. En una conclusión anterior señalamos la atención que, en el desarrollo de la clase, este profesorado presta al establecimiento de relaciones entre el pasado y el presente. También existe coincidencia en considerar una visión global de la Historia, en la que se interrelacionen realidades de distinta naturaleza (política, social, económica o cultural) como la adecuada para plantear en el aula una de las profesoras señala la dificultad de su tratamiento didáctico. Este planteamiento de la visión global de la Historia es una de las preocupaciones del profesorado cuando desarrolla la enseñanza, especialmente en los niveles de Bachillerato.

- Desde el punto de vista historiográfico, los tres profesores que se manifiestan al respecto, lo hacen señalando su visión ecléctica, sin decantarse hacia ninguna corriente en particular, aunque se reconoce que, en distintos momentos de la carrera docente, se han asumido algunas de ellas, concretamente, la Historia Positivista, y la Historia Marxista.

- La dimensión temporal es señalada por dos de las profesoras como un componente importante en su concepción sobre la Historia. Una de las profesoras realiza una crítica al carácter eurocéntrico de la Historia que se plantea en los distintos planes de estudio.

- La Historia desempeña un papel fundamental en la formación integral del alumnado adolescente. se considera muy útil para el conocimiento del presente de la realidad actual, así como para el desarrollo de distintas actitudes, como el espíritu crítico y analítico, o antidogmático, la tolerancia, la comprensión, o incluso el pacifismo.

- No existe unidad de criterio entre el profesorado de nuestra investigación a la hora de valorar la presencia de la Historia en la reforma de las enseñanzas medias que se está desarrollando. Mientras dos profesoras consideran que se ha producido un retroceso importante en relación con el sistema anterior - B.U.P. -, subrayando la falta de conexión y la ausencia de una organización adecuada de las distintas asignaturas de naturaleza histórica, los dos profesores restantes realizan una valoración positiva, destacando las posibilidades que ofrece el carácter abierto del nuevo currículum, especialmente en lo que respecta a la adecuación de los programas al alumnado; también se considera que los temas se han reducido, lo cual permite un mayor grado de profundización y, en definitiva, un aprendizaje más eficaz por parte del alumnado.

- El nuevo área de Ciencias Sociales es objeto de polémica, especialmente en lo que se refiere al enfoque interdisciplinar que se deriva de su configuración. La Geografía y la Historia se consideran las materias con mayor peso específico en el área,

pero no hay consenso en cuanto a su tratamiento didáctico conjunto. Mientras una profesora considera que la realidad social es interdisciplinar y, por tanto, así hay que enseñarla, otra entiende que, a pesar de las evidentes relaciones entre la Historia y la Geografía, el proceso de enseñanza y aprendizaje debe ser diferenciado para cada una de ellas. En cuanto al resto de materias sociales, apenas se alude a ellas y cuando se hace es para aludir a las dificultades que plantea el desarrollo de las mismas en el aula.

- Sobre la presencia de la Historia en el BUP, se coincide en señalar la amplitud de los programas, pero mientras dos de las profesoras destacan lo que consideran buena estructuración de las distintas asignaturas a lo largo de los niveles, otra subraya las limitaciones de enseñanza derivadas de la amplitud de los programas.

- Los conceptos históricos plantean dificultades de comprensión para el alumnado adolescente. Este hecho se evidencia tanto cuando el profesorado expone su conocimiento sobre la enseñanza de la Historia, como cuando desarrolla este conocimiento en el aula.

- El proceso de conceptualización del espacio y del tiempo también es percibido como una dificultad en el aprendizaje de la Historia, las tres profesoras participantes en nuestra investigación así lo ponen de manifiesto, aunque una de ellas solo alude a esta cuestión cuando desarrolla docencia.

- Hay dificultades de aprendizaje de la Historia que solo se evidencian o cuando el profesorado declara el conocimiento que tiene en relación con la enseñanza de la materia, o cuando desarrolla enseñanza en el aula. Así, en el Conocimiento Declarado encontramos referencias a los problemas que para el alumnado plantea la comprensión de interpretaciones históricas diversas, de distinguir entre hechos y opiniones, o establecimiento de relaciones entre el pasado y el presente; también se alude a la dificultad de desarrollar adaptaciones curriculares o de profundizar en la comprensión de procesos históricos. En el Conocimiento en la Acción estas dificultades no se hacen perceptibles, sin embargo, sí otras: Dificultades de desarrollar explicaciones multicausales o comentarios de textos.

#### **12.1.3.2. Conclusiones relacionadas con la actividad docente.**

- El conocimiento del profesorado de Historia de secundaria cuando desarrolla docencia, y en relación con la planificación, es concreto, limitado a cuestiones referidas al carácter abierto y flexible de la misma, a distintos tipos de planificación que desarrolla (diaria y temas de trabajo), y a acciones concretas de planificación referidas a la selección de materiales.

- El conocimiento declarado del profesorado sobre la planificación es más diversificado y completo. En él aparecen, además de cuestiones compartidas con el Conocimiento en la Acción y referidas al carácter abierto y flexible, a los tipos

planteados, otras relativas al agrupamiento del profesorado cuando planifica, a las dificultades con las que se encuentra, a los elementos que concreta en su planificación, o a las funciones que esta cumple.

- La planificación del profesorado tiene un carácter abierto y flexible, en el sentido de que este introduce frecuentes modificaciones durante el desarrollo de la clase a partir del plan previsto.

- De las declaraciones del profesorado podemos concluir que la planificación individual se impone a la desarrollada en grupo, esta se limita al comienzo de curso, cuando se establecen por el seminario una serie de criterios generales referidos a los temas a desarrollar, a las líneas metodológicas a seguir, a los materiales a utilizar. A lo largo del curso lo que se producen son intercambios puntuales de información.

- El profesorado participante en nuestra investigación planifica, fundamentalmente, por temas de trabajo. En dos de los casos estudiados se otorga especial importancia a la planificación diaria.

- Los elementos contemplados en la planificación son diversos. Existe acuerdo en cuanto a la importancia de los contenidos y las actividades. En casos particulares se señalan, también, objetivos, metodologías, materiales o evaluación.

- El currículo oficial es la base a partir de la cual se planifica. Los libros de texto, la experiencia profesional, y la prensa, también son señalados, aunque con menor importancia. El alumnado es la referencia básica a partir de la cual se planifica.

- Las dificultades a la hora de planificar son diversas. De las manifestaciones del profesorado podemos concluir las siguientes: contemplar la problemática planteada por el alumnado, desconocer el nivel de conocimientos previos de este, desarrollar todo el programa, distribuir temporalmente, y de forma equilibrada, los distintos temas, y planificar itinerarios.

- El concepto de planificación que el profesorado declara es diverso, y va desde considerarlo un componente fundamental de la labor docente, una condición básica para el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje, hasta entenderlo como la estructuración y desarrollo de los temas a lo largo del curso, así como su organización interna.

- El profesorado participante en nuestra investigación manifiesta que su papel en el aula debe buscar un equilibrio entre ejercer la dirección de la clase y posibilitar la participación del alumnado. La transmisión de conocimientos, el impulsar el desarrollo de actividades, el controlar el trabajo desarrollado por el alumnado, y motivar a este son cuestiones destinadas en distinta medida.

- La diversidad de estrategias metodológicas se considera fundamental en la enseñanza de la Historia. La finalidad de la combinación de distintas estrategias es



desarrollar una enseñanza activa, evitando la monotonía, dinamizando el trabajo desarrollado en el aula; en definitiva, posibilita la participación del alumnado y la motivación del mismo.

- La explicación es considerada como una estrategia metodológica básica. En ello coincide el profesorado de nuestra investigación, tanto cuando desarrolla docencia, como cuando se manifiesta sobre la enseñanza de la materia.

- Los comentarios sobre contenidos anteriores relacionados con los que se están desarrollando, el dictado de apuntes, el repaso de los temas trabajados, y la utilización de esquemas de trabajo a partir de los cuales desarrollar la explicación constituyen estrategias metodológicas de uso frecuente entre el profesorado cuando desarrolla docencia.

- El comentario de textos históricos, trabajados desde distintas perspectivas, y las preguntas planteadas en el aula, constituyen dos actividades en que coinciden el profesorado de nuestra investigación cuando desarrolla la enseñanza de la Historia.

- La lectura de imágenes es utilizada en dos de los casos que hemos desarrollado, bien para trabajar contenidos artísticos, bien para interrelacionar distintos ámbitos de la realidad (política, economía, sociedad, y cultura).

- Hay una serie de actividades que aparecen de forma exclusiva en los distintos casos que hemos contemplado. En uno de ellos destaca el trabajo específico con conceptos históricos y el subrayado del tema en el libro; en otro es el desarrollo de puestas en común, en un tercer caso, se presta especial atención al trabajo en grupo sobre una investigación de Historia reciente, y en el otro la actividad desarrollada es el comentario de cuadros cronológicos.

- En relación con los materiales para la enseñanza de la Historia, existe una gran sintonía entre lo que el profesor declara y lo que desarrolla en el aula. Hay una serie de materiales, como el libro de texto, los documentos históricos, los audiovisuales, la bibliografía, los gráficos, mapas, y la prensa, que aparecen, aunque no en todos los casos, tanto en el Conocimiento Declarado como en el Conocimiento en la Acción del profesorado participante en nuestra investigación.

- El libro de texto es considerado como un material básico en relación con la enseñanza de la Historia, sin lugar a dudas es el más utilizado. Este hecho es puesto de manifiesto tanto cuando el profesor conversa sobre los materiales, como cuando desarrolla docencia y hace uso de ellos.

- Los textos históricos en general, y los de naturaleza documental en particular, así como los materiales audiovisuales (diapositivas y vídeos), y la bibliografía diversa, son otros materiales de uso frecuente entre el profesorado de nuestra investigación, los mismos también aparecen en distintas declaraciones sobre el tema.

- Los gráficos, los mapas y el material periodístico, son utilizados en menor medida, su uso se limita a algunos de los casos que hemos investigado, apareciendo también en las declaraciones del profesorado.

- El conocimiento del profesorado participante en nuestra investigación en relación con la evaluación es bastante más diversificada cuando conversa sobre la enseñanza de la Historia, que cuando desarrolla esta enseñanza en el aula.

- Cuando el profesorado desarrolla la enseñanza de la Historia, la presencia de la evaluación se limita a las referencias al examen como instrumento básico para la misma, y a la consideración de las notas de clase como elemento constitutivo de la evaluación.

- Cuando el profesorado conversa en relación con la evaluación además de aludir a los instrumentos señalados, se refiere a cuestiones tales como concepto de evaluación, momentos en que evalúa, dificultades que encuentra cuando lo hace, los ámbitos que debe cubrir la evaluación.

- El profesorado coincide en subrayar el carácter continuo de la evaluación, aunque es al final del trimestre cuando más atención se presta a la misma. La evaluación inicial, entendida como detección de conocimientos previos, no es tomada en consideración por el profesorado.

- La evaluación contemplada por el profesorado de nuestra investigación es la referida fundamentalmente, a la valoración de los conocimientos adquiridos por el alumnado. La evaluación de la propia actuación docente es escasamente considerada, limitándose a unas reflexiones poco sistemáticas.

- Las dificultades que encuentra el profesorado cuando evalúa se asocian, básicamente, con el alumnado: las limitaciones que este presenta, la elevada ratio profesor-alumno, el grado de conocimiento que se tiene del alumnado, hacen de la evaluación una tarea compleja. Reflejar en la evaluación todo el trabajo desarrollado por el alumnado es una dificultad subrayada en uno de los casos.

### **12.1.3.3. Conclusiones relacionadas con el destinatario de la enseñanza.**

- El profesorado participante en nuestra investigación tiene una visión negativa sobre el alumnado de secundaria con el que trabaja. Considera que tiene pocos hábitos de estudio, escasa base de conocimientos, y presenta importantes deficiencias en técnicas instrumentales. Así mismo, el profesorado manifiesta que este alumnado tiene una visión muy limitada y pobre de la Historia, y otorga poco valor a la enseñanza de la misma.

- La participación del alumnado en la dinámica de trabajo del aula es considerada por el profesorado de nuestra investigación como un elemento fundamental de la enseñanza a desarrollar, aunque también señala, que las limitaciones establecidas en la conclusión anterior condicionan esta participación.

- En el desarrollo de la enseñanza el alumnado ejerce una influencia determinante, condicionando el plan de actuación del profesorado, especialmente la metodología a utilizar.

- Las actividades a desarrollar por el alumnado fuera del horario académico se consideran como muy importantes por el profesorado, por cuanto significan una continuación del trabajo de aula; en dos de los casos estudiados se establecen de forma sistemática, concretándose día a día la tarea a desarrollar; en los otros dos casos estas actividades reciben un tratamiento más abierto.

## 12.2. IMPLICACIONES DE LA INVESTIGACION.

Como último apartado de las conclusiones que estamos estableciendo, y, de la tesis en general, abordaremos unas posibles consecuencias, implicaciones, que se derivan de la misma.

Tras la recogida de información, y el análisis de ella, hemos establecido unos resultados de la investigación desarrollada, en la que se ha puesto de manifiesto cómo es el conocimiento que el profesorado de Historia de Secundaria tiene de la enseñanza de su materia, y, cómo hace uso del mismo cuando desarrolla docencia. En definitiva, hemos descrito y analizado este conocimiento, estableciendo una serie de metacategorías, o grandes campos en que está organizado, y una serie de categorías, o cuestiones en que, a su vez, se organizan y estructuran estas metacategorías.

Los resultados que hemos obtenido, así como las conclusiones establecidas a partir de ellos, hacen necesario establecer una serie de implicaciones, que afectarían a tres ámbitos fundamentales. En primer lugar, a la formación y desarrollo profesional del profesorado de Historia de Secundaria, y, por extensión, al del área de Ciencias Sociales en general; en segundo lugar, al actual desarrollo de la reforma educativa, concretamente a la aplicación del nuevo currículo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, para la Educación Secundaria Obligatoria y de las distintas disciplinas históricas para el Bachillerato. En tercer y último lugar, y no por ello menos importante, las implicaciones deben referirse a lo que entendemos que es la construcción de una Didáctica de la Historia, como área de conocimiento singular, diferenciada tanto de una Didáctica General, como de una Historia como disciplina científica. Entendemos que la Didáctica de la Historia no debe ser apéndice de nada, sino un tronco más de las Ciencias de la Educación.

### 12.2.1. Implicaciones para la formación y el desarrollo del profesorado.

De la variada información que hemos obtenido en nuestra investigación consideramos que se pueden extraer distintas implicaciones relacionadas con lo que debe ser una política de formación y desarrollo del profesorado. Para una mayor clarificación de estas implicaciones, vamos a distinguir entre una formación inicial y otra permanente:

#### 12.2.1.1. Implicaciones para la formación inicial.

La complejidad de conocimiento que posee y utiliza el profesorado de Historia de educación secundaria, para dar respuesta a las necesidades de la práctica, y que, evidentemente, en su mayor parte, no ha adquirido en su formación inicial, debería conducir al establecimiento de una titulación específica que capacitara para el desarrollo de la enseñanza de la Historia, o, en su defecto, de las Ciencias Sociales en general. Esta titulación inicial sería un punto de partida fundamental para la construcción del conocimiento que el profesorado debe poseer en relación con la tarea a desarrollar, esto es, la enseñanza de la Historia, en particular, o de las Ciencias Sociales en general. Con la situación actual, el profesorado de Historia de Secundaria, construye su conocimiento exclusivamente desde una formación estrictamente disciplinar, desconociendo las complejas cuestiones didácticas asociadas a la disciplina.

Consideramos que la formación inicial con que accede a la docencia el profesorado de Historia de Secundaria y, por extensión, todo el profesorado de Secundaria, es, a todas luces, insuficiente, se limita a una formación exclusivamente disciplinar, y, además, cada vez más especializada, el componente didáctico brilla totalmente por su ausencia. El Curso de Aptitud Pedagógica que deben desarrollar, en líneas generales, no cubre, en absoluto, las necesidades formativas que su futura actuación profesional requiere.

De no establecerse, o mientras no se establezca, la titulación específica que reclamamos, el actual Curso de Aptitud Pedagógica debería reestructurarse en profundidad, agrupando al profesorado por áreas de conocimiento, y poniéndose el acento en lo que en la creciente, aunque todavía escasa, investigación que se va desarrollando, se consideran que son los problemas didácticos del contenido a enseñar, en definitiva, habría que subrayar lo que distintos especialistas (Shulman, 1987; Grossman, 1990; o Bolívar, 1993) han denominado Conocimiento Didáctico del Contenido. No consideramos adecuado el desarrollo de distintos módulos, a modo de compartimentos estancos, dedicados a distintos aspectos de las Ciencias de la Educación (Didáctica General, Psicología evolutiva o Psicología instruccional), completados con otros dedicados a la Didáctica específica.

En la investigación que hemos desarrollado han quedado establecidos distintos campos del conocimiento que posee y utiliza el profesorado de Historia de Secundaria;

estos campos, junto con otros procedentes de otras investigaciones, deberían ser contemplados bien para estructurar una parte importante de la nueva titulación a la que hemos aludido, o bien para configurar el actual Curso de Aptitud Pedagógica. Tomar en consideración los aspectos básicos de la Historia a enseñar, el papel de la Historia en la enseñanza secundaria, las dificultades de enseñanza y aprendizaje del conocimiento histórico, las acciones a desarrollar por el profesorado en el aula, el papel a desempeñar por el alumnado, la interacción en el aula, la planificación de la enseñanza, y la evaluación de esta y del aprendizaje, constituyen campos, entendemos que imprescindibles, a contemplar en una formación inicial más acorde con el desarrollo profesional.

El conocimiento de la materia es una condición necesaria, pero consideramos que insuficiente, para desarrollar una enseñanza de la misma.

Estas implicaciones que estamos presentando adquieren especial relevancia en la actual coyuntura de reforma por la que atraviesa nuestra educación secundaria. El nuevo modelo curricular que se está implantando requiere un profesorado que sea algo más que un mero técnico que aplique en el aula un currículum prescrito, con objetivos y contenidos cerrados y metodologías preestablecidas. La formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales, y, por extensión, del profesorado de secundaria de las distintas áreas y materias, debe basarse en un programa que responda a las necesidades docentes que se van a presentar en los comienzos del desarrollo profesional; evidentemente, estas necesidades van mucho más allá de solucionar problemas estrictamente geográficos o históricos, deben ser programas que desarrollen contenidos didácticos asociados a las distintas disciplinas sociales (Bolívar, 1993), e incluso, que contemplen estrategias de reflexividad sobre la práctica (De Vicente, Moral, y Pérez, 1993, o Villar Angulo, 1994).

Todo lo que estamos señalando hace necesario desarrollar programas de formación inicial que conecten con el ejercicio de la práctica (Fernández Cruz, 1994); en este sentido, consideramos que disponer de una literatura de casos, como los que presentamos en nuestra investigación, adquieren gran relevancia, pues son como ventanas por las que asomarse a contemplar, analizar, y reflexionar sobre el conocimiento del profesorado.

En definitiva, y pensando en actuaciones a corto plazo, la información que hemos obtenido en nuestra investigación puede servir para orientar a los estudiantes para profesores de Ciencias Sociales en general, y de Historia en particular; así como al profesorado responsable de esa formación, sobre cuál es el estado real del ejercicio de la docencia de la Historia en la educación secundaria.

No queremos terminar estas implicaciones sin señalar que los Departamentos universitarios de Didácticas específicas - en nuestro caso el de Didáctica de las Ciencias Sociales -, deben tener un importante protagonismo en la formación inicial del profesorado de secundaria.

Una pregunta nos gustaría dejar planteada como propuesta de reflexión para todos los que algo tenemos que decir en la formación inicial del profesorado, y para este profesorado en particular:

¿Cuál sería la situación de la enseñanza de la Historia en los centros de secundaria, si el profesorado responsable de esa docencia, además de una importante formación disciplinar, tuviera un conocimiento didáctico del contenido que tiene que enseñar?, y lo que consideramos más importante, ¿cómo sería el aprendizaje histórico del alumnado de secundaria?.

#### 12.2.1.2. Implicaciones para la formación permanente.

La formación permanente del profesorado no debe desarrollarse de espaldas a lo que sucede en las aulas, es necesario que las acciones formativas partan de detalladas descripciones de cuáles son las necesidades de perfeccionamiento del profesorado (Montero, 1989; Sánchez, Serrano y Mesa, 1992), en nuestro caso del de Historia de secundaria en particular, y del de Ciencias Sociales en general. Entendemos que la concepción constructivista del aprendizaje, planteada en el nuevo modelo curricular, puede aplicarse también a la formación permanente del profesorado; esta debe partir de los conocimientos previos de este, debe responder a sus intereses y necesidades, lo que Ausubel llamó significatividad psicológica (Ausubel, 1987) y organizarse de acuerdo con la lógica interna de la disciplina (en este caso la Didáctica de la Historia), esto es, debe tener una significatividad lógica (Ausubel, 1987). En esta línea se pronunció el Ministerio de Educación y Ciencia cuando en 1989 presentó su Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado.

La implicación del profesorado en actuaciones de formación permanente no debe ser una actividad paralela al desarrollo de la propia docencia, sino que debe ser un componente más de esta docencia, debe partir de la práctica, de los problemas planteados en el aula, y desembocar en ella.

En este sentido, la investigación que hemos desarrollado aporta información sobre toda una serie de campos y cuestiones concretas, surgidas del análisis de distintas situaciones reales, en las que debería incidir un plan de formación permanente del profesorado de Historia de Secundaria, plan que podría extenderse al profesorado de Ciencias Sociales en general.

La temática de las acciones formativas podrían vertebrarse a partir de tres grandes interrogantes de actuación: ¿Qué enseñar de la Historia, qué Historia enseñar, y para qué enseñarla?, ¿qué actividad docente debe desarrollar el profesorado en relación con la enseñanza de la Historia?, y ¿a quién vamos a enseñar Historia?. El primer interrogante podría desarrollarse a partir de una serie de campos, de metacategorías que han surgido de la investigación que hemos desarrollado, como Aspectos básicos de la Historia a enseñar, Papel de la Historia en la enseñanza secundaria, Conocimiento

de la Historia, o Dificultades de enseñanza y aprendizaje de la Historia; en el desarrollo del segundo interrogante, los campos a contemplar serían: Planificación de la enseñanza de la Historia, Acciones del profesorado en el aula, Interacción didáctica en el aula, Materiales para la enseñanza de la Historia, o Evaluación de esta y del aprendizaje del alumnado. El último interrogante podría concretarse en campos como Conocimiento del alumnado, o Papel del mismo en la enseñanza-aprendizaje de la Historia.

Sí, como hemos señalado, la formación permanente debe partir y servir a la práctica, la descentralización de las distintas actividades debe ser una línea fundamental a seguir; esta descentralización debe ir más allá de los actuales Centros de Profesores y recursos, debe llegar hasta el centro educativo, y dentro de este, a los departamentos específicos.

En esta línea de actuación, entendemos que las estrategias de formación a utilizar deben ser más participativas y menos directivas; los grupos de trabajo, los seminarios permanentes, y las distintas modalidades de proyectos de formación en centros, parecen las más recomendables, pues, dado su mayor grado de flexibilidad y de globalidad, permiten adaptarse a diversidad de situaciones de partida del profesorado participante.

En el contexto de las distintas estrategias formativas que hemos señalado, consideramos que son muy útiles los diferentes instrumentos para la recogida de información que hemos utilizado en nuestra investigación, la observación entre iguales del desarrollo de la docencia en el aula, las entrevistas de reflexión sobre las clases observadas, las entrevistas de agenda sobre las clases a desarrollar, o entrevistas en profundidad sobre la Historia y su enseñanza, aportan un material muy valioso sobre el que construir actividades de formación.

En este sentido, el implicarse en estudios de casos similares a los que hemos desarrollado, o el acceder a otros a modo de espejos en los que mirarse, consideramos que son muy buenas oportunidades de desarrollar procesos formativos.

La evidencia y el convencimiento de que la implicación en distintas actividades de formación contribuye al desarrollo profesional y, en consecuencia, a la mejora de la práctica desarrollada, debe ser la motivación que lleve al profesorado a la formación permanente, esta nunca debe ser impuesta, ni directa ni indirectamente, en cualquier caso, hay que crear las condiciones necesarias para que esta formación, que consideramos una tarea más del docente, pueda desarrollarse dentro del horario laboral, y no dependa del voluntarismo del profesorado. También consideramos que los responsables de la formación permanente deben ser personas próximas al destinatario de esta formación, buenos conocedores de la problemática de la docencia en el área.

No queremos terminar estas implicaciones sin hacer una referencia al papel a desempeñar por los departamentos universitarios. El profesorado universitario especialista en la didáctica específica, o en otros campos a contemplar en una formación permanente, no debería limitarse a colaborar puntualmente, con una ponencia en

distintos cursos que se organicen, tampoco debería acudir a los centros exclusivamente en busca de información para el desarrollo de investigaciones, entendemos que deberían buscarse vínculos estructurales y no coyunturales, que permitieran una colaboración que, entendemos necesaria, en la tarea de formación permanente.

En definitiva, entendemos que en la investigación que hemos desarrollado, se puede encontrar una información útil tanto para el profesor de Historia de Secundaria en particular, de Ciencias Sociales en general, como para los responsables actuales de la formación permanente.

### 12.2.2. Implicaciones para el desarrollo de la reforma.

En la investigación desarrollada hemos trabajado con tres profesoras y un profesor que desarrollan docencia en los nuevos niveles establecidos para la educación secundaria tras la aplicación de la L.O.G.S.E., tanto en la nueva Educación Secundaria Obligatoria, concretamente en su segundo ciclo, como en el nuevo Bachillerato. De los resultados que hemos obtenido y de las conclusiones establecidas consideramos muy conveniente extraer una serie de implicaciones en relación con el proceso de reforma de la enseñanza secundaria al que estamos asistiendo, concretamente en lo que representa la puesta en marcha de los nuevos planes de estudio, tanto el relativo al área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la Educación Secundaria Obligatoria, como los referidos a las asignaturas de Historia del Bachillerato.

Las implicaciones vamos a presentarlas a modo de situaciones problemáticas que, entendemos, pueden presentarse en los centros, y que deducimos de la información obtenida con nuestra investigación. Antes de entrar con ellas queremos establecer una premisa de partida:

En el actual proceso de reforma de la educación secundaria, consideramos que el conocimiento que posee el profesorado, y cómo lo utiliza en clase, ha sido una variable poco tenida en cuenta. Coincidimos con Palonsky (1993) cuando afirma que el conocimiento del profesorado debe convertirse en el centro de cualquier reforma educativa; Guimerá (1992), en una investigación sobre el pensamiento del profesorado de Historia de secundaria, señaló que no se puede hacer una reforma en contra de lo que piensa el profesorado, pues son ellos, en definitiva, quienes tendrán que llevarla a cabo.

Una primera situación problemática está relacionada con la presencia de la Historia en los nuevos niveles educativos. Por lo que respecta al Bachillerato, las nuevas asignaturas de Historia (Historia del Mundo Contemporáneo en primero, e Historia Contemporánea de España en segundo) no consideramos que planteen grandes problemas, la estructura marcadamente disciplinar, así como su ubicación en niveles no obligatorios, las aproximan a lo que el profesorado ha venido desarrollando en el B.U.P. Sí vislumbramos problemas en lo que se refiere al nuevo área de Ciencias



Sociales, Geografía e Historia; por una parte, el carácter interdisciplinar del área choca frontalmente con lo que es la trayectoria del profesorado de secundaria, más o menos especializado en impartir Historia, Geografía o Arte, de hecho, en los centros con los que hemos trabajado directamente y en otros que hemos visitado, hemos encontrado una diferenciación por cursos entre la Historia y la Geografía, integrándose los contenidos artísticos a la Historia, pero no se contempla un tratamiento interdisciplinar; los contenidos relacionados con otras Ciencias Sociales, como la Antropología, la Sociología o la Economía, cuando aparecen, los hacen a modo de apéndices de la Historia o de la Geografía, o como pequeños apartados de algunos temas.

En la línea de lo que estamos comentando, coincidimos con Guimerá (1992) cuando señala que el profesorado de Historia de secundaria explícita la necesidad de la presencia de la materia en el plan de estudios, y, en general, todo aquello que se parezca más a unas Ciencias Sociales concebidas como un "totus revolutum", sin tener en cuenta la epistemología de la disciplina, no es aceptado.

Por otra parte, el desarrollo de la docencia en una etapa obligatoria es algo nuevo para el profesorado, identificándose Educación Secundaria Obligatoria con bajada de niveles y con menor calidad de la enseñanza. En definitiva, consideramos que la presencia de la Historia en la nueva etapa educativa, así como su carácter obligatorio, es un primer problema a contemplar.

Una segunda situación problemática está relacionada con lo que en el nuevo modelo curricular se denomina qué enseñar, esto es, los objetivos y los contenidos. Entendemos que hay un desequilibrio muy acusado entre el tratamiento que reciben en el aula los tres tipos de contenidos planteados en el nuevo modelo curricular, el acento se pone en la información, en los contenidos conceptuales, los procedimientos, y sobre todo las actitudes, reciben escaso tratamiento. Los objetivos, el desarrollo de distintas capacidades, se explicitan poco. Esta situación que planteamos choca frontalmente con lo que es uno de los presupuestos didácticos fundamentales del nuevo modelo curricular, esto es, el tratamiento equilibrado de unos contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, para desarrollar en el alumnado una serie de capacidades explicitadas en los objetivos generales del área.

Una tercera situación problemática, también relacionada con el qué enseñar, es relativa al tratamiento en el aula de los temas transversales, a los que tanta importancia se concede en el nuevo modelo curricular. Si ya consideramos problemático el desarrollar el carácter interdisciplinar del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, más problemático, si cabe, vemos la incorporación en la docencia de aula de los distintos temas transversales, aun cuando consideramos que el área que contemplamos, por su propia naturaleza y composición, es una de las que mejor podrían utilizarse para ello.

Una cuarta situación problemática la podemos relacionar, siguiendo con el nuevo modelo curricular como marco de referencia, con el cómo enseñar. El desarrollo en las

aulas de la concepción constructivista del aprendizaje escolar lo vislumbramos como problemático; que el profesorado tome en consideración, a la hora de desarrollar su docencia, una serie de principios de intervención educativa que en el nuevo modelo curricular se consideran básicos, como el partir del nivel de desarrollo del alumnado, el asegurar la construcción de aprendizajes significativos, el posibilitar que el alumnado realice aprendizajes significativos por sí solo, el provocar la modificación de sus esquemas de conocimiento, y el posibilitar que este desarrolle una intensa actividad, entendemos que está alejado de lo que actualmente sucede en las clases de Historia, en las que la interacción didáctica, tal y como hemos concluido en nuestra investigación, se basa, fundamentalmente, en la explicación y el desarrollo de distintas actividades, muy guiadas por el profesorado y con un alto carácter directivo.

Una quinta situación problemática la asociamos al cuándo enseñar. El carácter abierto y flexible del nuevo currículo, que se debe desarrollar a partir de tres niveles de concreción, implica el que el profesorado tome una serie de decisiones que, hasta ahora, venían adoptadas por la administración educativa, nos referimos a la distribución por ciclos y cursos del currículo, en definitiva, a la elaboración de un Proyecto Curricular del Área, y a una programación anual, además de a su desarrollo, seguimiento y evaluación. En este sentido, la actividad docente en relación con la planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje se considera fundamental; el carácter individualista del profesorado cuando planifica, así como el centrar la planificación en lo que son los temas de trabajo y las acciones diarias, prestando poca atención al trabajo en equipo, o a la planificación anual, representan importantes inconvenientes a la hora de hacer frente a las necesidades derivadas del nuevo modelo curricular.

Una sexta y última situación problemática la vamos a relacionar con lo que es el qué, cómo y cuándo evaluar. En relación con el qué evaluar, el profesorado tiene una amplia experiencia con respecto a la valoración de los conocimientos adquiridos por el alumnado, pero no así, entendemos, en lo que se refiere a la evaluación del propio proceso de enseñanza, a su actuación docente, cuestión que es destacada en el nuevo modelo curricular; por otra parte, en la evaluación del alumnado habría que poner, no sólo el acento en lo que son los contenidos conceptuales adquiridos, sino también en los contenidos procedimentales y actitudinales, y todo ello para valorar el desarrollo de distintas capacidades. En relación con el cómo evaluar, el problema planteado consideramos que consiste en utilizar una diversidad de estrategias e instrumentos, ir bastante más allá de lo que es el examen como prueba de evaluación. Por lo que respecta al cuándo evaluar, la problemática aparece asociada, básicamente, a lo que representa el partir de una evaluación inicial cada vez que se pone en marcha un nuevo proceso de enseñanza y aprendizaje, un nuevo tema o unidad didáctica; el desarrollar una evaluación continua y criterial del alumnado, y el tomar en consideración toda la información recogida en ellas a la hora de establecer una evaluación final.

### 12.2.3. Implicaciones para la construcción de una Didáctica de la Historia.

La información aportada con la investigación que hemos desarrollado va en la línea de apoyar la existencia de un conocimiento didáctico del contenido en relación con la enseñanza de la Historia, y, por tanto, siguiendo la argumentación de Shulman, Grossman o Gudmundsdottir, entre otros (Bolívar 1993), justificar la existencia de una Didáctica específica, en este caso, de la Historia.

La diversidad de campos que hemos establecido en relación con el conocimiento que el profesor de Historia de secundaria posee y utiliza cuando desarrolla docencia contribuye a poner de manifiesto la complejidad de una Didáctica de la Historia, esta podría organizarse a partir de distintos componentes, por una parte, lo que sería el conocimiento sobre el qué Historia enseñar, que enseñar de la Historia y para que enseñarla, que podríamos comparar con lo que Grossman (1989) o Marks (1990) llamaban, al referirse al Conocimiento Didáctico del Contenido, el conocimiento de los propósitos o fines de la enseñanza de la materia, las concepciones de lo que significa enseñar un determinado tema, en este primer componente de la Didáctica se podrían contemplar ámbitos referidos a los aspectos básicos de la Historia a enseñar, al papel de la Historia en la enseñanza secundaria, al conocimiento de la materia, y a las dificultades de enseñanza y aprendizaje de la misma.

Un segundo componente de la Didáctica de la Historia, tal y como podríamos deducir de nuestra investigación, sería el relacionado con el conocimiento de la actividad a desarrollar por el docente cuando enseña Historia, componente que podríamos relacionar con lo que Grossman (1989) o Marks (1990) llamaron Conocimiento de los materiales curriculares y medios de enseñanza, y estrategias didácticas y procesos instructivos, representaciones para la enseñanza de tópicos particulares y posibles actividades y tareas; por nuestra parte, consideramos que este componente debería contemplar la planificación de la enseñanza, las acciones a desarrollar por el profesorado en el aula, los modos de interaccionar con el alumnado, o los materiales a utilizar.

Un último componente de esta Didáctica que estamos configurando sería el relacionado con el conocimiento del alumnado, e integraría el papel a desempeñar por este en la enseñanza de la Historia. Este componente está relacionado con lo que Grossman (1989) o Marks (1990), han denominado conocimiento de la comprensión de los alumnos, el modo cómo los alumnos comprenden un tópico disciplinar, sus posibles malentendidos y grado de dificultad.

La Didáctica de la Historia debe, en gran medida, configurarse a partir del desarrollo de distintas investigaciones sobre situaciones prácticas de enseñanza y aprendizaje, entendemos que esto es fundamental, pues es en la práctica de aula donde podemos percibir la confluencia de distintos ámbitos del conocimiento a partir de los cuales se estructura la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, esto es, el conocimiento de la materia, el conocimiento pedagógico general, y el conocimiento del alumnado.

En este sentido, hemos de lamentar la escasa existencia de investigaciones, aunque en los últimos años parece que están aumentando (Guimerá, 1992; Blanco, 1992; González, 1993; Domínguez, 1993; o Pagès, 1993). De la que nosotros hemos desarrollado, consideramos que pueden derivarse otras; en primer lugar, se podría profundizar en todos y cada uno de los campos que hemos establecido en relación con el conocimiento que el profesor de Historia de secundaria posee y utiliza, así, investigaciones específicas sobre los aspectos básicos de la Historia que se enseña, las dificultades que presenta la enseñanza y el aprendizaje de la materia, las estrategias utilizadas en el aula, o cómo se evalúa la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, aportarían información muy valiosa para la construcción de la Didáctica específica.

En segundo lugar, y como quiera que nosotros hemos trabajado con profesores cuando impartían Historia, sería interesante desarrollar investigaciones similares pero con profesores que enseñen Geografía, o Arte, máxime cuando muchos de estos profesores desarrollan docencia, al mismo tiempo, en más de una materia; sería muy interesante contrastar los resultados y avanzar en la línea de una Didáctica común a distintas Ciencias Sociales, como establece Pagès (1993).

En tercer lugar, sería interesante desarrollar investigaciones similares a la nuestra, pero con profesorado principiante, y establecer diferencias y semejanzas con los resultados obtenidos al trabajar con profesorado experimentado, como ha sido nuestro caso; en otros contextos - Estados Unidos - se han desarrollado trabajos en este sentido, aunque entendemos que más limitados (Wilson y Winneburg, 1988; Gudmundsdottir y Shulman, 1987; Gudmundsdottir, 1990), en nuestro país podríamos señalar el de Hernández (1992), aunque con profesorado de E.G.B.

Para terminar, si estas investigaciones que planteamos se desarrollasen, entre otras muchas que puedan surgir, estaríamos en mejores condiciones, por una parte, de afrontar los retos que supone la implantación de la reforma de la educación secundaria, por otra parte, la formación inicial y permanente del profesorado contaría con una valiosa información que transmitir, y, en definitiva, sería difícil cuestionar una Didáctica de las Ciencias Sociales en general, y de la Historia u otras materias sociales en particular.

## **BIBLIOGRAFIA**



## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.-

A.A.V.V. (1978): **Enseñanza General Básica. Nuevas orientaciones. Segunda Etapa.** Madrid. Magisterio Español.

A.A.V.V. (1983): **La enseñanza de la Historia en BUP y COU, visión del profesorado.** I.C.E. Universidad de Zaragoza.

A.A.V.V. (1984): **Profesores y alumnos ante la enseñanza de la Geografía y la Historia en el bachillerato.** Inspección de bachillerato. Madrid. S.P. del M.E.C.

ALDRICH, R. (1984): "New History: An historical perspective". En A. Dickinson, P. Lee y P. Rogers. (dir.): **Learning History.** Heinemann Educational Books.

ANGUERA, M.T. (1985): **Metodología de la observación en las ciencias humanas.** Madrid. Cátedra.

AREA, M. (1988): "Per qué els mitjens no son sempre eficaces?. Un estudi sobre el pensament i l'unió del professor". **Guix**, nº 125. Barcelona.

ARNAL, J. y OTROS (1992): **Investigación educativa. Fundamentos y metodología.** Barcelona. Labor.

AROSTEGUI, J. (1985): "Qué Historia enseñar". **Apuntes de Educación**, nº 17. Madrid. Anaya.

AROSTEGUI, J. (1989): "La Historia reciente o el acceso histórico a realidades sociales actuales". En Rodríguez, J. (Ed.): **Enseñar Historia. Nuevas propuestas.** Barcelona. Laia.

ASENSIO, M. CARRETERO, M. y POZO, J. (1986): "La comprensión de la Historia. El pensamiento relativista". **Cuadernos de Pedagogía**, nº 133. Barcelona. Fontalba.

AUDIGIER, F. (1984): "Articulation, école/collège. Etude diagnostique". **Rapport Histoire-Geographie.** París. INRP.

AUDIGIER, F. y MARBEAN, L. (1990): **Quatrieme Rencontre Nationales sur la Didactique de l'Histoire, de la Geographie, des Sciences Economiques el Sociales.** Savoirs enseignés-savoirs acquis. París INRP.

BALL, D. y MCDIARNID, G. (1989): **The subject-matter preparation of teachers.** East Lausing, National Center for Research on Teacher Education. Issue Paper.

BANKS, J.A. y PARKER, W.C. (1991): **Social studies teacher education.**

- BARDIN, L. (1986): **El análisis de contenido**. Madrid. Akal.
- BARR, R.D. y SHERMIS, S.S. (1977): **Defining the Social Studies**. Virginia: National Council for the Social Studies.
- BATLLORI, R. Y PAGES, J. (1990): "El diseño curricular en Ciencias Sociales. Estado de la cuestión". **Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales**. nº 1. Barcelona. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- BEN-PERETZ, M.(1990): **The teacher-curriculum encounter: freeing teachers from the tyranny of texts**. State University of New York Press. Albany. New York.
- BENEJAM, P. (1989): "Los contenidos de Ciencias Sociales". **Cuadernos de Pedagogía**, nº 168. Barcelona. Fontalba.
- BENEJAM, P. (1993): "Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado". En Montero, L. y Vez, M. (eds.): **Las Didácticas específicas en la formación del profesorado**. Santiago de Compostela. Troquel.
- BLANCO, L. (1991): **Conocimiento y acción en la enseñanza de las Matemáticas de profesores de EGB y estudiantes para profesores**. En Manuales de la UNED. nº 11. Badajoz.
- BLAZQUEZ, F. (1986): "Medios Didácticos". En Sanz, O. y otros: **Didáctica General**. Salamanca. Anaya.
- BLISS, J., MONK, M. y OGBORN, J. (1983): **Qualitative data analysis for Educational Research**. London. Croom Helm.
- BOGDAN, R. y BIKLEN, S. (1982): **Qualitative Research for Education: An introduction to theory and methods**. Boston. Allyn and Bacon.
- BOLIVAR, A. (1993a): "Conocimiento de contenido pedagógico y didáctica específica". En Montero, L. y Var, J.M. : **Las didácticas específicas en la formación del profesorado**. Santiago de Compostela. Tórculo.
- BOLIVAR, A. (1993b): "Conocimiento didáctico del contenido y formación del profesorado: El programa de L. Shulman". **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, nº 16. Madrid.
- BOLIVAR, A. (1995): **El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular**. Granada. Grupo FORCE.



- BOOTH, M. (1984): "Report: The Historical association's 1983 survey on the teaching of history". **Teaching History**.
- BRAMELD, T. (1955): **Philosophies of education in cultural perspective**. New York. Dryden.
- BROWN y MCINTYRE (1986)
- BUCHMANN, M. (1984): "The priority of knowledge and understanding in teaching". En Katz, L.G. y Raths, J.D. (ed.): **Advances in teacher Education. 1**.
- CALAF, R. (1994): **Didáctica de las Ciencias Humanas. Didáctica de la Historia**. Barcelona. Oikos-Tau.
- CALDERHEAD, J. y MILLER, E. (1985): **The integration of subject matter knowledge in student teachers' classroom practice**. Paper presented at the annual meeting of the British Educational Research Association. Sheffield.
- CARLSEN, W.S. (1987): "Why do you ask? The effects of science teacher subject-matter knowledge on teacher questioning and classroom discourse". **Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association**. Washington D.C.
- CARPENTER, P. (1982): "¿Por que la Historia?. Los profesores ante la Historia". En Pereira, M. (coord.): **La Historia en el aula. Estudios sobre la enseñanza de la Historia**. La Laguna. Universidad.
- CARPENTER, T., FENNEMA, E. PETERSON, P. y CAREY, D. (1987): **Teachers' pedagogical content knowledge in mathematics**. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): **Teoría crítica de la enseñanza**. Barcelona. Martínez Roca.
- CARRETERO, M., POZO, J. y ASENSIO, M. (1983): "Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia". **Infancia y Aprendizaje, nº 23**. Madrid. Visor.
- CARTER, K. y DOYLE, W. (1987): "Teacher's knowledge structures and comprehension processes". En J. Calderhead (ed.): **Exploring teacher's thinking**. Cassell. Londres.
- CARTER, K. (1990): "Teacher's Knowledge and Learning to Teach". En R. Houston (ed.) **Handbook of Research on teacher Education**. Now York. McMillan.
- CHIESA, B. (1977)

CLANDININ, J. (1985): "Personal practical knowledge: A study of teachers classroom images". **Curriculum Inquiry**. V. 15. nº 4.

CLANDININ, J. (1986): **Classroom practice. Teacher images in action**. London. Falmer Press.

CLANDININ, J. y CONNELLY, F.M. (1988): "Conocimiento práctico personal de los profesores: Imagen y unidad narrativa." En Villar, L.M. (dir): **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores**. Alcoy. Marfil.

CITRON, S. (1981): "L'Histoire et les trois mémoires ". **Cahiers Pédagogiques**, nº 199.

CITRON, S. (1984): **Enseigner l'histoire aujourd'hui. La mémoire perdue et retrouvée**. Paris Les éditions ouvrières.

COCHRAN-SMITH, M. y LYTTLE, S. (1993): **Inside/Outside. Teacher research and knowledge**. Chicago. Teacher College Press.

COHEN, L. y MARION, L. (1990): **Métodos de investigación educativa**. Madrid. La Muralla.

COLL, C. (1987): **Psicología y Currículum**. Barcelona. Laia.

COLL, C. (1987a): "El papel del currículum en el proceso de reforma de la Enseñanza. Sugerencias para el debate". **II Congreso Mundial Vasco**. Ponencias Area III. Bilbao.

COLL, C. (1990): **Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento**. Barcelona. Paidós.

COLL, C. y otros. (1992): **Los contenidos de la Reforma**. Madrid. Santillana.

COLOM, A. y otros. (1988): **Tecnología y medios educativos**. Madrid. Cincel.

CORNBLETH, C. (1989): "Knowledge for teaching History". En **Competing visions of teacher knowledge**. East Lansing, National Center for Research on Teacher Education. Conference Series.

CORNEJO, (1988): **Técnicas de investigación social. El análisis de correspondencias (teoría y práctica)**. Barcelona. PPU.

CROCKET (1983)

CUESTA, R. (1988): **Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia y de la Geografía en el Reino Unido**. Salamanca. ICE. Universidad. "La enseñanza de la Historia en España".

CUESTA, R. (1991): "La enseñanza de la Historia en tiempos de reforma: Revisión temática y bibliografía de una década". En Cuesta, R. (Coord.): **Monografía Didáctica de la Historia**. *Studia Pedagógica*, nº23. Salamanca. ICE Universidad.

CHEVALLARD, J. (1991): **La transposition Didactique. Du savoir savant au savoir enseigné**. Grenoble. La Pensée.

DE VICENTE, P. (1992): "La adquisición del conocimiento pedagógico del contenido por una profesora principiante". En A. Estebaranz y M. V. Sánchez (ed.): **Pensamiento del profesor y desarrollo Profesional. I teorías implícitas y conocimiento**. Sevilla. Servicio de publicaciones de la Universidad.

DE VICENTE, P. (1994): "¿Qué conocimiento necesitan los profesores?". **Innovación educativa**, nº 3. Santiago de Compostela.

DE VICENTE, P. y BOLIVAR, A. (1994): **Conocimiento del contenido y desarrollo de didácticas específicas**. Documentación programa de doctorado. Granada.

DEUCHAR, S. (1987): **History and GCSE History**. London. Centre for Policy Studies.

DICKINSON, P. y LEE, J. (1984): "Making Sense of History". En Dickinson, P., Lee, J. y Rogers, P. **Learning History**.

DOMINGUEZ, J. (1978): "La renovación de la enseñanza de la Historia en los últimos veinte años". En V.V.A.A.: **La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales, hacia un currículum integrado**. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.

DOMINGUEZ, J. (1986a): "Enseñar a comprender el pasado histórico: Conceptos y empatía". **Infancia y Aprendizaje**, nº 14. Madrid. Visor.

DOMINGUEZ, J. (1986b): "¿Para qué enseñamos?" **Historia 16**, nº 125. Madrid. Grupo 16.

DOMINGUEZ, J. (1989a): "El lugar de la Historia en el Currículum 11-16. Un marco general de referencia". En Carretero, M., Pozo, J. y Asensio, M. (comps): **La enseñanza de las Ciencias Sociales**. Madrid. Visor.

DOMINGUEZ, J. (1989b): "La propuesta del M.E.C." **Historia 16**, nº 158.

DOMINGUEZ, J. (1989c): "El área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales en la secundaria obligatoria". En **Quins contingents?, ¿Quins ensenyants?** Barcelona. ICES, UAB, UB y UPC.

DOMINGUEZ, J. Y OTROS. (1990): "El Diseño Curricular Base". **Cuadernos de Pedagogía**, nº 178.

DOMINGUEZ, J. (1993): "Conceptos interpretativos y procedimientos metodológicos en la explicación histórica y sus implicaciones en el aprendizaje de la Historia" A. **Tesis Doctoral**. Universidad Autonoma. Barcelona.

DOMINGUEZ, J. (1994): "Una propuesta de categorías y niveles para la evaluación del aprendizaje en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia". En Grupo Insula Barataria (coord.): **Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de modelos didácticos**. Madrid. Mare Nostrum.

DOYLE, W. (1992): "Curriculum and Pedagogy". En Ph. W. Jackson (ed.): **Handbook of researh on curriculum**. A proyect of the AERA. New York. McMillan.

DOWNEY, M. y LEVSTIK, L.(1991): "Teaching and Learning History". En **Shaver, J. (edt): Haandbook of research on Social Studies teachign and learning**. New York. McMillan Publishing Company.

DULIERE, A. (1981): "Comment faut-il enseigner l'Histoire?". **Les études classiques**.

DUMAS, W. y LEE, W. (1976): "Politische bildung: The social studies in West Germany". **The History Teacher**. 9.

ELBAZ, F. (1981): "The teacher's practical knowledge". Report of a case study. **Curriculum Inquiry** 11.

ELBAZ, F. (1983): **Teacher thinking: a study of practical knowledge**. New York. Groom Helm.

ELLIOT, J. (1990): **La investigación-acción en la educación**. Madrid. Morata.

ERICKSON, F. (1989): "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". En Wittrock, M.L. (ed.): **La investigación de la enseñanza**. Barcelona. Paidós.

ESCUDERO, J.M. (1993): "La construccìon problemática de los contenidos de la formación de los profesores". En L. Montero y J.M. Vez (ed.): **Las didácticas específicas en la Formación del profesorado**. Santiago de Compostela. Tórculo.

- EVANS, R.W. (1989): "Concepciones del maestro sobre la Historia". En **Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales** nº 2 y 4. Malaga. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- EVERTSON, C.M. (1989): "Classroom organization and management". En M.C. Reynolds (ed.): **Knowledge base for the beginning teacher**. Oxford. Pergamon Press.
- EVERTSON, C.M. y GREEN, J. (1989): "La observación como indagación y método". En M.C. Wittrock: **La investigación en la enseñanza, II: Métodos cualitativos y de observación**. Barcelona. Paidós. MEC.
- FAUCETT, V. y HAWKE, S. (1982): "Instructional practices in Social Studies". In Project SPAN staff and associates (Ed.), **The current state of Social Studies: A report of Project SPAN**. Boulder, CO: Social Science Education Consortium.
- FEUSTERMACHER, G. (1994): "The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching". En Darling-Hammond, L. (ed.): **Review of Research in Education**, 20. Washington. ARGA.
- FLEET, A. y COMBOURNE, B. (1989): "The coding of naturalistic data". **Research in Education**, 41.
- FONTANA, J. (1973): **La Historia**. Barcelona. Salvat.
- FONTANA, J. (1983): "Enseñar Historia". En **Notas en torno a la enseñanza de la Historia**. Cáceres. Institución Cultural "El Brocense".
- FONTANA, J. (1988): "L'ensenyament de la Historia". En **Actes del Primer Symposium sobre l'ensenyament de les Ciències Socials**. Vic. Enma editorial.
- FONTANA, J. (1989): "Sobre l'ensenyament de la Historia encara". **Perspectiva Escolar**, nº 139. Barcelona. Grao.
- FUENTES, E. y GONZALEZ, M. (1989): "Necesidades formativas y concepciones curriculares: Bases para un diseño de formación en ejercicio". **Investigación en la escuela**, nº 9. Sevilla. Diada.
- GALINDO, R. (1994): "El tiempo histórico en la enseñanza obligatoria: análisis curricular y reflexión epistemológica". **Revista de educación de la Universidad de Granada**, nº 7. Granada.
- GALLEGO, M<sup>a</sup> J. (1993): **Conocimiento del profesor y aulas de informática**. Tesis doctoras inédita. Universidad de Granada.

GARCIA, J.E. y GARCIA, F.F. ( Grupo Didáctica e investigación). (1989): **Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación**. Sevilla. Díada.

GARCIA, J.E. y GARCIA, F.F. (1992): "Investigando Nuestro Mundo". En **Cuadernos de Pedagogía, nº 209**. Barcelona. Fontalba.

GARCIA, F.F. y MERCHAN, F. (1993): "Una revisión de las problemáticas relevantes en el diseño de Proyectos curriculares de Ciencias Sociales. Reflexiones desde la perspectiva del Proyecto IRES". En Aula Sete (coord.): **Proyectos curriculares de Ciencias Sociales (ESO)**. Santiago de Compostela. ICE Universidad.

GARCIA, F. (1990): **Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía e Historia. Estado de la cuestión**. Ediciones Sevilla. S.P. Universidad.

GARCIA JIMENEZ, E. y otros. (1993): **Los test adaptativos computerizados (TACS): Su aplicación al área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria Obligatoria**. Proyecto de investigación aprobado por el CIDE.

GARCIA RUIZ, A.L. (1985): "Material didáctico para la enseñanza de la Historia". **Libro Homenaje**. Granada. Servicio de Publicaciones.

GARCIA RUIZ, A.L. (1993): "Materiales y recursos didácticos ". En García Ruiz, A. L. (Dir.): **Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria**. Sevilla. Algaida.

GARCIA RUIZ, A.L. (1994): "Los principios científico-didácticos como vías de conexión de los contenidos conceptuales de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación Secundaria obligatoria". **Revista de educación de la Universidad de Granada, nº 7**. Granada.

GARCIA RUIZ, A.L. (1995): "Materiales y recursos didácticos, estrategias y métodos de aprendizaje de la Historia". En García Hoz, (Dir.): **Tratado de educación personalizada. Enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria**. Madrid. Rialp.

GIDEONSE, H.D. (1989): **Relating knowledge to teacher education. Responding to NCATE's knowledge based and related standards**. Washington D.C. American Association of College for teacher education.

GIMENO, J. (1989): **Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo**. Madrid. Anaya.

GIMENO, J. (1991): "Los materiales y la enseñanzaA". **Cuadernos de Pedagogía, nº 194**. Barcelona. Fontalba.

- GIMENO, J. Y PEREZ, M. (1985): **La enseñanza: Su teoría y su práctica**. Madrid. Akal.
- GLASER, B. Y STRAUSS, A. (1976): **The discovery of grounded theory**. Chicago. Aldine Publishing.
- GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. (1988): **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid. Morata.
- GOMEZ, E. (1990): "Selección comentada de bibliografía italiana de Didáctica de las Ciencias Sociales". **Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales**. nº 2. Malaga.
- GONZALEZ, I., GUIMERA, C. Y QUINQUER, D. (1987): **Enseñar Historia, Geografía y Arte**. Barcelona. Laia.
- GONZALEZ, I. (1993): **La enseñanza de la Historia en el Bachillerato. La visión de los alumnos**. Tesis doctoral inédita. Universidad de Barcelona.
- GOOD y BROPHY (1986). A. Bolívar.
- GOODLAD, J. (1994): **A place called school**. New York: Mc Graw-Hill.
- GRANT, G. (1991): "Ways of constructing classroom meaning: two stories about knowing and seeing". **Journal of Curriculum studies**. V. 23. Nº 1.
- GRIMMETT, P.P. (1989): **A commentary on Schön's view of reflection**. Journal of Curriculum and supervisión.
- GRIMMETT, P.P. y MACKINNON, A.M. (1992): "Craft knowledge and the education of teachers". En G. Grant (ed.) **Review of research in Education**, 18.
- GRINSBURG, M. y CLIFT, R. (1990): "The Hidden curriculum of preservice teacher education". En R. Houston (ed.): **Handbook of research on teacher education**. New York. MacMillan.
- GROSSMAN, P. y RICHERT, A. (1988): **Unacknowledged knowledge growth: A reexamination of the effects of teacher education**. Teaching and teacher education.
- GROSSMAN, P. (1989): "A study in contrast: sources of pedagogical content knowledge for secondary english". **Journal of teacher education**, 40.
- GROSSMAN, P., WILSON, S. y SHULMAN, L. (1989): "Teachers of substance: Subject Matter Knowledge for Teaching". En M. Reynolds (ed.): **Knowledge Base for the Beginning Teacher**. New York. Pergamon Press.

- GROSSMAN, P. (1990): "Mapping the terrain: Knowledge growth in teaching". En H.C. Waxman y H.J. Walberg (ed.): **Effective teaching: Current Research**. Berkeley C.A. McCutchan.
- GROSSMAN, P. (1992): "Why models matter: An alternative view on professional growth in teaching". **Review of Educational Research**, **62**.
- GROSSMAN, P.L. (1994): "Teacher knowledge". En T. Húsen y T.N. Postlethwaite (ed.): **The International Encyclopedia of Education**. Londres. Pergamon Press.
- GROSSMAN, P. y STODOLSKY, S. (1994): "Considerations of content and the circumstances of secondary school teaching". En L. Darling Hammond (ed.): **Review of research in education**, **20**. Washington. AERA.
- GROSS, R. (1952): "What's wrong with American history?". **Social Education**, **16**.
- GROSS, R. (1977): "The status of the social studies in the public schools of the United States: Facts and impressions of a national survey". **Social Education**, **41**.
- GRUPO AULA SETE (1991): "Criterios y orientaciones para la elaboración de materiales". En Grupo Cronos (coord.): **Proyectos de enseñanza de las Ciencias Sociales**. Salamanca. Amaru Ediciones.
- GRUPO AULA SETE (1993a): "El proyecto Aula Sete (1990-1992). Una reflexión desde la práctica". En Aula Sete (coord.): **Proyectos curriculares de Ciencias Sociales**. Santiago de Compostela. ICE Universidad.
- GRUPO AULA SETE (1993b): "Propuesta de secuencia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia". En A.A.V.V.: **Propuestas de secuencias para el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia**. Madrid. Escuela Española- MEC
- GRUPO AULA SETE (1994): "Unidades Didácticas de Ciencias Sociales; Concreción y lógica de los proyectos curriculares". En Insula Barataria (coord.): **Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de modelos didácticos**. Madrid. Mare Nostrum.
- GRUPO CRONOS (1984): **Historia de España. (3º de BUP). Libro del profesor**. Salamanca. ICE Universidad.
- GRUPO CRONOS (1987): "El oficio de enseñar Historia". **Historia** **16**, nº 132. Madrid. Grupo 16.
- GRUPO CRONOS (Coord.) (1988): **Reflexiones sobre la enseñanza de la Geografía y la Historia en el Reino Unido y España**. Salamanca. ICE Universidad.



GRUPO CRONOS (coord.), (1991): **Proyectos de enseñanza de las Ciencias Sociales. Educación secundaria obligatoria.** Salamanca. Amarú ediciones.

GRUPO CRONOS (1992a): "Un proyecto para la enseñanza de las Ciencias Sociales". **Signos**, nº 7. Gijón. Centro de Profesores.

GRUPO CRONOS (1992b): "Los contenidos de la enseñanza como problema teórico y práctico. Un proyecto curricular basado en el estudio de problemas sociales". En **Aula de Innovación Educativa**, nº 8. Barcelona. Graó.

GRUPO CRONOS (1993a): "Aproximación al modelo didáctico en el marco del proyecto curricular". En Aula Sete (coord.): **Proyectos curriculares de Ciencias Sociales (Educación Secundaria Obligatoria)**. Santiago de Compostela. ICE Universidad.

GRUPO CRONOS (1993b): "Propuesta de secuencia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia". En A.A.V.V.: **Propuestas de secuencias para el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Educación Secundaria Obligatoria.** Madrid. Escuela Española. MEC.

GRUPO CRONOS (1994): "Proyecto de enseñanza de las Ciencias Sociales: El modelo didáctico". En Insula Barataria (coord.): **Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de Modelos Didácticos.** Madrid. Mare Nostrum.

GRUPO GERMANIA, (1977): **Materiales para la clase de Historia. Proyecto Experimental de Didáctica de la Historia para 1º de BUP.** Madrid. Anaya.

GRUPO GERMANIA, (1987): "En una época de reformas". **Historia 16**, nº 138. Madrid. Grupo 16.

GRUPO GERMANIA, (1994): "Aprendizaje en transversalidad y conocimiento". En Grupo Insula Barataria (coord.): **Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de modelos didácticos.** Madrid. Mare Nostrum.

GRUPO INSULA BARATARIA (1992): **Selección, organización y secuenciación de contenidos para la enseñanza.** Guadalajara. Centro de profesores.

GRUPO INSULA BARATARIA (1993): "La elaboración de Unidades Didácticas". **Cuadernos de Pedagogía**, nº 213. Barcelona. Fontalba.

GRUPO INSULA BARATARIA (coord.) (1994): **Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de modelos didácticos.** Madrid. Mare Nostrum.

GUARRACINO, S. (1987a): **La resultá del passato.** Bruno. Mondadori.

GUBA, E. (1985): "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista". En Gimeno y Perez (ed.): **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid. Akal.

GUDMUNDSOTTIR, S. (1990): **Nancy: Pedagogical content knowledge of an expert teacher**. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Boston.

GUDMUNDSOTTIR, S. (1990a): "Valors in pedagogical content knowledge". **Journal of teacher Education**, 41.

GUDMUNDSOTTIR, S. (1990b): "Curriculum Stories: Four Case Studies of Social Studies Teaching".

GUDMUNDSOTTIR, S. (1991): **Pedagogical modelos of subject matter**. Paper presented at American Educational Research Association. Boston.

GUDNUNDSOTTIR, S. y SHULMAN, L. (1990): "Pedagogical content knowledge in Social Studies".

GUIMERA, C. (1992): **Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia de Secundaria**. Tesis doctoral inédita. Barcelona.

GUSSO, M. (1986): "Insegnamenti storico-sociali e curricolo verticale; innovazione, sperimentazione e riforma". En Benigno y otros. **La storia insegnata. Problemi, proposte, esperienze**. Edizioni scolastiche Bruno Mondadori.

GUTIERREZ GOUCET, y otros. (1990): **Enseñanza de las Ciencias en la Educación intermedia**. Madrid. Rialp.

GUZMAN PEREZ, M<sup>a</sup> F. (1991): "Orientaciones didácticas para la enseñanza-aprendizaje de la Historia del Arte en la escuela". **Revista de educación de la Universidad de Granada**, nº 5. Granada.

GUZMAN PEREZ, M<sup>a</sup> F. (1993a): **Itinerarios históricos de Granada. Propuesta didáctica**. Granada. Grupo de investigación didáctica de las Ciencias Sociales.

GUZMAN PEREZ, M<sup>a</sup> F. (1993b): **Escultura: Percepción y conocimiento. Propuesta didáctica**. Granada. Comares.

GUZMAN PEREZ, M<sup>a</sup> F. (1993c): **Arquitectura: Percepción y conocimiento. Propuesta didáctica**. Granada. Comares.

GUZMAN PEREZ, M<sup>a</sup> F. (1994): **Pintura: Percepción y conocimiento. Propuesta didáctica**. Granada. Comares.

HAMILTON, D. (1983): "Some contrasting assumptions about case study research and survey analysis". En H. Simons (ed.): **Towards a science of the singular**. Norwich, Care.

HASWEH, M.Z. (1987): Effects of subject-matter knowledge in the teaching of biology and physics. **Teaching and teacher Education**, 3.

HAVES, J. (1990): "In Search of a Method: the problems of establishing an appropriate methodology and means of analysis in school-based practitioner research". **Cambridge Journal of Education**, 20 (2).

HAYON (1990)

HERNANDEZ DE LA TORRE, E. (1992): "El profesor experto y su estructura de conocimiento a través de un proceso de instrucción: la lección. A. Estebaranz y M.V. Sánchez (ed.): **Pensamiento del profesor y desarrollo profesional. I Conocimiento y teorías implícitas**. Sevilla. Serv. Publicaciones.

HERNANDEZ, F. (1995): "Balance y perspectivas". **Cuadernos de Pedagogía**, nº 236. Barcelona. Fontalba.

HEWSAN, P. y HEWSAN, M. (1989): "Analysis and use of a task for indentifying conceptions of teaching science". **Journal of Education for teaching**. v. 15. nº 3.

HOLSTIC, O. (1969): **Content analysis for the social sciences and humanities**. Addison Wesley.

HUBER, G. (1991): **AQUAD. Análisis de datos cualitativos con ordenadores**. Sevilla. Carlos Marcelo.

HUBER, G. y MARCELO, C. (1990): "Algo más que recuperar palabras y contar frecuencias: la ayuda del ordenador en el análisis de datos cualitativos. **Enseñanza**, 8.

HUNT (1985)

JACKSON, P. (1975): **La vida en las aulas**. Madrid. Marova.

JAHODA (1963)

KEMPA, R. (1986): **Assessment in science**. Cambridge University Press.

KANNEDY, M. (1990): **A survey of recent literature on teachers' subject matter knowledge**. East Lansing. NCRTE. Issue Paper.

- KOULALIDIS, V. y OGBORN, J. (1989): "Philosophy of Science: an empirical study of teachers' views". En **International Journal of Science Education**, V: 11 n° 2.
- LACEY, C. (1976): "Problems of sociological fieldwork: A review of the methodology of Hightown Grammars". En Hammersley, M. y Woods, P. (comp.): **The Process of Schooling** Routledge and Keagan Paul. Londres.
- LAWSON, A. (1989): "What teachers need to know to teach science effectively". En **Competing Visions of Teacher Knowledge**. East Lansing. National center for research on teacher education conference. Series 89-1.
- LEINHARDT, G. y SMITH, D. A. (1985): "Expertise in mathematics instructions: subject matter knowledge". **Journal of Educational Psychology**, 77.
- LEINHARDT, G. y GREENO, J. (1986): "The cognitive skill of teaching". **Journal of Educational Psychology**, 78.
- LEINHARD, G. (1983): **Overview of a program of research on teachers' and students' routines, thoughts, and execution of plans**. Paper presented at the annual meeting of the AERA. Montreal.
- LEINHARD, G. (1986): **Math lessons: A contrast of novice and expert competence**. Paper presented at the annual meeting of the AERA. San Francisco. California.
- LEINHARDT, G. (1988): "Situated knowledge and expertise in teaching". En J. Calderhead (ed.): **Teachers' Professional learning**. London. Falmer Press.
- LEINHARDT, G. (1992): "What research on learning tells us about teaching". EN **Educational Leadership**, vo. 449.
- LICERAS, A. (1991): "La motivación por el aprendizaje de las Ciencias Sociales. El caso de la Geografía". **Revista de educación de la Universidad de Granada**, n° 5. Granada.
- LICERAS, A. (1992): "Los itinerarios didácticos y el trabajo de campo en la enseñanza de la Geografía". **Revista de educación de la Universidad de Granada**, n° 6. Granada.
- LICERAS, A. (1995): "Motivación, Currículum y enseñanza de las Ciencias Sociales". **Revista de educación de la Universidad de Granada**, n° 8. Granada.
- LISTON, D. P. y ZEICHNER, K.M. (1991): "Traditions of reforms in U.S. teacher education." En Liston D.P. y Zeichner, K.M. **Teacher education and the social conditions of schooling**. Londres/New York. Routledge.

- LOPEZ-ARENAS, J.M. (1991): **Enseñando inglés en Bachillerato. Profesores expertos y noveles**. Sevilla. GID.
- LOPEZ FACAL, R. (1993): "Aproximación a la evaluación de las Ciencias Sociales en la enseñanza secundaria". En Aula Sete (coord.): **Proyectos curriculares de Ciencias Sociales**. Santiago de Compostela. ICE Universidad.
- LORTIE, D. (1975): **The Schoolteacher**. Chicago. The University of Chicago. Press.
- LLINARES, C. (1990): **La formación de profesores de Primaria**. Sevilla. Grupo de Investigación didáctica.
- LLINARES, S. Y SANCHEZ, M.V. (1991): "The knowledge about unity in fractions task of perspective elementary teachers". En F. Furinghetti (ed.): **Proceedings**. XV PME Conference. assisi. Italy.
- LLINARES, S., SANCHEZ, M.V. y GARCIA, M. (1992): **Conocimiento de contenido pedagógico del profesor. Tareas y modos de representación para las fracciones**. Documento fotocopiado.
- MAESTRO, P. (1987): **La agricultura a lo largo de la Edad Antigua. Guia del profesor y materiales para el alumno**. Valencia. Generalitat.
- MAESTRO, P. (1987a): **Propuesta de Diseño Curricular 12-16 años**. Historia. Generalitat. Valencia.
- MAESTRO, P. y XONTO, J. (1988): **¿Qué Geografía e Historia enseñar?** Valencia. Generalitat Valenciana.
- MAESTRO, P. y XONTO, J. (1990): "Los contenidos en el currículum de Geografía e Historia". **Cuadernos de Pedagogía, nº 180**. Barcelona. Fontalba.
- MAESTRO, P. (1991): "Nueva Concepción del aprendizaje de la Historia. Marco teórico y para la investigación". Monográfico. **Didáctica de la Investigación. Studia Pedagógica, nº 23**. Salamanca. ICE Universidad.
- MAESTRO, P. (1992): "El proyecto Historia 12/16". **Cuadernos de Pedagogía, nº 194**. Barcelona. Fontalba.
- MAESTRO, P. (1993): "Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado". En Montero, L. y Vaz, J. (eds): **Las Didácticas específicas en la formación del profesorado**. Santiago de Compostela. Tórculo.

MAINER, J. (1991): "Historiografía y Currículum". En Cuesta, R. (Coord.): **Monografía Didáctica de la Historia. Studia Pedagógica**. Salamanca. ICE Universidad.

MAINER, J. (Grupo Insula Barataria) (1993): "Algunas propuestas para el trabajo didáctico en el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia". En Grupo Aula Sete (coord.): **Proyectos curriculares de Ciencias Sociales**. Santiago de Compostela. ICE Universidad.

MARCELO, C. (1987a): **El pensamiento del profesor**. Barcelona. CEAC.

MARCELO, C. (1987b): **Planificación y enseñanza. Un estudio sobre el pensamiento del profesor**. Sevilla. Servicio de publicaciones de la Universidad.

MARCELO, C. (1989): **Introducción a la formación del profesorado**. Sevilla. S.P. Universidad.

MARCELO, C. (1991): **Aprender a enseñar: Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes**. Madrid. CIDE-M.E.C.

MARCELO, C. (1992): "Dar sentido a los datos: La combinación de perspectivas cualitativa y cuantitativa y cualitativa en el análisis de entrevistas". En Marcelo, C. (coord.): **La investigación sobre la formación del profesorado: Métodos de investigación y análisis de datos**. Madrid. Cincel.

MARCELO, C. (1993): "Como conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre Conocimiento Didáctico del ContenidoA". En Mantero, L. y Vez, J.M.: **Las didácticas específicas en la Formación del Profesorado**. Santiago de Compostela. Tórculo.

MARCELO, C. (1994): **Formación del profesorado**. Barcelona. PPU.

MARCELO, C. y PARILLA, A. (1991): **El estudio de caso como estrategia de investigación y formación del profesorado**. Sevilla. Universidad.

MARDLE, G. y WALKER, M. (1980): "Strategies and structure critical notes on teacher socialization". En P. Woods (ed.): **Teacher strategies**. London. Groom Helm.

MARKS, R. (1990): "Pedagogical content knowledge: From a mathematical case to a modified conceptions". **Journal of teacher education**, 4.

MARRERO, J. (1986): "El pensamiento del profesor y la planificación de la enseñanza". **Actas del I Congreso internacional sobre Pensamiento de los profesores y Toma de decisiones**.

- MARTINEZ, J. (1987): **El principio pedagógico de la conexión de la escuela al entorno**. Tesis doctoral inédita.
- MARTINEZ BONAFE, J. (1992): "Siete cuestiones para una propuesta". **Cuadernos de Pedagogía**, nº 203. Barcelona. Fontalba.
- MARTINEZ, SHAW, C. (1986): "Historia integrada y Bachillerato". En **Historia** 16, nº 128.
- MATOZZI, I. (1986): "Obiettivi dell'educazione storica". En Benigno y otros: **La storia insegnata. Problemi, proprietà, esperienze**. Edizioni scolastiche Bruno Mondadori.
- McEWAU, H. y BULL, B. (1991): "The pedagogical nature of subject matter knowledge". En **American Educational Research Journal**. V. 28. nº 2.
- McDIARMID, G. y BALL, D. (1989): "The teacher education and learning to teach study: An occasion for developing a conception of teacher knowledge". **Technical Series 89-1**. Washington, D.C.
- McDIARMID, G., BALL, D., y ANDERSON, CH. (1989): "Why staying one chapter ahead doesn't really work: subject-specific pedagogy". En M. Reynolds (ed.): **Knowledge Base for the beginning teacher**. New York. Pergamon Press.
- McNAMARA, D. (1991): "Subject knowledge and its application: problems and possibilities for teacher educators". **Journal of Education for Teaching**. 17 (2).
- McNEILL, L. (1986): **Contradictions of control: school structure and school knowledge**. New York. Routledge & Kegan Paul.
- McNEILL, L. (1988): "Contradictions of control: Part 2. Teachers, Students, and Curriculum". **Phi Delta Kappan**, 69.
- M.E.C. (1979): Revisión.
- M.E.C. (1981): Revisión.
- M.E.C. ( ): **Ley General de Educación y disposiciones complementarias**. Madrid. S.P.
- M.E.C. (1987): **Ciencias Sociales. Bibliografía comentada y recursos**. Madrid. L.P. Ministerio de Educación y Ciencia.
- M.E.C. (1989): **Diseño Curricular Base**. Madrid. S.P. Ministerio de Educación y Ciencia.

M.E.C. (1990): **Ley de Ordenación General del Sistema Educativo**. Madrid. Boletín Oficial del Estado.

M.E.C. (1991): **Real Decreto 1007/ por el que se establecen las enseñanzas mínimas**. Madrid. Boletín Oficial del Estado.

M.E.C. (1991a): **Real Decreto 13445 por el que se establece el Currículum para la E.S.O.** Territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. Boletín Oficial del Estado.

M.E.C. (1991b): **Real Decreto por el que se establece el currículo para el Bachillerato**. Madrid. Boletín Oficial del Estado.

M.E.C. (1992): **Enseñanza Secundaria Obligatoria. Ciencias Sociales, Geografía e Historia**. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencias.

M.E.C. (1992a): **Resolución de la Secretaría de Estado de Educación por la que se regula la elaboración de Proyectos Curriculares para la ESO y se establecen orientaciones para la distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación para cada uno de los ciclos**. Madrid. Boletín Oficial del Estado.

M.E.C. (1992b): **Rela Decreto 1179 por el que se establecen el currículo del Bachillerato**. Madrid. Boletín Oficial del Estado.

M.E.C. (1992c): **Real Decreto 1178 por el que se establecen las enseñanzas mínimas para el Bachillerato**. Madrid. Boletín Oficial del Estado.

MEDINA, A. y DOMINGUEZ, C. (1992): "Análisis del pensamiento del profesor de Ciencias Sociales.

MEDLEY, R. (1988): "Teaching and Learning an Understanding of the Concept of Cause in History". **Teaching History**, nº 51.

MERCHAN, F.J. Y GARCIA, F.F. (1987): "Reflexiones sobre el uso de una metodología investigativa en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en la adolescencia". **Investigación en la escuela**, nº 2. Sevilla. Díada.

MERCHAN, J. (1988): revisión

MERCHAN, F.J. (1994): "La Didáctica de la Historia en Europa: Líneas de trabajo sobre el problema de la selección y organización de contenidos". **Investigación en la Escuela**, nº 24. Sevilla.



- MERCHAN, F.J. y GARCIA, F. (1994): "Las unidades didácticas de Ciencias Sociales en el Proyecto IRESA". En Insula Barataria (coord.): **Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de Modelos Didácticos**. Madrid. Mare Nostrum.
- MERRIAM, S. (1988): **Case study research in education.. A qualitative approach**. San Francisco. Jossey-Bass.
- MERWIN, J.C. (1989): "Evaluation". En M.C. Reynolds (ed.): **Knowledge base for the beginning teacher**. Oxford. Pergamon Press.
- MILES, M. (1990): "New methods for qualitative data collection and analysis: vignettes and pre-structured cases. **Qualitative Studies in Education**, 3 (1).
- MILES, M., HUBERMAN, A. (1984): **Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods**. Beverly Hills. Sage.
- MILLETTI, A. (1983): "Problemi dell' insegnamento della Storia nella Scuola secondaria superiore". En A. Rigobello y otros. **Verso una nuova didattica della Storia**. Tocino. Società Editorice Internazionale.
- MONTERO, L. (1990)
- MONTERO, L. (1992): "El aprendizaje de la enseñanza. La construcción del conocimiento profesional". En C. Marcelo y P. Mingorance (ed.): **Pensamiento de los profesores y desarrollo profesional. Formación inicial y permanente**. Sevilla. Servicio de publicaciones de la Universidad.
- MORAL, C. (1992): **Análisis de la estructura de conocimiento de los profesores expertos y principiantes en la enseñanza de la lectura**. Tesis doctoral inédita.
- NIXON, J. (1981): "Development through research". **Secondary Education Journal**. Vol. 11. nº 1.
- NOVAK, J. y GOWIN, D. (1988): **Aprendiendo a aprender**. Barcelona. Martínez Roca.
- ORTON, R.E. (1989): **Using cognitive theory to support teachers' knowledge**. Paper presented at the annual meeting of the AERA. San Francisco.
- PAGES, J. (1988a): "Situarse en el tiempo, situarse en la Historia". **Guix**, nº 124. Barcelona.
- PAGES, J. (1988b): "El disseny curricular en Ciencias Sociales. Estat de la qüestió". En **Actas del primer Symposium sobre l'ensenyament de les Ciències Socials**. Vic. Enmo editorial.

- PAGES, J. (1989a): **Los procedimientos en la enseñanza de las Ciencias Sociales**. Quima. Santander.
- PAGES, J. (1989b): "Aproximación a un currículum sobre tiempo histórico". En Rodríguez J. (Ed.): **Enseñar Historia. Nuevas Propuestas**. Barcelona. Laia.
- PAGES, J. (1990): "Un proyecto: El estudio de la Sociedad". **Cuadernos de Pedagogía**, nº 178. Barcelona. Fontalba.
- PAGES, J. Y ABALO, V. (1992): "Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Dos opiniones". **Cuadernos de Pedagogía**. Barcelona. Fontalba.
- PAGES, J. (1993a): **El disseny, el desenvolupament del currículum i el pensament del professor: el Cas de l' experimentació del currículum de Ciéncies Sociales del cicle superior d'EGB a Catalunya**. Tesis doctoral inédita. Barcelona. Universidad Autónoma.
- PAGES, J. (1993b): "Psicología y Didáctica de las Ciencias Sociales". En **Infancia y Aprendizaje**, nº 62-63. Madrid. Visor.
- PAGES, J. y BATLLORI, R. (1993c): "Propuesta de secuencia en Ciencias Sociales, Geografía e HistoriaA". En A.A.V.V.: **Propuestas de secuencia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia**. Madrid. MEC- Escuela Española.
- PAGES, J. (1994): "La Didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum y la formación del profesorado". En **Signos**, nº 13. Gijón. Centro de Profesores.
- PATTON, M. (1983): **Qualitative Evaluation Methods**. Beverly Hills. Sage Publications.
- PEREYRA, M. (1982): **La Historia en el aula. Estudios sobre la enseñanza de la Historia**. Universidad de la Laguna.
- PERONA, G. (1986): "L' storia contemporanea: specificità e responsabilità didattica". En Benigno y otros: **La storia insegnata. Problemi, proposte, esperienza**. Edizioni scolastiche Bruno Mondadori.
- PERROT, M. (1984): "Les finalités de l'enseignement de l'Histoire". En A.A.V.V.: **Colloque National sur l'Histoire et son Enseignement**. París. Ministère de l'Education Nationale.
- PETERSON, P. (1988): "Teacher's and Student's cognitional knowawledge for classroom teaching and learning". En **Educaational Researcher**, Vol. 17. nº 5.

- PETERSON, P., FENNEMA, E., CARPENTER, T. y LOEF, M. (1989): "Teachers' pedagogical knowledge in mathematics". **Cognition and Instruction**, v. 6.
- PEYROT, J.(1984): "L' Histoire à l'école, un vieux débat". En Fayaard, F. (Ed.): **Des enfants sans Histoire. Le livre blanc de l'enseignement de l'Histoire**. París. Perrin.
- PLUCKROSE, H. (1993): **Enseñanza y aprendizaje de la Historia**. Madrid. Morata-M.E.C.
- PONTECORVO, C. (Ed.) (1983): **Storia e processi di conoscenza**. Loescher Editore.
- POPE, M. y DENICOLO, P. (1986): "Intuitive theories a researcher's dilemma: Some practical methodological implications". **British Educational Research Journal**, 12 (2).
- PORLAN, R. (1989): **Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores**. Sevilla. Tesis Doctoral.
- PORLAN, R. y LOPEZ, J. (1992): "Dos estudios sobre las concepciones de los profesores acerca del aprendizaje científico de los alumnos". En A. Estebaranz y M.V. Sánchez (ed.): **Pensamiento del profesor y Desarrollo Profesional. I. Conocimiento y Teorías implícitas**. Sevilla. Servicio de Publicaciones.
- PONS, J. (1987): "Perfil del profesor de Geografía dels instituts de Batxillerat de Catalunya". **Tesis doctoral inédita**. Universidad de Barcelona.
- POZO, J., ASENSIO, M. y CARRETERO, M. (1983): "Cómo enseñar el pasado para comprender el presente: Observaciones sobre la Didáctica de la Historia". **Infancia y Aprendizaje**, nº 24. Madrid. Visor.
- POZO, J. y CARRETERO, M. (1984): "Evolución intelectual y enseñanza de la Historia". **Andecha Pedagógica**, nº 12. Oviedo.
- POZO, J., CARRETERO, M. y ASENSIO, M. (1985): **El niño y la Historia**. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- POZO, J. ASENSIO, M. y CARRETERO, M. (1986): "¿Porqué prospera un país?. Un análisis cognitivo de las explicaciones en Historia". **Infancia y Aprendizaje**, nº 34. Madrid. Visor.
- POZO, J. ASENSIO, M. y CARRETERO, M. (1989): "Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia". En Carretero, M., Pozo, J. y Asensio, M. (1989): **Enseñanza de las Ciencias Sociales**. Madrid. Visor.

PRATS, J. y PANIAGUAK X. (1977): "La Didáctica de la Historia en primero de B.U.P." **Cuadernos de Pedagogía**. Barcelona. Fontalba.

PRATS, J. (1987): "La reforma de los programas de Ciencias Sociales". En **Apuntes de Educación**. Madrid. Anaya.

PRATS, J. (1988): "Técnicas pedagógicas: Historia". En SASTRE, G. y MORENO, M. (Dias): **Enciclopedia Práctica de Pedagogía**. Vol. 4. Barcelona. Planeta.

PRATS, J. (1989a): "Prologo". En Rodriguez, J.(Ed.): **Enseñar Historia. Nuevas Propuestas**. Barcelona. Laia.

PRATS, J. (1989b): "Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: Alemania 75 e Historia 13-16". En Carretero, M., Pozo, J. y Asensio, M. (Comps.): **La enseñanza de las Ciencias Sociales**. Madrid. Visor.

PRATS, J. (1996a): "La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales". En **VII Symposium de Didáctica de las Ciencias Sociales**. Las Palmas de Gran Canaria.

PRATS, J. (1996b): "El estudio de la Historia local como opción didáctica, ¿destruir o explicar la Historia?". En **Iber nº 8**. Barcelona. Graó.

RESTELLI, S. (1988): **L'area comune del biennio. 44 Area storico-sociale. 441 storia**. Milán. IRRSAE. Lombardia.

REYNOLDS, A. (1990): **Getting to the core of the apple: A theoretical view of teacher actions and knowledge**. Paper presented at the annual meeting of the ACERA. Boston.

REYNOLDS, A. (1992): "What is competent beginning teaching? A review of the literature". En **Review of Educational Research**, v. 62, nº 1.

RODRIGUEZ BARREIRO, L. y otros. (1990): "Hacia un nuevo modelo de evaluación". **Revista de los CEP de Galicia**.

RODRIGUEZ, G. y GIL, J. (1995): "La evaluación del aprendizaje histórico. Algunas consideraciones". Documento presentado en el **Curso sobre Desarrollo Curricular de Educación Secundaria. Area de Ciencias Sociales**. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

RODRIGUEZ, J. (1984): "Enseñanza de la Historia". **Audicha Pedagógica**, nº 12. Oviedo.

RODRIGUEZ, J. (1985): **Ciencias de la Educación y enseñanza de la Historia**. Oviedo. ICE Universidad.

- RODRIGUEZ, J. (1989): "Reflexiones y propuestas para la elaboración de un proyecto curricular de Historia". En Rodríguez, J. (Ed.): **Enseñar Historia. Nuevas propuestas**. Barcelona. Laia.
- ROSALES, C. (1988): **Didáctica. Núcleos fundamentales**. Madrid. Narcea.
- ROSSENHINE, B. y STEVENS, R. (1986): "Teaching Formations." En Wittrock, M.C. (ed.): **Handbook of research on teaching**. New York. McMillan.
- SANCHEZ, M.V. (1990): **Conocimiento y socialización en profesores de Matemáticas de Primaria**. Sevilla. GID.
- SANTOS, M.A. (1990): **Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares**. Madrid. AKAL.
- SARRAMONA, J. (1990): **Tecnología educativa. una valoración crítica**. Barcelona. CEAC.
- SCHÖN, D. (1983): **The reflective practitioner**. New York. Basic Books.
- SCHÖN, D. (1992): "Teaching and learning as a reflective conversation". **Ponencia presentada al Congreso sobre las Didácticas Específicas en la Formación del profesorado**. Santiago. Tórculo.
- SCHWAB (1964)
- SHAVER, J., DAVIS, O. y HELBURN, S.(1980): **An interpretive report on the Status of precollege social studies education based on three NSF funded studies. In what are the needs in precollege science, views from the field, thematic, and social science education?**. Washington, D.C.: National Science Foundation.
- SHEMILT, D.(1980): "Schools Council Project History 13-16: Past, present and future". **Clio, History and Social Sciences Teacher's Center Review**, vol.1.
- SHEMILT, D. (1987): "El proyecto Historia 13-16 del Schools Council: Pasado, presente y futuro". En A.A.V.V.: **La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales, hacia un currículum integrado**. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- SHULMAN, L. (1986): "Those who understand: knowledge growth in teaching". **Educational Research**, 15.
- SHULMAN, L. (1987): "Knowledge and Teaching: Foundations of the Now Reform". **Harvard Educational Review**, nº 5.

- SHULMAN, L. (1990): **Reconnecting foundations to the substance of teacher education**. Teachers College Record, 91.
- SHULMAN, L. (1993): "Renewing the Pedagogy of Teacher Education: The impact of subject-specific conceptions of teaching". En Montero L. y Vez J.M. **Las didácticas específicas en la formación del profesorado**. Santiago de Compostela. Tórculo.
- SHULMAN, L. y SYKES, G. (1986): **A national board for teaching?. In search of a bold standard. A report for the task force on teaching as a profession**. New York. Carnegie Corporation.
- SMITH, D. Y TEALE, D. (1991): "The construction of subject-matter knowledge in primary science teaching". J. Brophy (ed.): **Advances in research on teaching**. V. 2. JAI Press.
- SPRADLEY, J.P. (1979): **The ethnography view**. New York. Holt Rinehart and Winston.
- STAKE, R. y EASLEY, J. (1978): **Case studies in Science education Urbana, II**. University of Illinois, Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation.
- STEIN, M., BAXTER, J. y LEINHARDT, G. (1990): Subject-matter knowledge and elementary instruction: A case from functions and graphics. **American Educational Research Journal**. v. 27. n° 4.
- STENGEL, B. (1992): **Pedagogical content knowledge Usefully Wroug? The Reform Agenda**. Paper presented at the annual meeting of the AERA. San Francisco.
- STODOLSKY, S. (1991): **La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales**. Barcelona. Paidós/MEC.
- TAMIR, P. (1988): Subject matter and related pedagogical knowledge in teacher education. **Teaching and Teacher Education**, n° 7.
- TAYLOR, S.J. y BOYDAN, R. (1986): **Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados**. Buenos Aires. Paidós.
- THOMPSON, D. (1984): "Understanding the Past: Procedures and Content". En A.K. DICKINSON, P., LEE, J. y ROGERS, P.: **Learning History**. Heineman Educational Books.
- THORNTON, S. y VUKELICH, R. (1988): Effects of children's understanding of time concepts on historical understanding. **Theory and Research in Social Education**, 15.

- TOBIN, K., KAHLE, J. y FRASER, B. (1990): **Windows in science classroom**. London. Falmer Press.
- TREPATI, C. (1995): "Para saber más". **Cuadernos de pedagogía**, nº 236. Barcelona. Fontalba.
- UBIETO, A. (1991): **La Historia y su didáctica. Base bibliográfica para su estudio**. Zaragoza. ICE. Universidad.
- VALDAMBRINI, (1986): ver libro de R. Calaf.
- VALDEON, J. (1987): "La Historia en la escolaridad obligatoria". **Historia 16**, nº 135. Madrid.
- VALDEON, J. (1988): **En defensa de la Historia**. Valladolid. Ambito.
- VALDEON, J. (1989a): "El profesora, protagonista esencial". **Historia 16**, nº 1644. Madrid.
- VALDEON, J. (1989b): "¿ENseñar Historia o enseñar a historiar?". En Rodríguez, J. (ed.): **Enseñar Historia. Nuevas propuestas**. Barcelona. Laia.
- VALDEON, J. (1990): " La Historia se defiende". En A.A.V.V. **Debates por una Historia viva**. Universidad de Deusto. Bilbao.
- VALDEON, J. (1991): "De España y su Historia". **El País educación**.
- VALDEON, J. (1993): " El lugar de la Historia". **Cuadernos de Pedagogía**. Barcelona. Fontalba.
- VALDEON, J. (1995): "La Historia, hoy". **En Vela Mayor**, nº 6. Madrid. Anaya educación.
- VILLAR, L.M. (1987): **Evaluación diagnóstica de los procesos mentales de los profesores**. Sevilla. S.P. Universidad.
- VILLAR, L.M. (1988a): " Descripciones de reflexiones en la acción de los profesores como profesionales. En De Vicente, P., Saénz, O. y Lorenzo, M. (ed.): **La formación de los profesores**. Granada. S.P. Universidad.
- VILLAR, L.M. (dir.) (1988b): **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado**. Madrid. Alcoy.
- VILLAR, L.M. (1992) (Dir.): **El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración**. Granada/Sevilla. GID-FORCE.

WALKER, R. (1983): "La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos". En W. Dockrell y D. Hamilton (ed.): **Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa**. Madrid. Narcea.

WALKER, R. (1989): **Métodos de investigación para el profesorado**. Madrid. Morata.

WEISS, I. (1978): Report of the 1977 national survey of Science, mathematics, and social studies education. **Research Triangle Park, N.C.** Center for Educational Research and Evaluation.

WILEY, K. (1977): **The status of pre-college science, mathematics, and social science education: 1955-1975**. Vol. 3. Social science education. Boulder, C.O.: Social Science Education Conservatium.

WILSON, S., SHULMAN, L. y RICHERT, A. (1987): "150 different ways of knowing: Representations of knowledge in teaching". En Calderhead, J. (ed.): **Exploring teacher thinking**. London. Cassell.

WINEBURG, S.S. y WILSON, S.M. (1987): "Peering at history from different senses: The role of disciplinary perspectives in the teaching of American History". **Teachers College Record, V. 89**.

WINEBURG, S.S. y WILSON, S.M. (1988): "Models of wisdom in the teaching of history". **Phi Delta Kappan. 70 (1)**.

WOODS, F. (1966): **A study of social studies education in the rural, urban, and suburban high school of Missouri**. Un published doctoral dissertation. University of Missouri. Columbia.

WOODS, D. (1987): **La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa**. Madrid. Paidós.

YING, D. (1987): **Case study research. Design and Methods**. Beverly Hills. Sage Publ.

YINGER, R. (1986): "Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional. En L.M: Villaar Angulo (ed.): **Pensamientos de los profesores y toma de decisiones**. Actas del I Congreso Internacional sobre Pensamientos de los profesores y toma de decisiones. Huelva.

YINGER, R. (1991): **Working knowledge in teaching**. Paper presented at the ISATT Conference.



ZEICHER, A. y GOU, J. (1990): "Teacher socialization". R. Houston (ed.): **Handbook of research on teacher education**. New York. MacMillan.



## **ANEXOS**



**ANEXO n° 1.      FORMATO DE LA ENTREVISTA BIOGRAFICA.****1.- DATOS GENERALES:**

- Nombre y apellidos:
- Ciclo de edad.
- Años de experiencia:
- Años de experiencia en el centro:
- Situación administrativa:
- Niveles que imparte:
- Areas/materias que imparte:
- Grupos que atiende:
- Horas de docencia semanales:

**2.- HISTORIA PROFESIONAL:**

- Estudios realizados. Especialidad/es de la/s licenciatura/s.
- Motivos de la elección de la carrera universitaria.
- Trabajos de investigación desarrollados (tesina, tesis, otros).
- Influencia del profesorado de la facultad. Aspectos.
- Carrera administrativa (p.n.n., interino, agregado, catedrático...).
- Cargos desempeñados en la enseñanza (equipo directivo, jefatura de seminario, etc.).
- Tipos de centros en los que ha trabajado (E.G.B. - E.E..M.M., B.U.P. - F.P., públicos-privados, rurales-urbanos-periurbanos).

- Grado de interés por cuestiones didácticas y psicopedagógicas.
- Valoración del C.A.P.
- Actividades de perfeccionamiento. Tipo, lugar de desarrollo, valoración.
- Experiencias didácticas significativas desarrolladas.
- Lectura de libros y/o revistas profesionales.
- Publicaciones relacionadas con la enseñanza del área.
- Motivos por los que trabaja en E.E.M.M.
- Características de un profesor de Historia de E.E..M.M.
- Posibilidad de abandonar la E.E..M.M.

**ANEXO nº 2      FORMATO DE LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD.****BLOQUE 1º VISION GENERAL DE LA HISTORIA COMO PROFESOR/A.**

1.- Como profesor/a, ¿qué es para tí la Historia?. ¿qué visión, que percepción tienes de la Historia y su enseñanza?.

- ¿Qué Historia enseñas?.
- ¿Para qué enseñas Historia?.
- ¿Qué dificultades te plantea la enseñanza de la Historia?.
- ¿Qué aspectos consideras básicos en relación con la enseñanza de la Historia?.
- ¿Valoran los alumnos la enseñanza de la Historia?.

2.- ¿Qué experiencias tienes como profesor/a de Historia de Enseñanzas Medias?.

- ¿Qué opinas sobre la enseñanza de la Historia en las E.E..M.M.?.
- ¿Qué Historia se plantea?.
- ¿Qué métodos se proponen?.
- ¿Qué opinión te merece la Educación Secundaria Obligatoria, en relación con la presencia de la Historia en la misma?.

3.- ¿Cómo describirías el conocimiento que debe tener el profesor de Historia de E.E..M.M.?, ¿qué conocimiento debe tener un profesor de Historia de E.E..M.M.?.

**BLOQUE 2º TRABAJO DOCENTE DEL PROFESOR/A DE HISTORIA.**

Me interesa que hablemos del trabajo del profesor en un sentido amplio, recogiendo la mayor información posible sobre el mismo. Al objeto de sistematizar la recogida de datos, vamos a estructurar las preguntas en tres grandes apartados:

- 1) Trabajo del profesor/a antes de entrar en el aula. FASE DE PLANIFICACION.
- 2) Trabajo del profesor/a dentro del aula. FASE INTERACTIVA.
- 3) Trabajo del profesor/a una vez finalizada la actividad de aula. FASE POST-INTERACTIVA.

1.- Fase de Planificación.-

1.1.- Concepto de planificación: ¿Qué es para tí la planificación, la programación?.

- 1.2.- Momentos de la planificación: A lo largo del curso, ¿cuándo planificas? (anual, trimestral, unidad didáctica, semanal, diaria).
- 1.3.- Fuentes de la planificación: Cuando planificas, programas, ¿qué fuentes utilizas?, ¿en cuál o cuáles pones énfasis?.
- 1.4.- Elementos/categorías de la planificación: ¿Qué elementos, aspectos, categorías, componentes, contemplas, concretas, en la planificación, en la programación?, ¿en cuál o cuáles pones más énfasis?.
- 1.5.- Agrupamiento en la realización de la planificación: Cuando planificas o programas, ¿lo haces solo o te reúnes con compañeros?.
- 1.6.- Dificultades de la planificación: ¿Con qué dificultades te encuentras cuando planificas o programas?, ¿qué problemas te plantea la planificación?.
- 1.7.- Relaciones entre la planificación y la interacción en el aula: ¿Respetas la planificación efectuada?, ¿introduces modificaciones cuando interaccionas en clase?, ¿a qué se deben las modificaciones?.

## 2.- Fase Interactiva.-

La pregunta que centra este apartado es: *Describe tu trabajo en el aula, ¿cómo son tus clases de Historia?*

- 2.1.- ¿Qué papel desempeñas en clase?, ¿qué tareas, actividades, desarrollas normalmente?, ¿en qué empleas el tiempo de clase?  
(explicación, elaboración de guiones-esquemas, organización de debates, preguntas al alumnado, dictado de apuntes, corrección de actividades...).
- 2.2.- ¿Qué papel desempeña el alumnado en clase?, ¿cómo es su participación en la dinámica de clase?  
(receptor de explicaciones, interrogador, responde a preguntas, participa en debates, utiliza materiales diversos, trabaja autónomamente, elabora trabajos en grupo, trabaja individualmente...).
- 2.3.- ¿Qué materiales utilizas normalmente en tus clases?.
- 2.4.- Durante el trabajo en clase, ¿qué aspectos centran tu preocupación?.



### 3.- Fase post-interactiva.

Me interesa que hablemos sobre lo que haces una vez finalizada la clase, la jornada de trabajo.

3.1.- ¿Tienes costumbre de sentarte a reflexionar sobre la jornada de trabajo desarrollada?

3.2.- ¿Qué cuestiones te planteas?, ¿qué aspectos centran tu reflexión, tu preocupación?

3.3.- ¿Qué es para tí la evaluación?, ¿qué entiendes por evaluación?

3.4.- ¿Sobre qué aspectos centras la evaluación?, ¿qué ámbitos crees que debe cubrir la evaluación?

3.5.- ¿Qué técnicas, instrumentos, procedimientos, utilizas en la evaluación?, ¿cómo evalúas?

3.6.- ¿Cuándo realizas la evaluación?

3.7.- ¿Qué dificultades te encuentras cuando evalúas?

Para finalizar la entrevista, te pido que me describas un día, o una serie de días, que sean característicos, prototipos de tu forma de enseñar Historia.

**ANEXO nº 3 DOCUMENTO INFORMATIVO PARA EL PROFESORADO COLABORADOR EN LA INVESTIVACION.**

**1. CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LA INVESTIGACION.**

Quiero comenzar significando que la investigación en desarrollo tiene su origen en la práctica y a ella quiere servir. Pretendo que la tesis sea lo más próxima posible a la realidad del aula y del profesorado, que aporte propuestas de soluciones al complejo problema de la enseñanza de la Historia. Desde el rigor de la investigación educativa, quiero que la tesis sea un elemento más de referencia para futuras investigaciones y para todo el profesorado preocupado por la enseñanza del área.

La investigación está encuadrada en el campo de las Didácticas específicas, concretamente en la Didáctica de la Historia. La temática básica de la tesis será la enseñanza de la Historia, especialmente el conocimiento necesario que el profesorado debe poseer para el desarrollo de su enseñanza.

Desde el punto de vista de la investigación educativa, voy a situarme en una perspectiva humanístico-interpretativa, en un enfoque cualitativo, contextualizada en el paradigma o tradición del pensamiento del profesorado. En el contexto de esta tradición, dirijo mi atención hacia la perspectiva del estudio del conocimiento del profesorado.

Pretendo investigar sobre el conocimiento que el profesorado declara tener en relación con la enseñanza de la Historia y cómo lo traslada y transforma en representaciones escolares comprensibles. Se trata de trabajar sobre el Conocimiento Didáctico del Contenido (Shulman, Marcelo, De Vicente, Bolívar). El interés está centrado en analizar la comprensión del profesorado de la materia que enseña, conocer el proceso de transformación curricular, la interacción del contenido de la materia con otros componentes curriculares. En este sentido, considero de gran importancia los problemas didácticos de cada materia (Shulman, Bolívar).

El principal problema de la enseñanza a nivel de secundaria, desde el punto de vista psicopedagógico y didáctico, sería la transformación del conocimiento de la materia en formas y procesos que sean comprensibles para el alumnado.

Utilizaré una metodología -procedimientos e instrumentos de recogida y análisis de datos- adecuada al fin de la investigación. En este sentido, considero que la metodología debe ser un medio, básico, para la realización de la investigación, y no un fin en sí mismo. Pretendo trabajar con un número reducido de profesores, que permita realizar distintos estudios de casos.

## 2. PROPOSITOS DE LA INVESTIGACION.

### 2.1. Problema de investigación.

Estudio del Conocimiento Declarado y en la Acción del profesorado de Historia de Secundaria.

Obtener un esquema de organización del conocimiento, tipología, jerarquización y naturaleza del mismo, fundamental para que el profesorado enseñe Historia. La información debe provenir de las reflexiones personales del profesorado y de su actuación en el aula.

### 2.2. Objetivos de la investigación.

#### 2.2.1. Generales:

a) Comprender el proceso de enseñanza de la Historia en los centros de secundaria, desde la perspectiva del profesorado que imparte el área.

b) Describir y analizar la práctica de la enseñanza de la Historia en secundaria, en contextos singulares.

#### 2.2.2. Específicos:

- Explorar el conocimiento sobre la enseñanza de la Historia del profesorado de secundaria del estudio.

- Describir y analizar el conocimiento que posee y desarrolla el profesor de Historia de Secundaria, a través del examen de su naturaleza, tipología, y contenido.

- Analizar la acción de los profesores en las aulas de Historia de Secundaria, para incrementar el conocimiento basado en la investigación sobre la práctica.

- Analizar la enseñanza de la Historia basándose en la información obtenido mediante técnicas cualitativas observacionales.

- Generar un sistema de categorías para el análisis del conocimiento y actuación de profesores de Historia de Secundaria.

- Fomentar la reflexión sobre la propia práctica por parte del profesorado participante.

- Explorar las aportaciones del estudio de casos en contextos singulares como método de acceso a la práctica de la enseñanza de la Historia en Secundaria.

### 2.3. Hipótesis general de partida.

*La investigación sobre el conocimiento del profesorado de Historia de secundaria, tanto cuando lo declara, como cuando lo utiliza, es una situación que puede propiciar y favorecer procesos de reflexión que permiten describir, analizar e interpretar el mencionado conocimiento, y, al mismo tiempo, reconstruir la práctica.*

## 3. CONCRECIÓN DE LA COLABORACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN LA INVESTIGACIÓN.

### 3.1. Consideraciones generales.

- Compromiso del investigador en relación con una confidencialidad absoluta con respecto a la información obtenida. Los datos se utilizarán exclusivamente en el contexto de la investigación en curso.

- La investigación tiene una finalidad descriptiva, explicativa e interpretativa, en ningún caso valorativa. Partimos de la base de que no existe un único modelo de "profesor eficaz".

- El desarrollo de la investigación distorsionará en lo mínimo indispensable el trabajo cotidiano del profesorado. La investigación pretende describir situaciones lo más próximas posibles a la realidad cotidiana de trabajo.

- La participación del profesorado en la investigación puede ser entendida como una oportunidad para realizar una reflexión sistemática sobre la labor docente. En este sentido, se puede favorecer el desarrollo profesional y mejorar la calidad de trabajo en el aula.

### 3.2. Colaboración en la fase de recogida de datos.

- Entrevistas biográficas y en profundidad. 1ª quincena de Noviembre. Los bloques que centrarán las entrevistas serán los siguientes:

- \* Datos generales.
- \* Historia profesional.
- \* Visión general de la Historia como profesor/a.
- \* Trabajo docente del profesor/a de Historia.

---

- Entrevistas de agenda. A desarrollar a partir de la 2ª quincena de Noviembre. Estas entrevistas se centrarán en el trabajo a desarrollar en una serie de días concretos de clase.

- Observaciones de aula. A desarrollar en paralelo a las entrevistas de agenda. Se realizará una grabación en audio y la recopilación de notas de campo por el investigador.

- Entrevistas de reflexión. A desarrollar lo más inmediatamente posible a la celebración de las observaciones de aula. Las entrevistas se centrarán en los datos recogidos con las entrevistas de agenda y las observaciones de aula.

3.3. Colaboración en las fases de análisis de datos y en la de establecimiento de resultados.

Contrastación y confirmación de los códigos y categorías establecidos para el análisis de datos.