

## **LA FASE DE DESARROLLO DE LA CLASE DE HISTORIA EN BACHILLERATO**

[Pedro Miralles y Nicolás Martínez. La fase de desarrollo de la clase de Historia en Bachillerato. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2008, nº 45/7]

### **Resumen**

Los datos empíricos de este estudio proceden de los testimonios de 1523 estudiantes. La técnica de obtención de información ha sido mediante una encuesta abierta con la cual se estimulaba el relato del alumnado sobre cómo habían sido sus clases de Historia en el Bachillerato español. El objetivo de este artículo es analizar la metodología que emplea el profesorado, la secuencia de acciones que lleva a cabo para desarrollar sus clases. Según los datos que se han recopilado, producto de la visión del alumnado sobre sus clases de la asignatura de Historia, y su correspondiente análisis por el equipo investigador, el modelo de enseñanza en estas clases no responde a las características del aprendizaje significativo. La enseñanza de la historia responde principalmente a un modelo tradicional expositivo-repetitivo. Se combina la lección magistral con el dictado de apuntes, la lectura del libro de texto, la realización de esquemas en la pizarra y la formulación de preguntas al alumnado. Son métodos apropiados y eficaces para conseguir la transmisión del conocimiento, el cumplimiento del temario y el mantenimiento del orden. No obstante, se observa una paulatina introducción de estrategias que tienden hacia una enseñanza con mayor participación del alumnado y una metodología didáctica que se encamina hacia un aprendizaje significativo; aunque todavía es mucho el camino que falta por recorrer.

## **LA FASE DE DESARROLLO DE LA CLASE DE HISTORIA EN BACHILLERATO**

### **1. Introducción**

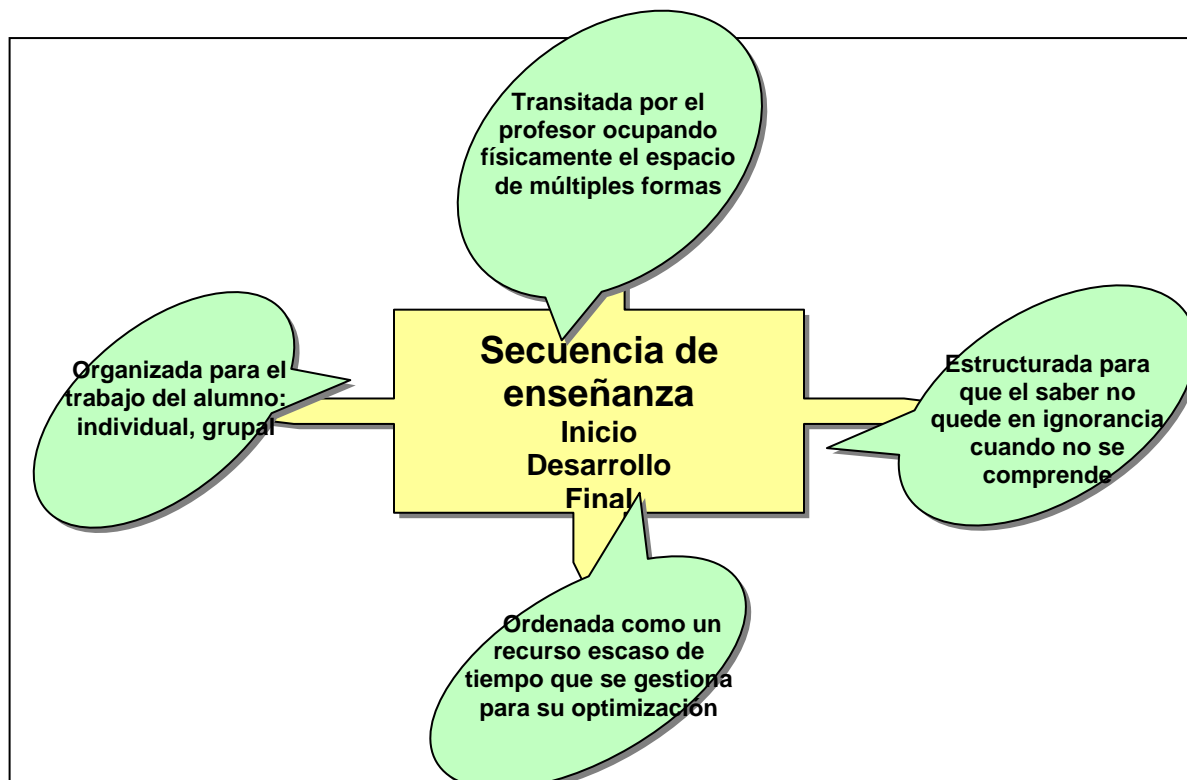
El presente artículo es parte de los resultados del proyecto de investigación “Los procesos de enseñanza-aprendizaje de Historia en Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: una aproximación a la práctica realizada desde la perspectiva de los alumnos”, aprobado y financiado por la Fundación Séneca de la citada comunidad autónoma. El principal objetivo de este estudio ha sido conocer y comprender lo que está ocurriendo en las clases de Historia de Bachillerato.

Los datos empíricos proceden de la visión del alumnado. Se han recogido los *testimonios de 1523 estudiantes* que habían finalizado su Bachillerato y han dado un total de 42000 descripciones sobre cómo eran sus clases de la asignatura Historia de España de 2º de Bachillerato LOGSE o COU. Los datos recogidos abarcan el periodo 1993-2003 y todos los institutos de la Región de Murcia (España).

Un concepto fundamental en la planificación y análisis de la práctica educativa es el de *secuencia formativa o didáctica*. Toda situación de enseñanza-aprendizaje se inserta en un dispositivo que la hace posible y es deseable que también en una secuencia en la cual cada situación es una fase en una progresión que no se crea al azar (Perrenoud, 2004). Entendemos la secuencia formativa, didáctica, educativa, etc. como un proceso formativo constituido por una serie de acciones, tareas y actividades desarrolladas de una forma secuenciada cuya finalidad es el aprendizaje (Giné y Parcerisa, 2003).

Son tres las fases del proceso educativo intencional: fase diseño o planificación, fase interacción entre profesorado y alumnado, y fase de revisión o evaluación (Giné y Parcerisa, 2003). En la fase de interacción es donde trabajan de forma conjunta el alumnado y el profesorado. Es aquí cuando los conocimientos del alumnado evolucionan con la interacción social que se da en la clase de Historia entre el profesorado y el alumnado y entre los propios estudiantes (Quinquer, 2004).

*Cuadro 1. Características de la secuencia de enseñanza*



El objetivo específico de este artículo es analizar las estrategias de enseñanza que lleva a cabo el profesorado en la fase de desarrollo de la secuencia formativa. Se ha pretendido, básicamente, analizar la metodología que emplea el profesorado en la clase de Historia. Cuando se habla de metodología didáctica nos estamos refiriendo cómo el profesorado desarrolla sus clases, sus estrategias de enseñanza. Los elementos que intervienen son la actuación del profesor, los intereses del alumnado, el contexto y los materiales (Souto, 1998).

Sobre los estudios más significativos realizados sobre la enseñanza de la historia, cabe subrayar la revisión llevada a cabo por Wilson (2001). En ella, después de señalar la desigualdad de las diferentes investigaciones, Wilson indica que en su mayoría están dirigidas hacia prácticas ejemplares y descripciones de modelos no probados de enseñanza, siendo escasas las que recogen cómo esos métodos ejemplares son aprendidos por los alumnos en contextos concretos. Hay, como señala Wilson, excepciones con respecto a las apreciaciones expuestas anteriormente. Así, en su estudio se percibe un mayor compromiso por parte de los investigadores a progresar en cuanto al poder aclaratorio de las explicaciones, pero no tenemos teorías que aclaren los mecanismos por los cuales cierto tipo de enseñanzas lleva al aprendizaje significativo de los estudiantes o cómo algunas creencias influyen en el aprendizaje. Posiblemente se trata de nuestro reto futuro y estaría referido a los factores a tener en cuenta para posteriores esfuerzos investigadores entre los que destacan los siguientes: revisar el concepto de buena enseñanza, atender a las conexiones entre enseñanza y aprendizaje, así como los usos de los medios y la clarificación estratégica de las investigaciones realizadas por las distintas comunidades científicas.

En el ámbito español, destacamos el estudio realizado con las respuestas de 297 estudiantes que hacían el CAP de Geografía e Historia en varias universidades españolas durante el curso 1993-1994, se concluyó que las dos primeras formas de enseñanza de la historia eran, con diferencia, las siguientes: “el profesor explicaba y los alumnos tomaban apuntes” y “el profesor leía y explicaba el libro de texto y los alumnos escuchaban” (Cuesta, 1998). Las conclusiones de las investigaciones de Merchán (2002 y 2005) van en la misma dirección.

## **2. Metodología**

En cuanto a las técnicas para obtener información nos hemos basado en los relatos del alumnado y en la estimulación del recuerdo. El procedimiento se ha basado en una *encuesta*

*abierta*, se les preguntó: ¿cómo era tu clase de Historia? Son diferentes los modelos de investigación y las técnicas de obtención de recuerdos que se pueden seguir (Delgado y Gutiérrez, 1994; Salkind, 1999, 2007). La narración de un hecho ha servido en el contexto educativo para dar a conocer la práctica docente basada principalmente en el profesorado (Bolívar y Domingo, 2006; Connelly y Clandinin, 1998). Son numerosas las experiencias de talleres para “recordar en grupo” (Lawrence y Mace, 1992). Sin ser totalmente original, la técnica utilizada reconoce su primer origen en el método cualitativo de las historias de vida (Bertaux, 1993, 2005), pero introduce una serie de variaciones y de elementos novedosos que son los que han dado contenido a nuestra reflexión para ajustarlos a los requerimientos de nuestra investigación. Pero si ahondamos en esta técnica sería preciso hablar de algunos aspectos que explican mejor el origen de las aportaciones obtenidas. Los datos que se han extraído son el referente narrativo de una experiencia vivida y, por tanto, significativa, que ha quedado en la memoria de los estudiantes. El tipo de memoria que hemos utilizado es a largo plazo, declarativa, episódica y autobiográfica. Este hecho es el que da significatividad a lo contado, ya que no se restringe el recuerdo sino que el estudiante declara aquello que fue significativo para él, en relación a un tema específico, su clase de Historia del último curso del instituto. El recuerdo se hace por medio de un tema amplio con el que pueden contrastarse todas las informaciones obtenidas y valorarlas. En concreto, los recuerdos se organizan en esquemas que tienen una estructura anidada con varios niveles o subesquemas (Neisser y Fivush, 1994). Así se pasa por una primera organización centrada en el tono emocional, un segundo nivel lo constituyen temas específicos, el tercero está formado por las extensiones o periodos concretos de tiempo, el cuarto lo marcan acontecimientos o episodios y el quinto los detalles concretos.

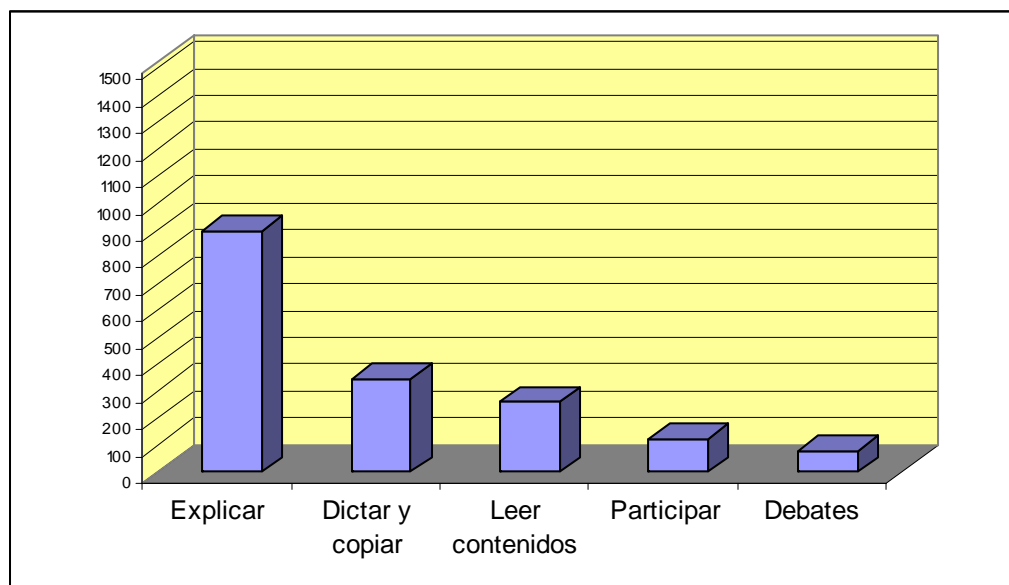
La gran cantidad de datos recogidos ha supuesto un inmenso esfuerzo para su categorización atendiendo a su contenido y significado. El presente artículo se engloba dentro del ámbito que se ha denominado “Estructura de la actividad en el aula”, en el cual se analizan las formas de inicio, desarrollo y finalización de las sesiones de clase. Este ámbito recoge 11526 entradas de información sobre un total de 42000; de los 1523 testimonios de estudiantes que contiene la base de datos 1507 tratan sobre este ámbito. Las categorías definidas hacen referencia a las formas de inicio, desarrollo y finalización de las sesiones de clase.

### 3. Análisis de los resultados de la categoría definida como “desarrollo de las sesiones de clase”

Este artículo se centra sólo en el “desarrollo de las sesiones de clase”. En esta categoría se recogen las aportaciones que describen la forma de desarrollar el nuevo contenido. En cuanto al número de alumnos que ha sentido la necesidad de hablar de esta fase de la enseñanza es de 1213 (del total de 1523), con un total de 2604 descripciones.

Los estudiantes han destacado la acción de *explicar*, seguida de lejos por otras formas de desarrollo como *dictar y copiar* o *leer* el contenido, para terminar con otras formas de acción en las que se da algún tipo de intervención por parte de los alumnos, como *debates* o *exposición de trabajos*.

Grafico 1. Frecuencia de casos sobre el desarrollo de la clase



“*Explicar*” estudia: a) si explicar es la única actividad reseñada, sólo matizada por algunas dimensiones temporales; b) si explicar está dentro de otras secuencias: si el profesorado explica dentro de una secuencia más amplia, mediante preguntas, intervenciones de alumnos, etc.; c) si el libro de texto es el que ordena el contenido metodológico; d) la importancia que el profesorado da a la comprensión, por ejemplo, si deja parte de tiempo para cerciorarse de la comprensión preguntando por lo explicado en las clases anteriores; e) el uso que el profesor hace de los medios mientras explica; f) la calidad de la explicación del profesorado, siempre desde la perspectiva de las referencias positivas o negativas del alumnado, tales como si es ordenada, científica, si relaciona o no con otros contenidos, si repite, indica lo importante, etc.

De acuerdo con las declaraciones de los alumnos casi el 60% del total de los profesores tienen su actividad principal la *explicación*. Dentro de la misma, el mayor porcentaje (37,48%) alude a la explicación como único método empleado por el profesor para desarrollar los temas. Dentro de estas referencias se puede apreciar desde un tono neutro o con matices de aprobación como: “hacía paradas para explicar cada uno de los puntos”, “intenta que la gente entienda la explicación, explicándolo mil veces si hace falta”, hasta valoraciones claramente negativas como: “casi toda la hora de la clase se la pasaba explicando, sin variar de tono, ni estimularnos”, “las clases se las pasaba, casi, hablando ella sola”, “se reducía al monólogo de la profesora”, “su único recurso: la palabra”; que resultan ser más abundantes que las de carácter más neutro. Un pequeño porcentaje (3,36%) de estudiantes sitúa la explicación dentro de un marco más dinámico, donde los alumnos intervienen de alguna manera, con sus preguntas o leyendo para que el profesor explique los puntos importantes sobre la marcha. Más del 10% de los alumnos refleja que la exposición tiene como soporte directo el libro de texto, alternando la lectura y la explicación y, a veces, subrayando los puntos que son objeto de comentario. El alumnado percibe también, de forma significativa, la preocupación del profesor por comprobar la comprensión de lo explicado, refiriéndose a las preguntas que éste realiza durante la explicación o al final de la misma. Entre los medios utilizados para apoyar la explicación destaca el uso de la pizarra para facilitar esquemas, siendo también frecuente el uso de transparencias, mapas y fotocopias y, en mucha menor medida, diapositivas o vídeos. Los comentarios recogidos en la dimensión de *calidad* muestran acciones ligadas a la explicación que añaden algún dato sobre la misma, como el orden de la exposición, el interés del profesor por hacerse entender, los ejemplos relacionados con la actualidad, la precisión en la definición de los términos nuevos, la preparación para superar los exámenes y, sobre todo, vuelve a aparecer como práctica habitual el uso de esquemas para resumir o presentar contenidos.

<b>ACTIVIDAD</b>	<b>Nº aportaciones</b>	<b>Nº casos</b>
<b>Explicar</b>	1486	893
Explicar en sentido general	557	473
Explicar dentro de otras secuencias	50	46
El libro de texto	97	91
Para la comprensión	205	183
Utilizando los medios	188	170
Para mejorar la calidad	389	317

Por otra parte, la actividad de “*dictar y copiar*” es señalada por una cuarta parte del alumnado. *Dictar* señala la acción que realiza el profesor en el aula: dictar o dictar-explicar; *copiar* indica, además, la advertencia del profesor a hacerlo o a no hacerlo. Aproximadamente la mitad lo expresa en tercera persona, como una acción habitual del profesor, y la otra mitad describe la acción en primera persona, como copiar al dictado, más o menos fielmente, las explicaciones sobre el tema. Las matizaciones sobre la acción de dictar son variadas. En la mayoría de los casos, se describe de forma peyorativa cuando se trata de la forma habitual de impartir el nuevo contenido, refiriéndose a ella con expresiones del tipo “se pasaba la hora dictando”, “se dedicaba a dictar apuntes durante toda la sesión”, y algunos comentarios de tono más duro como: “sólo dictaba porque no sabía explicar bien los contenidos del temario”. Otras observaciones indican una alternancia con la explicación, que van desde expresiones como: “apenas se salía de lo escrito en los apuntes”, hasta las que indican más claramente los intervalos de exposición del profesor: “entre lo que dictaba, daba explicaciones”, “dictaba y explicaba” o “dictaba sobre datos algo más importantes”. En ocasiones se alude a la intención del profesorado de habituar al alumnado a tomar apuntes, de cara a la Universidad, tratando de hablar lentamente para facilitar el aprendizaje de esta técnica. La expresión *copiar* aparece también en los casos que se refieren a la copia literal de los esquemas puestos en la pizarra, que constituyen, por lo general, ampliaciones o resúmenes del contenido.

ACTIVIDAD	Nº aportaciones	Nº casos
<b>Dictar y copiar</b>	435	346
Dictar	223	182
Copiar: solamente haciendo esa actividad o ampliando o completando temas desarrollados. También a algunas interferencias en clase para poder hacer ese cometido	212	192

La actividad “*leer contenidos*” se refiere a varios aspectos: a) si el profesor lee simplemente o realiza alguna aclaración sobre lo que tienen que hacer los alumnos; b) los estudiantes leen, la lectura es hecha por ellos con o sin indicaciones de orden o azar, siempre que no hagan otra actividad que no sea la lectura; c) el alumnado lee para sí, con advertencia del tiempo para la lectura y su posterior aclaración.

“*Leer contenidos*” es mencionada por algo más del 17% del total de los estudiantes, éstos expresan que la forma habitual de desarrollar los contenidos es a través de la lectura del libro de texto o de los apuntes, intercalando, a veces, explicaciones sobre los puntos leídos por el profesorado, o por algún estudiante. En la mayoría de los ocasiones, esta forma de actuar es

descrita en tono peyorativo, con expresiones como: “abría el libro y se limitaba a leer”, “leía el texto del libro y nos decía lo que teníamos que subrayar”, “sus clases se reducían a la lectura de su libro”. En más de la mitad de los casos, la lectura es hecha por algún alumno, para toda la clase, aunque en muy pocas ocasiones se menciona que fuera utilizada como soporte de la explicación. En otros casos la lectura es hecha individualmente por los estudiantes, subrayando lo más importante del texto, mientras el profesor realiza otro tipo de tareas.

<b>ACTIVIDAD</b>	<b>Nº aportaciones</b>	<b>Nº casos</b>
Leer contenidos	299	259

En un sentido diferente a las anteriores, los recuerdos del alumnado sobre su “*participación en clase*” representan apenas el 8% del total de 1523 casos. Estas referencias señalan la contribución del alumnado en el desarrollo de la clase, bien con intervenciones propiciadas por el profesor, bien como respuesta a las preguntas, sobre la marcha, que éste formula a determinados estudiantes, unas veces para favorecer el diálogo y otras para mantener la atención. Una parte de ellos percibe el esfuerzo de su profesorado para hacer que la clase sea participativa y que ellos intervengan en el desarrollo de la explicación o sobre la exposición de sus compañeros.

<b>ACTIVIDAD</b>	<b>Nº aportaciones</b>	<b>Nº casos</b>
Participación en clase	130	120

Por último señalamos aquellas acciones de los docentes que tendían a propiciar los “*debates y exposiciones de trabajos*”, apenas un 5% del total, por lo que nos encontramos con que la participación de los discentes en el desarrollo del contenido es muy escasa. La mitad, aproximadamente, de los que hacen alguna aportación en esta subcategoría, menciona que se establecían debates, de forma esporádica, cuando el profesor lo creía oportuno por la naturaleza del tema. En algunas ocasiones, estos debates tenían como punto de partida la exposición de algún estudiante o grupo de ellos sobre temas puntuales, como biografías de personajes, temas de la Comunidad Europea, etc.

<b>ACTIVIDAD</b>	<b>Nº aportaciones</b>	<b>Nº casos</b>
Debates y exposiciones de trabajo	87	78

#### 4. Interpretación de los resultados y conclusiones

Una visión de conjunto de la información recogida nos lleva a corroborar que las acciones percibidas por los estudiantes corresponden a la metodología expositiva, con una escasa alternancia de otras metodologías, ya que éstas aparecen en un porcentaje muy escaso, pero que merecen toda la atención por nuestra parte. En efecto, la gran mayoría de los casos responden a un desarrollo expositivo con escasa participación del alumnado (dictar y copiar, explicar, y leer contenidos), frente a sólo un 7,87% (total de casos afirmativos) que expresa actividades donde se propicia la participación real del alumnado, como los debates o exposición de trabajos, y un 5,12% que refleja una dinámica participativa, sin especificar su naturaleza, conseguida o, al menos, buscada por el profesorado.

La principal interacción que da en las aulas de Historia es la explicación del profesor. Y el principal recurso didáctico que se emplea para explicar, después y a mucha distancia del libro de texto, es la pizarra. En ésta una parte minoritaria del profesorado escribe esquemas para facilitar que el alumnado siga la exposición. Los medios audiovisuales e informáticos brillan por su ausencia, que es casi total, incluso los mapas no se usan. Como aprecia Luis (2001), la explicación “es un medio barato para transmitir información, especialmente si se tiene en cuenta, [...] que por aclarar algo a alguien se entiende decirle sencillamente lo que, en otro momento, habrá de repetir”. Además, cuando no se emplea la explicación, la alternativa es la lectura del libro de texto o el copiado de apuntes. Medida esta última que, como Luis (2001) considera, pretende controlar mejor al alumnado. Es significativo que el dictado de apuntes y la ausencia de trabajo en grupo tengan para una parte del profesorado su justificación en el mantenimiento de la disciplina en la clase de Historia, una tendencia que hoy en día, por múltiples razones por todos conocidas, está resurgiendo. Por tanto, conservar el orden y que el alumnado tenga un comportamiento correcto ocupan una parte del tiempo lectivo: se impone el orden regulador sobre el orden instructivo (Bernstein, 1998; Merchán, 2002).

Es evidente que el alumnado considera mayoritariamente a sus profesores de Historia como transmisores del conocimiento sobre la materia. El desarrollo del contenido mediante el dictado, la explicación directa o la lectura del texto o los apuntes manifiesta un particular tipo de enfoque de la enseñanza que podemos clasificar como el del *profesor ejecutivo* (Fenstermacher y Soltis, 1998), preocupado especialmente por el rendimiento académico, el aprovechamiento del tiempo y el cumplimiento del programa como metas de su práctica docente. Esta orientación obedece a una toma de decisiones cuya gestación no podemos conocer con certeza, aunque sí es posible establecer conjeturas acerca de los factores que

podrían influir en ella. Desde una perspectiva constructivista, las decisiones que adopta el profesorado para desarrollar la clase obedecen a una puesta en práctica de estrategias de intervención que garanticen, en la mayor medida posible, el control de la situación y la efectividad del trabajo; estrategias que responden a un sistema de *constructos personales* que se van conformando con la práctica. En este sentido, el conocimiento implícito (Pozo, 1996) que el profesorado adquiere acerca de las particularidades y dinámica de la clase puede llevarle a la adopción de estrategias de “enseñanza defensiva” (Wilson, 2001, McNeil, 1986), cuando la clase plantease ciertas dificultades de control. El desarrollo de los contenidos mediante el uso exclusivo de la explicación, o la insistencia en dictar o leer contenidos como forma básica de exposición, parece responder a lo que McNeil (1986) denomina *fragmentación*, que consiste en tratar los tópicos como fragmentos o piezas de información sin conexión, lo que permite al profesor avanzar más rápidamente, sin tener que elaborar o mostrar relaciones. A la vez que “defensiva”, esta estrategia puede responder también al apremio de la prueba de selectividad, que a modo de espada de Damocles impele al profesor a cubrir la totalidad de los contenidos curriculares en un tiempo escaso. Contenidos que, además, tienen un carácter enciclopédico y sobrecargado. No podemos saber con exactitud en qué medida influyen en el profesorado estos componentes, ni en qué medida se combinan con la propia concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, que podría tener mucho heredado de su propia experiencia como estudiante universitario.

Se puede apreciar que no se dan los elementos que favorecerían, desde la enseñanza, la consecución de conocimiento significativo y que la construcción del mismo dependerá, en gran medida, de las habilidades de aprendizaje desplegadas por el propio aprendiz. No obstante, son especialmente interesantes los comentarios de los estudiantes, aunque muy escasos, que indican la existencia de debates y exposiciones de trabajos como estrategia, más o menos frecuente, para tratar los contenidos. Desde la perspectiva del aprendizaje, estos elementos son fundamentales para la construcción del conocimiento de forma *situada* o *dialéctica*. La comunicación entre los compañeros de clase puede producir un tipo de conocimiento construido socialmente, apoyándose en las posibilidades del debate, en el que la argumentación individual y grupal constituyen los elementos clave para la construcción colaborativa de conocimientos y valores. Igualmente son escasas las aportaciones que muestran el interés del profesor en cuanto a la participación del alumnado, pero podríamos añadirles, en cierta medida, a las anteriores, dado que en los ambientes de clase participativos se dan las condiciones que favorecen la construcción activa de conocimientos con los otros y consigo mismo.

Uno de los puntos clave del actual debate sobre la didáctica de la historia es, precisamente, la dicotomía entre las formas tradicionales de impartir la asignatura, basadas fundamentalmente en la exposición por parte del profesor, y las clases donde se establece algún tipo de participación del alumnado (Wilson, 2001). Leinhardt (1993) encontró diferencias relevantes en cuanto a estos dos tipos de exposición: las explicaciones “empaquetadas”, que son transmitidas de forma expositiva, en paquetes de información, son autónomas, coherentes y pueden presentarse de forma aislada, y las explicaciones “participativas” son entrelazadas a través de la discusión y el debate en clase. Estas últimas son introducidas en la instrucción invirtiendo más tiempo, aparecen y desaparecen y son más dependientes del contexto. Onosko (1989 y 1990) y Newman (1990a y 1990b), observaron y encuestaron a profesores y alumnos, estudiando los rasgos docentes de aquellos profesores que obtienen de sus alumnos aprendizajes con un alto nivel de significación. Las conclusiones a que llegaron destacan positivamente el tipo de exposición participativa sobre la estrictamente expositiva. Según estos investigadores, los profesores de éxito construyen lecciones que atienden a un menor número de tópicos, de una forma coherente, y los problemas y tareas propuestas son estimulantes, según el nivel de habilidad de los estudiantes. Este profesorado hace uso tanto de su autoridad como de la discusión en grupo, por tanto es más probable que modele el pensamiento riguroso compartiendo sus razonamientos y valorando los de sus estudiantes. Por el contrario, el profesorado con menor éxito tiende a impartir sus lecciones en forma de conferencias o recitaciones, hace un mayor uso del libro de texto y presta menor atención a la dirección de discusiones en grupo.

La diferencia entre las investigaciones de los últimos diez años sobre enseñanza-aprendizaje de la historia (Wilson, 2001) y el presente estudio es que mientras la gran mayoría de las mismas se orienta a indagar los rasgos que definen una *buen*a enseñanza de la historia, tomando como sujetos de estudio a los “buenos” profesores, en nuestro caso no existe este sesgo, sino que nos interesa reflejar el comportamiento docente en toda su diversidad y poder así distinguir las tendencias que nos revelan las percepciones de los alumnos acerca de los estilos docentes de una muestra representativa del profesorado de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. En este sentido, y tomando como referencia los resultados de tales investigaciones, podemos decir que sólo una escasa minoría se aproxima al perfil de *enseñanza excelente* que en ellas se establece y que incluye, como rasgos principales del comportamiento del profesor, la programación de cuestiones estimulantes, la toma en consideración las aportaciones del alumnado, el fomento de la argumentación de los propios

planteamientos, el propiciar la confrontación de ideas y, en definitiva, conceder una mayor consistencia a la participación de los estudiantes en el desarrollo de las clases.

\*\*\*\*\*

En definitiva, la metodología y las estrategias de enseñanza que emplea el profesorado de Historia de la Región de Murcia son fundamentalmente expositivas. Se combina la lección magistral con el dictado de apuntes, la lectura del libro de texto, la realización de esquemas en la pizarra y la formulación de preguntas al alumnado. Son métodos apropiados y eficaces para conseguir la transmisión del conocimiento, el cumplimiento del temario y el mantenimiento del orden.

El modelo ideal de secuencia desde el punto de vista constructivista y del aprendizaje significativo conlleva que en la fase de desarrollo el alumnado realice actividades de reestructuración de las ideas previas para que los estudiantes se cuestionen sus propias ideas acerca del tema o algún aspecto del mismo, con el fin de producir cambios conceptuales. No hemos apreciado que el modelo mayoritario que se desarrolla en las aulas de Historia de la Región de Murcia tenga que ver con el constructivismo y el aprendizaje significativo. Tampoco que exista una utilización de una diversidad de modelos y una variedad de enfoques. La enseñanza de la historia, tras el análisis de la visión del alumnado, responde a un modelo: el tradicional memorístico-repetitivo: *repetitio est magistra studiorum*.

No obstante, se observa una paulatina introducción de estrategias que tienden hacia una enseñanza con mayor participación del alumnado y una metodología didáctica que se encamina de forma paulatina hacia un aprendizaje significativo; aunque todavía es mucho el camino que falta por recorrer.

## 5. Referencias bibliográficas

BERTAUX, D. (1993): “De la perspectiva de la historia de vida a la transformación de la práctica sociológica”, en Marinas, J. M, y Santamarina, C. (eds.): *La Historia oral: Métodos y experiencias*, Madrid, Debate, pp. 19-34.

BERTAUX, D. (2005): *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*, Barcelona, Bellaterra.

BERNSTEIN, B. (1998): *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Madrid, Morata/Paideia.

- BOLÍVAR, A. y DOMINGO, J. (2006): La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual, en *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, 7 (4), art. 12.
- CONNELLY, F. M. & CLANDININ, D. J. (1998): *Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience*, Nueva York, Teachers College Press.
- CUESTA, R. (1998): *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*, Madrid, Akal.
- DELGADO, J.M. y GUTIÉRREZ, J. (coords.) (1994): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*, Madrid, Síntesis.
- FENSTERMACHER, G. y SOLTIS, J. (1998): *Enfoques de la enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.
- GINÉ, N. y PARCERISA, A. (coords.) y otros (2003): *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*, Barcelona, Graó.
- LAWRENCE, J. y MACE, J. (1992): *Recordar en grup. Idees del treball de memòria i d'alfabetització*, Valencia, Diputació de València.
- LEINHARDT, G. (1993): "Weaving instructional explanations in history", in *British Journal of Educational Psychology*, 63, pp. 46-74.
- McNEIL, L. (1986): *Contradictions of control*, New York, Routledge & Keagan Paul.
- LUIS, A. (2001): "La ferretería, los romanos y el *run, run, run*: discursos y realidades en la enseñanza de la historia", en *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 293.
- MERCHÁN, F. J. (2002): "El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo", en *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 1, pp. 41-54.
- MERCHÁN, F. J. (2005): *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia*, Barcelona, Octaedro.
- NEISSER, U. & FIVUSH, R. (eds.) (1994): *The Remembering Self: Construction and Accuracy in the Self Narrative*, Cambridge, Cambridge University Press.
- NEWMANN, F.M. (1990a): "Higher order thinking in teaching social studies", in *Journal of Curriculum Studies*, 22, pp. 41-56.
- NEWMANN, F.M. (1990b): "Qualities of thoughtful social studies classes: An empirical profile", in *Journal of Curriculum Studies*, 22, pp. 253-275.
- ONOSKO, J. J. (1989): "Comparing teachers' thinking about prompting students' thinking", in *Theory and Research in Social Education*, 17, pp. 174-195.

- ONOSKO, J. J. (1990): "Comparing teachers' instruction to promote students' thinking", in *Journal of Curriculum Studies*, 22, pp. 443-461.
- PERRENOUD, Ph. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó.
- POZO, J. I. (1996): *Aprendices y maestros*, Madrid, Alianza.
- QUINQUER, D. (2003): "¿Qué estoy estudiando? ¿Qué aprenderé en esta lección?", en *Aula de Innovación Educativa*, 127, pp. 13-15.
- QUINQUER, D. (2004): "Métodos para enseñar ciencias sociales: interacción, cooperación y participación", en *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 40, pp. 5-6.
- SALKIND, N. J. (1999): *Métodos de investigación*, México, Prentice Hall.
- SALKIND, N. J. (dir.) (2007): *Encyclopedia of measurement and statistics*, California, Sage Publications.
- SOUTO, X. M. (1998): *Didáctica de la Geografía*, Barcelona, Serbal.
- WILSON, S. M. (2001): "Research on History Teaching", in Richardson, V. (ed.): *Handbook of Research on Teaching*, Washington, AERA, pp. 527-544.