

Uno de los problemas fundamentales estudiados por la didáctica es la divergencia existente entre las estrategias y finalidades de la docencia y las expectativas y posibilidades de aprendizaje del alumnado. En este artículo se analizan los recuerdos escolares de los alumnos, sin la presión de las calificaciones. De esa forma es posible el acercamiento a las ideas e intereses personales que subyacen en el momento de la enseñanza y del aprendizaje de una asignatura, en este caso la Historia.

## Explorando la memoria viva. Una propuesta metodológica en el marco de una investigación en curso

pp. 39-55

J. Beltrán  
N. Martínez  
X. M. Souto  
S. Franco  
J. Hernández<sup>1</sup>

### Introducción

Sin duda una de las experiencias que más incide en la personalidad es la que se forja en los años de escolaridad. Pero conocer qué recuerdos se almacenan en la mente de los niños, de las adolescentes, del alumnado en general, es complejo y está poco investigado. Entendemos que uno de los retos de la evaluación de la calidad educativa del sistema escolar reside, precisamente, en averiguar cuál es la influencia que se deriva de las prácticas escolares en la vida cotidiana. Hasta qué punto las anécdotas de las

clases han pasado a formar parte de las rutinas, hábitos, comportamientos y actitudes ante el saber en general. En nuestro caso ante el conocimiento y funcionalidad de la memoria histórica, que ejerce una mirada valorativa sobre la comprensión del momento presente.

### Hipótesis y objetivos de la investigación

La hipótesis principal de la que parte esta investigación<sup>2</sup> indica que la personalidad del

<sup>1</sup> José Beltrán es profesor en el Departament de Sociologia i Antropologia Social de la Universitat de València (Jose.Beltran@uv.es). Nicolás Martínez es profesor en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia (nicolas@um.es). Xosé M. Souto es profesor en el IES Ballester Gozalvo de Valencia (xmsouto@ono.com). Santiago Franco y José Hernández son profesores de IES en Murcia.

<sup>2</sup> La propuesta que presentamos a continuación es un avance a fecha de marzo de 2003 de de la realización en curso del proyecto de investigación: "Los procesos de enseñanza-aprendizaje de Historia Contemporánea en COU-BUP y

profesorado se manifiesta a través de su docencia y repercute en la manera de aprender el alumnado. Esta influencia se manifiesta en hábitos y actitudes, que sin duda condicionan la visión de la materia escolar. Si además ésta es Historia, como es el caso que nos ocupa, la forma de estudiar los hechos sociales del presente están filtrados por estas percepciones que modifican las representaciones del mundo cotidiano.

Para validar empíricamente esta hipótesis la hemos dividido en un conjunto de subhipótesis, que nos permiten contemplar los factores de la innovación didáctica, los contextos sociales, las determinaciones de los programas oficiales y el uso cotidiano de los instrumentos docentes, para lo cual delimitamos una muestra de profesores y alumnos. Hemos seleccionado la asignatura de Historia en Bachillerato durante la última década, una etapa bien interesante porque concentra la coexistencia de los últimos cursos de la Ley General de Educación (*Historia Contemporánea* en COU) y los primeros del Bachillerato LOGSE (*Historia de España* en 2º), mostrando así el proceso de tránsito de una reforma educativa a otra. Una de las subhipótesis que se desprende del enunciado principal es que para innovar resulta necesaria la existencia de una red social capaz de transformar las innovaciones en prácticas innovadoras generalizadas. Y en ese sentido, la existencia de una masa crítica (grupos de trabajo, seminarios, movimientos de renovación pedagógica) es necesaria, pero no suficiente. Por eso hemos querido precisar si las innovaciones que se producían entre grupos de innovación pedagógica llegaban al aula, o más bien son tantos los factores que explican un clase de Historia, con las expectativas docentes y las perspec-

tivas discentes, que entre ellas podemos percibir algunos elementos que distorsionan la efectividad de los cambios soñados.

Las dificultades metodológicas de una investigación de esta naturaleza son tantas como sus *potencialidades*: derivadas principalmente del alcance espacial (territorial: CCAA de Murcia, lo que supone un número considerable de casos en un espacio relativamente pequeño) y temporal (diez años), así como del universo de la muestra (1.523 sujetos) y de las principales fuentes de información almacenadas (relatos del recuerdo de las recientes cohortes de estudiantes egresados de Institutos). La complejidad de esta investigación también procede del espectro interdisciplinar de una indagación en la que confluyen perspectivas educativas, sociológicas e históricas.

Todo ello justifica el recurso a un diseño metodológico plural en el que juega un papel importante el análisis del discurso junto con otros procedimientos (entrevistas, grupos de discusión, análisis de fuentes documentales, etc...). Al mismo tiempo exige la construcción de un "artefacto metodológico" singular, o específico, que de respuesta a algunos de los requerimientos, problemas e interrogantes que se plantean desde esta investigación.<sup>3</sup>

La justificación del tema elegido en nuestro proyecto de investigación quedó formulada, literalmente, como sigue: "La finalidad que nos proponemos es, tomando como base las declaraciones de los alumnos, describir, analizar, comprender, valorar y proponer ámbitos de mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje, los materiales utilizados en dichos procesos y las técnicas y criterios de evaluación seguidos por el Profesorado de Hª Contemporánea de Bachillerato LOGSE-BUP-COU en la Comuni-

Bachillerato LOGSE en la Comunidad Autónoma de Murcia: Una aproximación a la práctica realizada desde la perspectiva de los alumnos", cuyo investigador principal es Nicolás Martínez Valcárcel. (Programa Séneca 2001, según resolución de la convocatoria de Ayudas a la Investigación de la Consejería de Educación y Universidades de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Clave PI-50/00694/FS/01). Desde el comienzo de la investigación hasta este momento hemos tenido ocasión de seguir avanzando. Así, ahora mismo se están utilizando otros aparatos metodológicos con el fin de indagar lo que sucede en la clase y nos podemos sorprender con algunos hallazgos inesperados.

3 Reflexiones complementarias a las de este artículo se pueden encontrar en la ponencia de los mismos autores: "Tradición e innovación en la enseñanza de la Historia en tiempos de reforma. Consideraciones metodológicas a propósito de una investigación." Esta ponencia fue presentada en la IX Conferencia de Sociología de la Educación celebrada en la UIB de Palma de Mallorca, entre los días 19 y 21 de septiembre de 2002. Posteriormente incorporada en la página web de la Asociación de Sociología de la Educación (ASE).

dad de Murcia.” Esta finalidad da lugar a los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo es percibida la enseñanza de la Historia en las aulas, con qué materiales y cómo se evalúan dichas asignaturas?
- ¿Existen algunas diferencias entre los programas derivados de la LGE y de la LOGSE referidas a cómo es percibida la enseñanza, los materiales que se utilizan y cómo se evalúan dichas asignaturas?
- ¿Ha habido alguna evolución en cómo es percibida la enseñanza en las aulas, en los materiales utilizados y en cómo se evalúan las asignaturas en la Comunidad Autónoma de Murcia en los últimos años?
- ¿Qué es valioso y qué se podría mejorar en dicha práctica desde la perspectiva de los profesores y los grupos de renovación de Historia? ¿Cuáles son los principales obstáculos que se interfieren en la innovación didáctica en esta materia?

Nuestra propuesta subraya que los cambios que se promueven en la organización y en la cultura de los Institutos, o de los currícula, o en las relaciones entre los profesores deben tener como finalidad última mejorar el aprendizaje de los alumnos. Por muy nobles y sofisticadas que sean las propuestas de cambio se convertirán en nada si los profesores no las trasladan a su práctica efectiva en el aula (Fullan, 1991, Marchesi y Martín, 1998). A este respecto, hemos de recordar como indica la propia “Academia de Historia” en su informe, que “resulta sumamente difícil conocer cual es el estado actual de la enseñanza de la historia en España en los niveles educativos secundarios. Desde el exterior, se puede hacer una análisis tanto de los currícula oficiales, como de los libros de texto que utilizan los alumnos. La Academia tiene copiosa información sobre el contenido de los libros de texto en toda España. Pero le faltan noticias sobre un elemento esencial: la actividad docente desarrollada por cada profesor en su aula”<sup>4</sup>.

Precisamente, tanto en la escala de Comunidad Autónoma como en el conjunto de España, es preciso comprender el momento político-educativo que se vive. Hemos de constatar que han estado impartándose simultáneamente dos concepciones diferentes de la educación en Secundaria: la LGE y la LOGSE, si bien hemos de considerar que a partir del curso 2001/2002 han desaparecido las asignaturas pertenecientes a la LGE. Este cambio educativo supone que las bondades, o deméritos, del Bachillerato Unificado Polivalente y Curso de Orientación Universitaria, quedarán en la memoria formando parte de la Historia de la Educación en España. Así pues, parece conveniente conocer tanto las prácticas que actualmente se llevan a cabo en las aulas de Bachillerato LOGSE, como, sobre todo, las de los últimos años de vigencia de BUP y COU. En nuestra opinión, es una necesidad averiguar lo que ocurría y ocurre en las aulas teniendo en cuenta que, precisamente, podría obtenerse información de:

- BUP-COU, cuando aún no estaba implantado el Bachillerato LOGSE.
- BUP-COU (LGE) y Bachillerato LOGSE en los momentos de coexistencia de ambas Reformas.
- Bachillerato LOGSE en el año en el que ya está totalmente implantada.

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

4 Véase “Reflexiones sobre el ser histórico español”, en *Informe sobre los textos y cursos de historia en los centros de enseñanza media*. Real Academia de la Historia, Madrid, junio de 2000.

Las últimas consideraciones nos sirven de puente para justificar nuestra propuesta metodológica. Bertaux insiste en la importancia de recuperar las sugerencias de C. W. Mills acerca de la imaginación sociológica, privilegiando el discurso de los hablantes en tanto que informantes, que se convierte en un valioso instrumento de comunicación. El artefacto que sugerimos a continuación sirve como herramienta de mediación, sin reducirse a mera transmisión. Y pretende el conocimiento crítico de una parcela de la realidad social, “a través de la lectura y la escucha, así como del debate, de la investigación y de la reflexión” (Bertaux, 1993: 33).

### Supuestos previos de una propuesta metodológica

Nuestra propuesta supone una combinación de elementos tomados originalmente del análisis de los relatos de vida (a su vez una especificidad de las historias de vida) que tiene en cuenta los siguientes supuestos o requisitos previos:

El *marco de referencia* viene dado, entre otras, por la *noción de experiencia interior*, en el sentido de que cada relato (traducido en esta ocasión en una descripción) expresa una lectura crítica de una situación, una lectura a su vez determinada por un proyecto, que se elabora con la ayuda de las significaciones adquiridas a través de la experiencia biográfica. En palabras de Gagnon, “para conducir esta investigación hacia el nivel macrosociológico, bastaba con proceder mediante la substrucción tipológica de un conjunto de experiencias de vida observadas.” (Gagnon, 1993: 39-40). Tal proceso nos conduce desde la noción de experiencia interior a la *noción de conciencia histórica*, de manera que la historia social (el acontecer de las cosas) viene dada por “nuestra verdadera historia” (la vivencia de las cosas).

El *instrumento* que se privilegia para reconstruir la experiencia del pasado es el de la memoria. “Mientras que la conciencia histórica –en el sentido estricto del término– alberga el pasado en un espacio cognitivo constituido en función de la historia todavía no hecha, la memoria es la

presencia inmediata de un pasado sólidamente retenido. La memoria no está hecha de conocimientos, sino de imágenes (...) Su punto de referencia social no es el conocimiento sino el contexto físico de esos sentimientos” (Gagnon, 1993: 44). O lo que es lo mismo, expresado en términos de Raymond Williams: la memoria nos da la clave para acceder, de manera singular, a toda una “estructura de sentimientos” (Williams, 1984), que a su vez, nos proporcionará los esquemas de interpretación del pasado reciente.

El *potencial* de este artefacto reside en la flexibilidad propia del método. Éste se basa en “la combinación de explorar y preguntar, dentro de un contexto de un diálogo con el informante. Es un supuesto básico de este diálogo que el investigador llegue a conocer lo no previsto, al igual que lo previsto, y también que el conjunto de la estructura desde donde surge la información no esté determinado por el investigador, sino por el punto de vista del informante sobre su propia vida. (...) Como resultado de todo esto, las historias de vida pueden suponer una metodología poderosa, un proceso continuo de verificación y reformulación de hipótesis.” (Thompson, 1993: 70).

### Relatos de prácticas mediadas por el recuerdo

De acuerdo con el proyecto anteriormente presentado, la principal dificultad con la que se encuentra la investigación es obtener, en la medida de lo posible, una aproximación de lo que podía ser la realidad de esta enseñanza en las aulas. El interés de nuestro trabajo, tal como se indica en el proyecto, es conocer lo que acontece habitualmente en las clases de Historia en un conjunto amplio y representativo de aulas de la Comunidad Autónoma de Murcia. Nuestra principal preocupación es acceder a esa práctica cotidiana no seleccionada de manera que no solamente podamos acceder a aulas donde la enseñanza es motivadora y que normalmente están regentadas por profesores altamente comprometidos con su docencia, sino que también podamos conocer aquellas otras situaciones de

aula que no se caracterizan precisamente por esas señas de identidad renovadoras.

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

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

La formulación de nuestro instrumento, entonces, puede resumirse de la siguiente manera: consiste en una adaptación de los relatos de vida, en concreto podemos definirlo como un repertorio de relatos escritos de prácticas mediadas por el recuerdo que proporcionan una serie de representaciones de prácticas sociales (en este caso, educativas). Otra manera de expresar nuestro artefacto es la siguiente, que quedará explicitada en el apartado siguiente: es una compilación de fragmentos escritos de memoria viva, o si se prefiere, de piezas de vida.

De manera esquemática, podemos expresar nuestra propuesta así:

Historias de vida

Relatos de vida

Piezas de vida

Algunos de los principales rasgos de este artefacto metodológico son los siguientes:

1.- *Universalismo*: La adopción del lema kantiano de ser capaces de ponernos en el punto de vista de los otros significa desplazar la perspectiva particular o singular a una perspectiva universal, ampliando de manera notable nuestros propios marcos de significado.

2.- *Autoría*: Una aportación metodológica de este artefacto reside en el hecho de que *el autor del relato* no es el investigador o el científico social, sino el interrogado mismo, *el informante*. De esta manera, al mismo tiempo, otorgamos la voz a los que habitualmente carecen de voz en el escenario social, y el relato o pieza de vida nos es narrado, por así decirlo, desde abajo, desde su propios actores o protagonistas, que habitualmente permanecen anónimos.

3.- *Flexibilidad*: El relato del recuerdo facilita una *apertura* y una *escucha* (en este caso, una *lectura*) que no es meramente pasiva, sino *activa*. Dicho de otra manera, la mirada que encontramos en un relato, lejos de ser neutral, no nos interesa tanto por su poder explicativo, sino por su potencial expresivo o implicativo. Del relato, pues, no nos interesa tanto su *explicación*, sino su *implicación*, es decir, la vivencia narrada, sin estar sometida a un formato rígido o estructurado, con libertad, con flexibilidad.

4.- *Dialogicidad*: Este contar las cosas con una mirada propia, que interviene en aquello que mira, posibilita el diálogo, el entrecruzamiento, entre diferentes descripciones, relatos o narraciones. De manera que, puestos en interrelación, lo que podría pasar por un mero *monólogo* o discurso propio, se convierte en *diálogo*, en el sentido original de *dialéctica*, de debate o discusión entre diferentes puntos de vista. De esta manera, la realidad descrita y vivida, no corre el riesgo de verse reducida a una sola dimensión, sino que se nos muestra, poliédrica, en toda su complejidad.

5.- *Historicidad*: El relato del recuerdo trae a presencia el pasado y lo transforma en presente interpretado. En nuestra investigación, además, basada en la recepción y aprendizaje de la Historia, el relato del recuerdo se convierte, inevitablemente, en una historia sobre la Historia, en una metahistoria. La *recepción* histórica es, ade-

más, *acción* histórica llevada a cabo por los sujetos informantes.

6.- *Reflexividad*: Metodológicamente, esto le confiere a la investigación tanta *complejidad* como originalidad e interés. Estamos refiriéndonos a un proceso reflexivo, a un viaje de ida y vuelta, en el que los sujetos y los objetos de análisis se dan cita y convergen en una misma encrucijada, en un mismo lugar de encuentro e interrelación.

7.- *Socialidad*: Todo proceso de aprendizaje es, por definición, un proceso social, puesto que no se da en el vacío, sino en contextos humanos y sociales que lo determinan y le confieren sentido. A través de los relatos del recuerdo, indagamos entonces acerca de la *naturaleza social de los procesos didácticos*. Los relatos del recuerdo, narrados por sujetos que son seres sociales, revelan la socialidad constitutiva de los seres humanos, reflejando los procesos de socialización y resocialización de los informantes. Dicho de otra manera, los *textos* se convierten en *con-textos*, o expresado en términos freirianos, pasamos de la *palabra* (word) al *mundo* (world).

De manera complementaria a la información que nos proporciona este artefacto, por otra parte, nos interesa acceder a cómo es percibida la práctica educativa tanto por los alumnos como por los profesores. Para recabar la opinión

de estos últimos, acudiremos al *grupo de discusión*, cada vez más utilizado en nuestro país a partir de Jesús Ibáñez, pero en cuyo dispositivo no nos detendremos aquí, puesto que desbordaría los límites formales de este ensayo. Al respecto, tan sólo señalaremos que el grupo de discusión es una técnica de investigación social que trabaja con el habla. En ella, lo que se dice se asume como punto crítico en el que lo social se reproduce y cambia, pues en toda habla se articula el orden social y la subjetividad. Así pues, el discurso social que genera se halla diseminado en lo social mismo y el grupo de discusión equivaldría a una situación discursiva en cuyo proceso este discurso diseminado se reordena para el grupo. El grupo actúa así como una retícula que fija y ordena, según criterios de pertinencia, el sentido social correspondiente al campo semántico concreto en el que se inscribe la propuesta del prescriptor. Si el universo del sentido es grupal, parece obvio que la forma del grupo de discusión habrá de adaptarse mejor a él que la entrevista individual. La reordenación del sentido social requiere de la interacción discursiva comunicacional. Lo que el investigador recupera mediante esta técnica no es el dato individual sino la construcción social.

Podemos esquematizar los dos puntos anteriores en el siguiente cuadro:

*Un artefacto metodológico: El relato del recuerdo: piezas de vida*

<i>Supuesto</i>	<i>Rasgos</i>
Marco de referencia: experiencia interior	Universalismo: capacidad de ponerse en el punto de vista de los otros
Marco de referencia: conciencia histórica	Autoría: los autores del relato son los informantes antes que los investigadores
Instrumento: memoria (viva) o narración de la experiencia vivida.	Flexibilidad: lectura activa y no pasiva Relato implicativo más que explicativo
Instrumento: de la anécdota a la categoría	Dialogicidad: de monólogo a diálogo: Dialéctica o discusión
Recurso: de "archivo de ideas" (C.W. Mills) a "archivo de la memoria"	Historicidad: el pasado hecho presente Recepción y acción de la Historia
Consecuencias: puente entre las dualidades Subjetividad/objetividad Tradición/ cambio	Reflexividad: coincidencia del sujeto y del objeto de la investigación
Potencialidad: explorar y preguntar, Verificar y reformular hipótesis	Socialidad: del texto al contexto. De la palabra al mundo

## Del relato del recuerdo a la memoria viva

Quizá sea conveniente insistir en el significado peculiar que le estamos dando a la noción de recuerdo en la propuesta metodológica que acabamos de formular. Cuando hablamos de recuerdo estamos refiriéndonos más bien a un proceso de rememoración en el siguiente sentido: rememorar es una forma especialmente rica y personal de recordar, y hace referencia coloquialmente a “revivir el pasado”, “pensar en aquellos tiempos que”, “recordar cuando” o sencillamente, “tener recuerdos”. De ese modo, implica algo más que recordar un hecho autobiográfico, como lo que supone recordar el lugar y la fecha de nacimiento, aunque ninguno recuerda aquella ocasión. En ese sentido, el recuerdo como rememoración, estamos apelando directamente a la memoria viva, a la memoria, recuperación y recreación de lo vivido. A propósito, y como dato de interés, conviene señalar la puesta en marcha de una serie de iniciativas desde hace dos o más décadas relacionadas con el ejercicio colectivo, educativo y cívico, de convocar el pasado a través de la memoria viva. Así, más allá de las prácticas académicas relativas a la Historia Oral, en algunos lugares de Inglaterra (Londres, Essex, Peckham, Manchester, etc.) se vienen celebrando actividades muy diversas en torno a los festivales denominados “Exploramos la memoria viva”. En relación con éstos, tienen lugar una serie de talleres para “recordar en grupo” utilizados como prácticas didácticas en educación de personas adultas. También sobre esta práctica, se han publicado escritos conjuntos de obreros y de obreras a cargo de la Federación de Escritores Obreros y Editores Comunitarios. Así como han surgido una serie de escritos de colectivos de mujeres y de minorías étnicas que han dado voz y palabra a su propia experiencia identitaria. (Lawrence y Mace, 1992).

Así pues, nuestra investigación se basa preferentemente en la propuesta metodológica que acabamos de justificar, explicitando su coherencia con los objetos de análisis, su diseño y con-

cepción, sus supuestos, sus rasgos y las precisiones conceptuales oportunas. Sin ser totalmente original, nuestro artefacto o herramienta metodológica principal reconoce su primer origen en el método cualitativo de las historias de vida, pero introduce una serie de variaciones y de elementos novedosos, que son los que han dado contenido a esta reflexión, para ajustarlo a los requerimientos de nuestra investigación. Revisadas, pues, tanto las técnicas como los antecedentes de otras investigaciones, nuestra propuesta de investigación se inicia con el requisito de disponer de un razonado y razonable conocimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas, los materiales utilizados y la evaluación que se llevó y lleva a cabo. Así pues, se parte de la posibilidad de explorar el recuerdo y la memoria viva tanto de los profesores de Historia, como de alumnos que en este caso ya no estaban en las aulas y eran alumnos de la universidad junto a otros que sí lo están en la actualidad (cabe argumentar los datos de la última encuesta en la que se pone de manifiesto que, según las declaraciones de los alumnos de la ESO, el 75% aspira a ir a la Universidad (Vila, 2000)- y casi el 90% de COU acceden a la Universidad).

## Las bases exploratorias del trabajo empírico

Al respecto nos ha parecido oportuno iniciar la investigación con una *primera base exploratoria*, cuyo contenido consiste en los relatos y los estudios del alumnado de la titulación de Pedagogía. Efectivamente, estos futuros pedagogos reúnen, para nuestra investigación, las siguientes dimensiones pertinentes. En primer lugar se les presupone una cierta formación precisamente en procesos de observación, en segundo lugar es una muestra suficientemente amplia como para permitir unos resultados declarados suficientemente representativos y, en tercer lugar, forma parte de su formación como futuros formadores, pues recibieron un entrenamiento específico para la tarea asignada. Esta primera

base exploratoria y los resultados en ella alcanzados, nos han permitido disponer de más de 260 relatos, que han sido objeto de categorización y formarán parte del debate en grupos de discusión principalmente con profesorado acerca de su experiencia didáctica de la Historia Contemporánea de España o la Historia del Mundo Contemporáneo, bien se trate de Bachillerato LOGSE o del procedente de la LGE.

Todo ello ha dado lugar a una *segunda base exploratoria*, que supone la ampliación y profundización, que nos ha permitido disponer de un conjunto de relatos suficientemente amplio y detallado como para completar las descripciones anteriores, incluyendo en esta ocasión descripciones realizadas por varios alumnos del mismo profesor y ampliando el conjunto de títulos universitarios. Igualmente se profundizó en dos líneas, alumnos que no cursen estudios universitarios y alumnos que estén cursando actualmente estos estudios. El total de casos recogidos fue de 885 que unidos a los 260 de la primera base suponen 1.145 casos.

Un *tercer nivel de exploración* nos permite ampliar la investigación con 210 casos que venían a cubrir algunas de las carencias que se mostraban en las dos bases anteriores. Igualmente se procedió a la profundización y subcategorización de las descripciones de clase de acuerdo tanto con su coherencia interna, como con los distintos modelos de enseñanza de Historia y los resultados encontrados en la primera y segunda fase exploratoria. Igualmente ha señalado las necesidades de ampliación cuarta y última base que atiendan algunas de las necesidades de información emanadas de los resultados. A propósito, podemos recordar que Franco Ferrarotti argumenta que, debido a la naturaleza específica de la realidad social, "cuanto más íntimamente subjetivo sea el conocimiento sociológico, más profundo y objetivo resulta" (cit. en Bertaux, 1993: 31). En segundo lugar el estudio de dichos informes debería permitir disponer de unas referencias metodológicas, de materiales y de evaluaciones en la medida de lo posible tipificadas, que serían los ámbitos a explorar con el pro-

fesorado de Historia Contemporánea e Historia de España y grupos de investigación.

Por último, se ha completado esta muestra con una *cuarta base de datos*, con 177 casos y la realización de un grupo de discusión de profesores de Historia de la CC.AA. de Murcia. En este caso se centraron en determinados casos y se pretenderá recoger aquella información que se ha detectado más sobresaliente y de la cual el número de casos analizado todavía no permite extraer todas las conclusiones que se perciben.

Como resultado de las cuatro bases exploratorias, podemos ofrecer los siguientes resultados:

- Número de casos: *1.523 descripciones*.
- Espacio físico reducido: *Comunidad Autónoma de Murcia: 15.000 km<sup>2</sup>*.
- Distribución territorial: *La distribución ha tenido lugar a lo largo de toda la CC.AA. de Murcia. Cada una de las zonas tiene una representación proporcional a su población estudiantil, número de Institutos y espacio físico que la constituye, no hay ningún centro de Secundaria o Instituto que no tenga al menos una descripción*.
- Desarrollo en el tiempo: *se disponen de datos de una década (1993-2003) e incluso aislados de dos décadas*.
- Situación académica del alumnado: *estar en el momento de hacer la descripción estudiando Bachillerato o COU (15%) de los casos; estar estudiando Ciclos Formativos (7%); Diplomaturas (14%), o Licenciaturas (57%); no haber seguido estudiando al terminar Bachillerato (4%), e incluso haber terminado ya los estudios y estar trabajando (3%)*.
- Representación de los dos Sistemas Educativos que se impartían: *LGE, con el 51% de los casos y LOGSE con el 49%*.
- Todas las titulaciones universitarias de la Comunidad Autónoma de Murcia han estado representadas por alumnos que han descrito su recuerdo de clases de Historia de COU o Bachillerato.



En este sentido, estimamos que las descripciones que constituyen nuestra investigación poseen una amplia representatividad coherente con nuestros propósitos.

Así pues, se dispone de un conjunto de descripciones interpretadas, desde modelos de enseñanza general y de historia en particular que, en cierta medida, proporcionan información relevante acerca de aspectos tales como metodologías y materiales empleados, así como prácticas evaluativas realizadas en nuestras aulas de Historia. Estas descripciones, como exponíamos, podrían proporcionar una razonada representación, partiendo de las declaraciones de alumnos, de las prácticas de aula que recogería no solamente los casos de profesores innovadores sino del conjunto de todos los docentes de la Comunidad Autónoma de Murcia. A partir de esta amplia cartografía de las representaciones obtenidas, y sobre las categorías emergentes, sistemáticamente elaboradas, se profundizará cualitativamente en las pautas, tipificaciones, repeticiones y diferencias halladas con la finalidad de comprobar las declaraciones en ella contenidas. Un trabajo que requiere unos plazos temporales más largos.

## Primeros resultados

El análisis del conjunto de bases exploratorias nos ha permitido conocer, desde la perspectiva de los alumnos, qué pasa en las aulas de Historia de los cursos terminales de secundaria. La cantidad de los datos acumulados (más de 40.000 entradas informáticas, que son frases de la memoria de alumnos), ha supuesto el esfuerzo de categorización de los mismos atendiendo a su contenido y significado. Cabe destacar la emergencia de 11 grandes categorías distintas<sup>5</sup> recogidas en el gráfico siguiente (Gráfico 1), en el cual se reflejan los primeros resultados obtenidos del conjunto de entrevistas realizadas, que nos permite un pequeño comentario inicial con

objeto de conocer cómo recuerdan las clases de Historia los alumnos una vez que ha pasado un cierto tiempo.

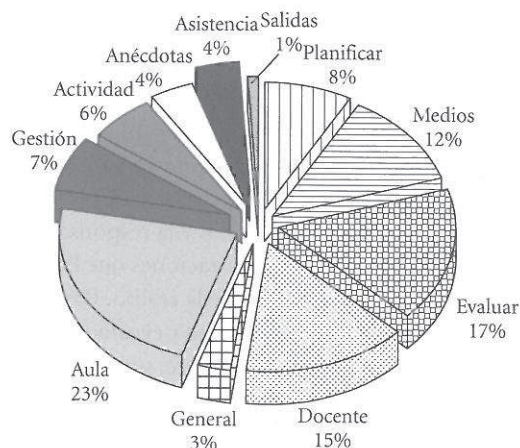


Gráfico 1: Categorías emergentes

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

La segunda categoría en orden de aportaciones es la referida a los temas de evaluación. Más concretamente recoge el 17% de las aportaciones. Específicamente está constituida por las valoraciones referidas a la concreción de las preguntas que constituyen las evaluaciones, las técnicas utilizadas, la periodicidad de las mismas y las condiciones en o para la realización de los exámenes. Igualmente encontramos apreciaciones referidas a los criterios de calificación, declaraciones referidas a los resultados de los exáme-

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

nes y a su dificultad o no y, por último al tipo de situaciones vinculadas con las facilidades o no que hay para copiar en los exámenes.

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

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

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

La sexta categoría se refiere a la gestión de clase. Supone el 7% de las aportaciones. En gran

medida está articulada en torno a las preferencias que aprecian los alumnos acerca de las actuaciones del docente con los alumnos en general o en particular y el significado de las mismas. También es señalada la necesidad de controlar o no la clase y el tipo de clima y ruidos de la misma y, por último las sanciones que los docentes, en mayor o menor medida y con más o menos asiduidad, utilizan para controlar y gestionar el aula.

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

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

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

docentes, a temas personales o familiares de los profesores o sencillamente a bromas o chistes interpretados positiva o negativamente por los alumnos.

La décima categoría se refiere a las valoraciones que de carácter general se realizan de la metodología empleada por los docentes. Son señaladas por el 3% de las declaraciones. En su conjunto suponen juicios valorativos de los alumnos tomando como referencia la existencia o no de motivación en clase (argumentando o no las razones de la misma), las centradas en el profesor o en los alumnos, o en la propia metodología utilizada y, por último, la incidencia que en la metodología expresamente se le adjudica a la selectividad.

La undécima categoría está referida a las salidas y a las experiencias extraescolares. Suponen poco más del 1% que ante una muestra tan amplia superan las 400 referencias realizadas. Tal vez sea significativo el recuerdo de los alumnos en torno al número de salidas realizadas, o ausencia de las mismas, a la naturaleza de esas situaciones extraescolares, (viajes, salidas de un día, visitas a monumentos, museos, conjuntos artísticos, etc.) y a dimensiones valorativas apreciadas por los estudiantes.

Una *valoración inicial*, a tenor de los datos procesados, indicaría la existencia de cuatro grandes grupos de aportaciones y una apreciación genérica por parte del alumnado. Puede destacarse que, a pesar de que en la estimulación del recuerdo se había referido solamente a “como era una clase habitual de tu profesor de Historia”, las evidencias de la recuperación de ese recuerdo se referían otras dimensiones que, sin lugar a dudas, constituyen el significado global en el que fueron vividos esos recuerdos. Así,

es de destacar las referencias al docente, a la planificación, a la evaluación, a los medios y las apreciaciones valorativas de carácter general que constituyen un poco más del 50% de la memoria recuperada.

Las grandes categorías recogidas son, en primer lugar, las aportaciones estrechamente relacionadas con los procesos de desarrollo de la enseñanza con el 45% de las aportaciones<sup>6</sup>, en segundo lugar la planificación que hace el profesor de su materia con el 20%<sup>7</sup>, a continuación la evaluación con el 17% de las consideraciones, en cuarto lugar la figura del profesor con el 15% de las percepciones realizadas y, por último, las valoraciones que de carácter general se realizan de la metodología con un 3%

Las tres grandes categorías que recogen los porcentajes más altos de referencias son, la estructura de la actividad, la preocupación por la evaluación y, por último la personalidad del docente y su influencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Brevemente comentaremos estas tres sin olvidar, por ello, el resto de las apreciaciones libremente formuladas por los 1.523 alumnos en la descripción de sus recuerdos.

Tan sólo desde el punto de vista numérico llama la atención el elevado número de frases que hacen referencia a la personalidad del profesorado (más de 5.000). Junto a ello emergen, lejos de una uniformidad a veces señalada en investigaciones, una riqueza de matices que marcan la realidad plural, percibida por los alumnos, de las dimensiones del docente que han sido objeto de su recuerdo. El gráfico siguiente (Gráfico 2) recoge cuatro grandes subcategorías referenciales: actitud y carácter (36% de las aportaciones), peculiaridades (26%),

6 Podemos señalar más concretamente: la estructura de la actividad en el aula con el 23%; la gestión de clase con el 7%; el tipo de actividad y los trabajos que se llevan a cabo en los procesos de enseñanza aprendizaje con el 6%; las anécdotas y relatos, con intención eminentemente motivadora, introducidos por los docentes en el desarrollo del contenido con el 4%; la asistencia a clase y al control de la misma el 4%; y las salidas y a las experiencias extraescolares, con algo más del 1%.

7 Aquí incluimos las referencias a los medios que utiliza el profesor para desarrollar su actividad, entre los cuales destaca de una manera muy relevante el uso del libro de texto, que condiciona el ritmo de las clases y las actividades que se realizan.

puntualidad (23%) y formación (12%). Unidas a ellas con un peso muy inferior pero sí indicativo, encontramos mas de 1% que hacen referencias a la influencia que tiene el que el docente sea o no tutor, y un poco menos la singularidad de apreciar como algo evaluable (negativo o positivo) los lugares donde el docente recrimina al discente y las valoraciones que hace el docente acerca del grado de motivación, interés o cultura del alumno. Los alumnos tienden a valorar mucho la implicación emocional del profesor en las clases, incluso de una manera más enfatizada que la metodología empleada, y también levantan a cabo apreciaciones muy significativas sobre si el profesorado domina o no domina la asignatura o su didáctica.

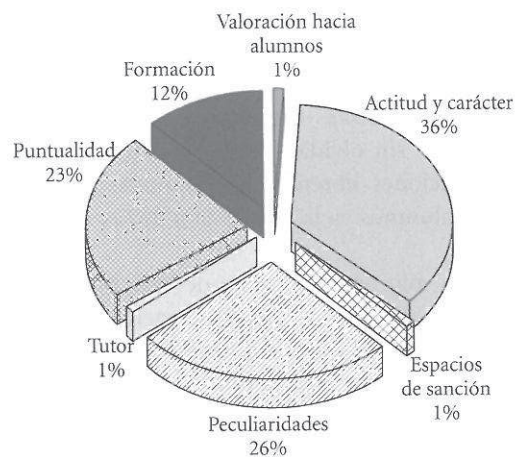


Gráfico 2: Subcategorías vinculadas con la figura del profesorado

Profundizando en estas dimensiones podemos constatar, cuando tomamos como objeto de reflexión "La actitud y el carácter del docente" (1.867 declaraciones) que se perfilan las siguientes matizaciones del mismo: su carácter (1.513), su actitud ante la profesión (233) y su actitud ante la materia (81). El cuadro siguiente recoge los datos que están referidos a esta categoría investigada.

Actitud y carácter del docente	1867
Carácter del docente percibido por el alumnado	1513
Actitud rigurosa	136
Actitud inseguro, reservado	71
Actitud nerviosa	78
Actitud emotiva	161
Actitud ordenada	424
Actitud autoritaria	170
Actitud respetuosa, paciente y dialogante	224
Actitud alegre y buen humor	152
Actitud aburrida	40
Actitud variable	57
Actitud en su profesión	233
Implicada	142
No implicada	91
Actitud hacia su materia	81
No le gustaba	13
Si le gustaba	68

Si nos atenemos a las declaraciones vinculadas con el carácter del docente podemos, nuevamente, volver a constatar la enorme riqueza de matices contenidas en las apreciaciones. Así distinguen 10 matizaciones generales que no pueden, ni deben separarse del porcentaje de respuestas dado para no caer en falsos maniqueísmos. Por ejemplo, dentro de un espectro amplio de diferenciales semánticos, el docente es percibido por el 63% de las declaraciones de esta categoría como ordenado-respetuoso-alegre-emotivo; como autoritario-aburrido por el 14%; como riguroso por el 11% y con un carácter nervioso-variable por el 10%. Tal y como recoge el gráfico siguiente (Gráfico 3).

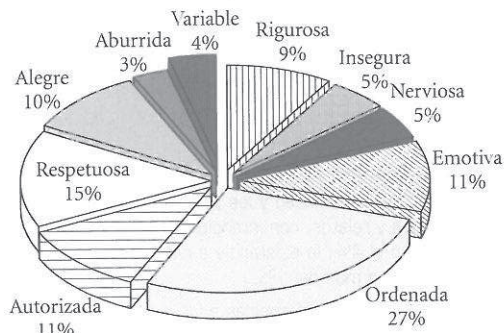


Gráfico 3: Actitudes y carácter del docente

Más concretamente cada una de estas categorías incluye las apreciaciones que se definen a continuación y las ejemplificamos en las declaraciones que la acompañan. (La numeración corresponde al sistema de codificación empleado).

*Actitud ordenada (27%).* Apreciaciones que lo definen como: exigente, ordenada, estricta, organizada, seria, severa, etc.

- 1152.29.- Era una persona aparentemente seria y se hacía respetar.
- 1153.18.- No se despista ni olvida cuando pide algún trabajo, lo tiene todo anotado, es bastante ordenado/ organizado.
- 1165.05.- Era muy ordenado.
- 1171.01.- Mi profesora de historia era morena y alta, parecía seria
- 1173.01.- Recuerdo que entraba en clase muy serio y se sentaba en la mesa.

*Actitud respetuosa, paciente y dialogante (15%).* Incluyen las apreciaciones de: comprensiva, respetuosa, amiga, excelente, buena persona, marchoso, simpático, accesible, no se imponía, tratar como personas maduras, tener mas cosas buenas que malas, dialogante, saber llevar las situaciones, hacer amistad, de confianza, no echar broncas, dar confianza, paciente, silencioso, no se enfadaba o rara vez, etc.

- 1170.08.- Es una persona "enrollada" aunque tiene el defecto de dar las cosas por explicadas cuando no lo están.
- 1181.38.- Debajo de su coraza era una persona muy afectiva y agradable.
- 1186.12.- Se comunicaba bien con los alumnos.
- 1257.01.- Profesor simpático, se hacía respetar, inspiraba confianza, se preocupaba por sus alumnos daba una impresión de serenidad.
- 1299.02.- Era una profesora joven y bastante simpática. Mantenía buena relación con los alumnos, se paraba por los pasillos para hablar con ellos, no solo como profesora sino como amiga cosa que otros profesores no hacían.

*Actitud emotiva (11%).* Aquellas apreciaciones que contemplan una actitud: amable, cariñosa, agradable, efusiva, etc.

- 289.02.- Gracias a su simpatía se podía hablar con él sobre cualquier asunto referente al instituto.

- 302.16.- Muy buena y comprensiva con los alumnos, incluso a veces en exceso, porque por eso a veces le tomaban el pelo (abusaban de ella)
- 1476.09.- Es una persona: extrovertida, simpática y graciosa.
- 1514.18.- Muestra efecto hacia las personas.
- 260.05.- Es una mujer muy amable, dulce.

*Actitud autoritaria (11%).* Aquellas apreciaciones que incluyen términos como: tozudo, autoritario, imponer sus ideas, llevar siempre la razón, nadie sabe más que él, aire superior, hacer la contra, carácter fuerte, egocéntrico, inflexible, etc.

- 1252.01.- Era demasiado exigente. Se preocupaba más por la disciplina que por el aprendizaje de los alumnos.
- 1431.12.- Era una persona áspera y seca.
- 1434.39.- No necesita coaccionarnos porque su comportamiento autoritario suele tenerlo todo controlado.
- 1464.17.- Nunca permitía que hiciésemos ningún comentario sobre la materia que pudiera contradecir su explicación, ya que siempre decía: "nadie sabe más de esto que yo".
- 1468.08.- Quería llevar siempre la razón, aunque no la tuviera.

*Actitud alegre y buen humor (10%).* Aportaciones que explícitamente hablan de: humor, de risas, cantar, etc.

- 1442.12.- Suele venir con buen humor todos los días.
- 1491.10.- En realidad, lo que a ella le gustaba era hablar mucho.
- 1504.02.- Respecto al carácter es demasiado bromista y alegre.
- 1504.08.- Es agradable tanto con los demás profesores como con sus alumnos.
- 1504.19.- Suele ser chistoso y muy bromista.

*Actitud rigurosa (9%).* Aquellas descripciones que contemplan expresamente que el profesor se: enfadaba, perdía la compostura, utilizaba la ironía o las indirectas, etc.

- 1385.12.- Nos transmitía una total frialdad.
- 1396.02.- Todo el mundo le teme porque tiene mal genio.
- 1405.02.- Se enfadaba con facilidad con los alumnos cuando no se le prestaba atención.
- 1411.11.- Trataba a los alumnos despectivamente.

- 1433.01.- En clase suele tener conflictos con algún alumno, pero lo hace de una forma muy educada. (Despotismo, mala educación.)

*Actitud insegura (5%).* Aquellas descripciones que contemplan expresamente que el profesor: era blando, hacían con él lo que querían, desordenado, etc.

- 450.08.- No conseguía nunca que la clase entera estuviera en silencio, ya que no se hacía mucho de respetar.  
530.15.- Era un profesor introvertido, es decir él sólo se limitaba a dar sus explicaciones y apenas tenía otro tipo de relación con los alumnos.  
570.02.- Era un poca pava porque no se daba cuenta que a veces pasábamos de ella.  
573.01.- Era un poco tímido y al principio le costó abrirse a sus alumnos.  
574.01.- Era muy despistada.

*Actitud nerviosa (5%)* Aquellas descripciones que contemplan que el docente era: nervioso, activo, inquieto, exaltado, etc.

- 1010.05.- Habla muy rápido, es un profesor muy nervioso.  
1010.07.- Como es tan nervioso no para de moverse de un lado a otro, recorre todos los pasillos de la clase.  
1122.10.- Se liaba mucho hablando por que era muy nerviosa.  
1165.02.- Estaba siempre en movimiento.  
1181.35.- Cuanto más nerviosa se ponía más rápido hablaba, le decían "la ametralladora".

*Actitud variable (4%).* Aportaciones que explícitamente hablan de la incertidumbre del trato con el profesor dependiendo del momento. Estas aportaciones señalan que ese carácter podía ser debido a: situaciones de clase que son tildadas de imprevisibles o no justificadas; a situaciones personales accidentales (tener un mal día, perder el equipo, etc.), situaciones personales vinculadas a su carácter o forma de ser estable o personales de carácter familiar (viuda, enfermedades, etc.)

- 565.01.- La forma de ser de la profesora es muy extraña, pues lo mismo está de

buenas que de malas, por lo general de malas.

- 623.03.- Tenía cambios bruscos de temperamento.  
663.01.- No puedo decir gran cosa de mi profesora de historia de COU. Era un tanto rara, no sólo en cuanto a su físico porque eso es lo de menos, sino en su estilo o manera de dar la materia, es decir, las clases. Incluso nos trataba como niños de colegio o, peor, de guardería.  
709.02.- Se comportaba como un crío pequeño a todas horas.  
734.11.- Tiene bruscos cambios de humor en clase, de pronto está enfadado como que se pone de buenas.

*Actitud aburrida (3%).* Alusiones declaradas que se refieren a: tedio, aburrimiento, rutinas, etc.

- 605.05.- Sus clases eran deprimentes, monótonas, siempre iguales: se sentaba, abría el libro, nosotros los nuestros, y comenzaba a leer con rigurosa puntualidad sobre el tiempo de que disponía en sus clases.  
673.17.- Aburrida, monótona y nada interesante.  
698.08.- Mi profesora era muy sosa y aburrida.  
728.30.- Era más bien monótono.  
832.11.- Era aburrido.

Como podemos apreciar en este somero esbozo de conclusiones, que no alcanzan ni el 5% del tratamiento de las categorías inventariadas, la riqueza del estudio de los recuerdos del alumnado es enorme. Tanto por conocer qué es lo que queda en las percepciones colectivas sobre el tipo de Historia que se ha enseñado, objeto de fuerte controversia en los años iniciales del siglo XXI, como por facilitar la evaluación de las prácticas profesionales. Sin duda, este tipo de estudios necesita de más tiempo para poder valorar la magnitud y variedad de información acumulada, pero sus datos e interpretación pueden proporcionar un conocimiento valioso para facilitar la incorporación de innovaciones didácticas en el aula.

## REFERENCIAS

- AA.VV. (2002) "Tradición e innovación en la enseñanza de la Historia en tiempos de reforma. Consideraciones metodológicas a propósito de una investigación." Ponencia presentada a la IX Conferencia de Sociología de la Educación, UIB, 19-21 de septiembre de 2002.
- BELTRÁN LLAVADOR, J. (2002) *Ciudadanía y educación. Lecturas de imaginación sociológica*. Alzira, Germania.
- 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.
- BLANCO GARCÍA, N. (1992) *Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la Historia. Estudio de caso*. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Málaga. Tesis Doctoral dirigida por A. Pérez Gómez. Microficha nº 72.
- BOLIVAR, A. (1995) *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*. FORCE. Granada.
- BRUCE, J.; CALHOUN, E. y HOPKINS, D (1997) *Models of teaching: tools for teaching*. Open University Press. Buckinham.
- CUBAN, L-J. (1984) *How Teacher taught: constancy and change in american classrooms 1890-1980*. New York, Longman.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1997) *El código disciplinar de la Historia. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en España (siglos XVIII-XX)*. Tesis Doctoral inédita dirigida por José María Hernández Díaz. Universidad e Salamanca, Departamento de Teoría e Historia de la Educación. 1997.
- DELGADO, J.M. y GUTIERREZ, J. (coords.) (1994) *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Síntesis Psicología. Madrid.
- ESCUADERO, J.M. (1991) "Una estrategia de formación centrada en proyectos de cambio: Nuevos mensajes desde la diseminación y utilización del conocimiento pedagógico para la mejora de la práctica educativa". En: Escudero Muñoz y López Yáñez (Coords.): *Los Desafíos de las Reformas Escolares*. Sevilla: Arquetipo, pp. 133-177.
- FENSTERMARCHER, G. y SOLTIS J. (1999) *Enfoques de enseñanza*. Amorrortu. Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1994) *Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable*. Siglo XXI. Madrid.
- FULLAN, M. (1991) *The New Meaning of Educational Change*. Nueva York/Londres: Teacher College Press y Cassell.
- GAGNON, N. (1993) "Sobre el análisis de los relatos de vida", en MARINAS, J. M, y SANTAMARINA, C., eds.: *La Historia oral: Métodos y experiencias*. Madrid, Debate, pp. 35-46.
- GALINDO, R. (1996) El conocimiento del profesor de secundaria y la enseñanza de la Historia. Resumen de la Tesis Doctoral. Boletín Informativo de la Asociación Universitaria de Didáctica de las Ciencias Sociales. nº 2.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1981) *Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum*. Anaya. Salamanca.
- GOLDSTEIN, H. (1995) *Multilevel satatistical models*. London: Edward Arnold, 2ª edic.
- GONZÁLEZ, P. y MASSONE, M. (2001) "La empatía en la comprensión del pasado". Comunicación presentada al Congreso Nacional de Didácticas Específicas: Las didácticas Curriculares en el Siglo XXI. Granada, 1-3 de Febrero de 200, pp. 773-779.
- GONZÁLEZ GARCÍA, J. M. et al. (1995) *Geografía e Historia: lo que saben los alumnos al terminar el Bachillerato*. MEC/CIDE. Madrid.
- GONZÁLEZ MANGRANÉ, I. (1994) "Representacions i aprenentatge: una reerca sobre la visió/representació que els alumnes tenen de la historia i el seu ensenyament", en VV.AA.: *La seqüenciació a l'drea de Cienncies Socials*. VI Trobada de Seminaris i Departaments de Geografia, Història i Ciències Socials D'Ensenyament Secundari, ICE, Universitat de Barcelona y Universitat Autònoma.
- GONZÁLEZ MANGRANÉ, I. (1994) «El alumno y los mediadores del aprendizaje. Una investigación sobre la visión/representación que los alumnos tienen de la historia y su enseñanza».

- En X. ARMAS (coor.): *Ensinar e aprender historia na educación secundaria*. ICE de la Universidad de Santiago.
- GONZÁLEZ MUÑOZ, M. C. (1996) *La enseñanza de la Historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*. OEI/Marcial Pons, Madrid.
- GOODLAD, J.I. (1984) *A place called school: prospects for the future*. New York, McGraw-Hill.
- GRAY, J.; McPHERSON, A.F. y RAFFE, D. (1983) *Reconstructions of Secondary Education*. London. Routledge and Kegan Paul.
- GUIMERÁ, C. (1991) *Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia de Secundaria*. Tesis Doctoral inédita dirigida por M. Carretero, Facultad de Geografía e Historia, Estudio General de Lérida, Universidad de Barcelona.
- GUIMERÁ, C. y CARRETERO, M. (1991) "El pensamiento del profesor de Historia de Secundaria". *Studia Paedagógica*, nº 23.
- INSPECCIÓN DE BACHILLERATO (1984) *Profesores y alumnos ante la Enseñanza de la Geografía y la Historia en el Bachillerato*. Documento de Trabajo nº 15. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- JOYCE, B. y WEIL, M. (1985) *Modelos de Enseñanza*. Anaya 2. Madrid.
- KYRIACOU, C. (1996) *Effective Teaching in Schools*. Stanley Thornes. Cheltenham.
- LAWRENCE, J. y MACE, J. (1992) *Recordar en grup. Idees del treball de memòria i d'alfabetització*. Valencia, Diputació de València.
- LUIS GÓMEZ, A. (2000) *La enseñanza de la Historia ayer y hoy*. Díada. Sevilla.
- MAESTRO, P., (1996) *Historiografía y enseñanza de la historia*. Tesis Doctoral inédita dirigida por P. Ruiz. Universidad de Alicante.
- MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1998) *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza. Madrid.
- MARKER, G. y MEHLINGER, H. (1992) *Social studies*. En JACKSON, P.W. *Handbook of research on curriculum*. MacMillan, Toronto. Páginas 830-851.
- MARINAS, J. M, y SANTAMARINA, C. (eds.) (1993) *La Historia oral: Métodos y experiencias*. Madrid, Debate, 1994.
- MARTINEZ VALCARCEL, N. (Dir) (1998) *Guía de Didáctica General*. PPU-DM, Murcia.
- MARTÍNEZ VALCÁRCEL, N. (1998) "Una aproximación a un modelo de formación de grupos de trabajos de profesores", en Souto y Cerdà (Eds.): *Los grupos de trabajo y la innovación didáctica*, Valencia: CC.OO., pp. 7-20.
- MEDINA RIVILLA, A. (1993) *Enseñar Historia, comunicar Historia: Estudio de tres casos de profesores de Historia de España*. UNED.
- METZ, M. (1991) *Real school: A universal drama amid disparate experience*". In MITCHELL, D. And GNESTA, M. *Education Politics for the New Century, The Twentieth Anniversary Yearbook of the politics of Education* Asociación. London, Falmer-Press.
- MORIN, E. (2000) *La mente bien ordenada: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Seix Barral. Barcelona.
- REICHARDT, CH.S y COOK, T.D. (1986) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata. Madrid.
- ROSENSHINE, B. y STEVENS, R. (1989) "Funciones Docentes". En M.C. Wittrock (ed.): *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y Alumnos*. Barcelona/Madrid. Paidós/MEC, pp. 587-626.
- SANTAMARINA, C. y MARINAS, J.M. (1994) "Historias de vida e historia oral". En Delgado, J.M y Gutierrez, J., coords.: *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Síntesis Psicología. Madrid, pp. 259-283.
- SHULMAN, L.S. (1989) "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea". En: Wittrock, M.C.: *La investigación de la enseñanza, I*. Barcelona; Madrid: Paidós/MEC, pp. 9-91.
- SOUTO GONZALEZ, X.M. (1998) *Didáctica de la Geografía*. Serbal. Barcelona.
- THOMAS, C. (1984) *An ethnographic Study of sixth form life*. M.PHIL Thesis Department of educational Studies. University of Oxford.
- THOMAS, N. (1984) *Improving Primary School*. London Ilea.
- THOMPSON, P. (1993) "Historias de vida en el análisis del cambio social", en MARINAS, J. M, y SANTAMARINA, C., eds.: *La Historia oral*:



- Métodos y experiencias*. Madrid, Debate, pp. 65-80.
- TYE, K. (1985) *Multiple realitates: A study of 13 American High School*. Lanham, University Press of America.
- VILA, D. (2000) "Encuesta entre alumnos de todos los niveles. Opinión en las aulas". Revista MUFACE, n. 181, p. 28.
- WILLIAMS, R. (1984) *Hacia el año 2000*. Barcelona, Grijalbo.

---

#### SUMMARY

One of the basic problems studied by didactics is the great difference existing between the strategies and finalities of teaching and students' expectancy and possibility of learning. In this work students' school memories are analyzed, without the pressure of school reports. So the approach to personal ideas and interests existing at the moment of teaching and learning one subject (History, in this case), is possible.

#### RÉSUMÉ

Un des problèmes basiques étudiés par la didactique c'est la divergence existante parmi les stratégies et finalités de l'enseignement et les expectatives et possibilités d'apprentissage des élèves. Dans cet article on analyse les souvenirs scolaires des élèves, sans la pression des notes. Ainsi c'est possible le rapprochement aux idées et intérêts personnels qui sont sous-jacents au moment de l'enseignement et de l'apprentissage d'une matière, dans ce cas l'Histoire.