



# La elaboración de temas, comentarios de texto y otros trabajos de Historia de España en Bachillerato:

## procesos y aprendizajes

Murcia, Londres y Buenos Aires 2021

**Colección:**

**La construcción de los recuerdos escolares de Historia de España en  
Bachillerato (1980-2021)**

**Enseñanza, aprendizaje, evaluación y memoria educativa**

**Coordinador: Nicolás Martínez-Valcárcel**

**Martha Ortega-Roldan**

**Rosana Pasquale**

**Graciela Carbone**

**Ramón García-Marín**

**Prólogo: Edilson Aparecido Chaves**



# **La elaboración de temas, comentarios de texto y otros trabajos de Historia de España en Bachillerato: procesos y aprendizajes**

**Colección:**

**La construcción de los recuerdos escolares de Historia de  
España en Bachillerato (1980-2021)**

**Coordinador: Nicolás Martínez-Valcárcel**

**Martha Ortega-Roldan**

**Rosana Pasquale**

**Graciela Carbone**

**Ramón García-Marín**

**Prólogo: Edilson Aparecido Chaves**

Primera edición, 2021

El editor no se hace responsable de las opiniones recogidas, comentarios y manifestaciones vertidas por los autores. La presente obra recoge exclusivamente la opinión de sus autores como manifestación de su derecho de libertad de expresión.

Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del Copyright, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamos públicos.

*“La elaboración de los temas, comentarios de texto y otros trabajos de Historia de España en Bachillerato: procesos y aprendizajes”*

© Nicolás Martínez-Valcárcel, Martha Ortega-Roldán, Rosana Pasquale, Graciela Carbone y Ramón García-Marín

Imagen portada: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - CCBY-NC-SA3.0

**ISBN: 978-84-09-26564-0**

Editor: Lencina-Quílez  
Agustín Lara, 3 bajo. 30008 Murcia (España)

La Historia de España en los recursos escolares. Análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos

## Capítulo 10

### El tiempo histórico: construcción y referentes en la memoria del alumnado

Joan Pagès Blanch

(Universidad Autónoma de Barcelona) joan.pagès@ub.edu

Nicolas Martínez Valcarlos

(Universidad de Burgos) nmvalcar@ubg.es

**recordando a nuestro querido amigo**

(Universidad de Burgos) nmvalcar@ubg.es

# Joan Pagès Blanch

El tiempo histórico es objeto de reflexión y de investigación de la Historia desde sus inicios, pues es su razón de ser en tanto que su objeto de estudio, el pasado, solo puede ser comprendido si los cambios y las continuidades acaecidos en las sociedades se presentan ordenados en un relato y en una cronología. En este capítulo abordaremos conceptualmente su significado, abriendo al lector una perspectiva sugerente de interpretación de las evidencias alcanzadas en nuestra investigación, estableciendo un proceso gradual de análisis de los resultados que permita conocer qué aprendizajes alcanza el alumnado de 2º de Bachillerato en Historia de España.

*con él hemos compartido muchos años de ilusión*

#### 10.1. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE ESPAÑA Y EL APRENDIZAJE DEL TIEMPO HISTÓRICO EN BACHILLERATO

El tiempo es el objeto específico del conocimiento histórico. Sin embargo su definición es difícil de concretar. Etimológicamente se hace referencia al orden cronológico (*crónos*) y a la experiencia del pasado y expectativa del futuro (*caión*). Por eso hemos creído conveniente delimitar nuestra posición teórica en relación con trabajos anteriores, para más tarde explicar cuál es la concepción que desarrolla el programa de Historia de España y cuáles son las



# ÍNDICE





## ÍNDICE

<b>PREFÁCIO-PRÓLOGO</b> .....	015
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	029
<b>CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES Y ÁMBITOS DE INVESTIGACIÓN</b>	
<b>1.1. El espacio y el ambiente de enseñanza: las tareas como nexo de unión entre el centro, el aula y la casa</b> .....	039
<b>1.2. El currículo y las Pruebas de Acceso a la Universidad</b> .....	045
<b>1.3. La enseñanza-aprendizaje: procesos</b> .....	050
1.3.1. Aprendizaje, memoria, procesos cognitivos y emociones.....	050
1.3.2. La clase tradicional y la clase innovadora en la enseñanza de la Historia.....	064
<b>1.4. Los manuales y los materiales</b> .....	068
1.4.1. La investigación sobre los manuales y materiales.....	070
1.4.2. La Guía para el docente ofrecida por la editorial Santillana.....	080
1.4.2.1. Aproximaciones convergentes.....	080
1.4.2.2. Características de la guía.....	084
1.4.3. Los recursos en los manuales y en los materiales de enseñanza.....	089
1.4.4. Las huellas del alumno en los manuales y materiales: anotaciones, subrayados y otros.....	091
1.4.4.1. Las huellas como testigos de uso: características.....	091
1.4.4.2. Huellas y soportes de la información: manuscritos, manuales e iPad.....	095
<b>1.5. La comprensión de los textos de historia: inferencias, géneros discursivos y ayudas</b> .....	100
1.5.1. Los procesos de comprensión en historia.....	100
1.5.2. Las inferencias: su importancia en la comprensión.....	101
1.5.3. Características de las inferencias.....	102
1.5.4. Los géneros discursivos.....	107
1.5.4.1. Introducción: el género discursivo como concepto de análisis.....	107
1.5.4.2. El tema y el comentario de texto como géneros discursivos.....	110

1.5.5. La importancia de la enseñanza: la función de las ayudas del profesor.....	112
1.5.6. Los protocolos de observación de las ayudas.....	114
<b>CAPÍTULO 2. PLANIFICACIÓN Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>121</b>
<b>CAPÍTULO 3. ANÁLISIS, INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS</b>	
<b>3.1. El centro, aula, compañeros y asignatura: el ambiente vivido y recordado.....</b>	<b>135</b>
3.1.1. El centro el aula y los compañeros.....	136
3.1.2. Historia de España: percepción, orientaciones y aprendizaje.....	138
3.1.3. A modo de discusión y cierre.....	142
<b>3.2. El currículo y los recursos: dos referentes para comprender la enseñanza.....</b>	<b>145</b>
3.2.1. El currículo.....	145
3.2.2. Valoraciones de la participante.....	147
3.2.3. Los recursos utilizados.....	152
3.2.4. A modo de discusión y cierre.....	152
<b>3.3. La enseñanza: los procesos y las ayudas del profesor.....</b>	<b>155</b>
3.3.1. Análisis del proceso: momentos de la enseñanza en el aula.....	155
3.3.2. La comprensión del contenido: la enseñanza como ayuda al alumnado.....	158
3.3.3. A modo de discusión y cierre.....	163
<b>3.4. El manual y los apuntes-materiales del profesor: estructura, apariencia y uso..</b>	<b>166</b>
3.4.1. Estructura del manual y los apuntes-materiales del profesor.....	166
3.4.2. Las huellas de la participante en el manual y apuntes-materiales: apariencia.....	173
3.4.3. Las huellas de la primera propietaria y de la participante en el manual: amplitud y diferencias.....	179
3.4.4. Las huellas de la primera propietaria y de la participante en el manual: importancia de los temas.....	180
3.4.5. El manual y los apuntes-materiales en el aula y en casa: valoración y explicación de la participante.....	184
3.4.6. A modo de discusión y cierre.....	185
<b>3.5. Los aprendizajes formales: la elaboración de los temas y los comentarios de texto.....</b>	<b>189</b>
3.5.1. El trabajo en casa: algunas características.....	190
3.5.2. La elaboración del tema Al-Ándalus: evolución política.....	195
3.5.2.1. Los recursos y los contenidos del tema en el manual.....	195
3.5.2.2. Los textos y sus funciones.....	197
3.5.2.3. Las huellas en los apuntes del profesor y en el libro de Historia.....	202
3.5.2.4. Los contenidos trabajados en el desarrollo del tema.....	202
3.5.2.5. Los contenidos trabajados en la introducción y en las conclusiones del tema .....	216
3.5.3. El comentario de texto: proceso de elaboración del primero: “Algunos artículos de la Constitución de 1812” .....	220
3.5.3.1. El comentario de texto: la elaboración del tema relacionado con las Cortes de Cádiz.....	220
3.5.3.2. Las huellas en el protocolo del comentario de texto de la PAU.....	223
3.5.3.3. El Comentario de texto realizado por la participante.....	223
3.5.3.4. El Comentario de texto realizado por otra alumna del curso.....	231
3.5.4. Análisis de los temas y de los comentarios de texto del corpus en tanto que géneros discursivos.....	233

3.5.4.1. Textos intermedios y diálogos pedagógicos.....	233
3.5.4.2. Los temas: algunas recurrencias.....	236
3.5.4.3. Los comentarios de texto: algunas especificidades.....	241
3.5.4.3.1. Diálogos centrados en los aspectos conceptuales de los comentarios.....	242
3.5.4.3.2. Diálogos centrados en el género “comentario de texto”.....	243
3.5.5. A modo discusión y cierre.....	246
<b>3.6. Los aprendizajes informales: las emociones y la planificación de una visita....</b>	<b>251</b>
3.6.1. Las emociones en la enseñanza de la Historia de España.....	251
3.6.1.1. A modo discusión y cierre.....	256
3.6.2. Aplicación de lo aprendido: proyecto de una charla sobre un tema de Historia de España: El Sexenio Democrático.....	259
3.6.2.1. Análisis e interpretación del tema: la historia aprendida, recordada.....	260
3.6.2.2. Proyecto de charla “El Sexenio democrático”.....	261
3.6.2.3. A modo de discusión y cierre.....	265
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>271</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>285</b>
<b>TABLAS Y FIGURAS .....</b>	<b>305</b>
<b>ANEXOS</b>	
<b>Anexo I.</b> Recomendaciones del coordinador de la PAU.....	313
<b>Anexo II.</b> Bibliografía sugerida por la Guía del profesor Santillana.....	315
<b>Anexo III.</b> Esquemas de las unidades. Manual Santillana.....	316
<b>Anexo IV.</b> Guía del profesor: unidad Al-Ándalus de Santillana.....	318
<b>Anexo V.</b> Comentarios de texto de la Guía del profesor de Santillana.....	320
<b>Anexo VI.</b> Actividades de la Guía del profesor de Santillana.....	321
<b>Anexo VII.</b> Cuestionario de investigación.....	322
<b>Anexo VIII.</b> Programa del profesor.....	327
<b>Anexo IX.</b> Comentarios de textos facilitados por el coordinador PAU.....	328
<b>Anexo X.</b> Protocolo de examen de Historia de España PAU 2013.....	329
<b>Anexo XI.</b> Programas de Historia de España comparados.....	330
<b>Anexo XII.</b> Manual de Historia de España: ejemplos de Al-Ándalus.....	332
<b>Anexo XIII.</b> Apuntes del profesor de Historia de España: ejemplo Al-Ándalus.....	334
<b>Anexo XIV.</b> Tema Al-Ándalus elaborado por la participante.....	339
<b>Anexo XV.</b> Tema las Cortes de Cádiz elaborado por la participante.....	342
<b>Anexo XVI.</b> Protocolo de comentario de texto de la PAU: algunos artículos de la constitución de 1812.....	343
<b>Anexo XVII.</b> Comentario de texto elaborado por la participante: Constitución 1812.....	344
<b>Anexo XVIII.</b> Comentario de texto elaborado por otra alumna: Constitución 1812..	346
<b>Anexo XIX.</b> Tema elaborado por la participante: El sexenio democrático.....	348



# **PREFÁCIO**

# **PRÓLOGO**



## PREFÁCIO

O prefácio de um livro é a primeira informação que aparece diferente daquela feita pelos autores. Ele deve apresentar o trabalho, facilitar a leitura do conteúdo pelos destinatários e destacar a contribuição que ele pode ter para o campo de pesquisa.

Por outro lado, não podemos esquecer que é um convite que os autores fazem e que está sempre cheio de significado. Assim, por vezes, são trabalhos realizados por jovens investigadores que desejam que a experiência do prefácio seja uma garantia do trabalho realizado. Alguns podem ter um significado diferente, cujo objetivo é introduzir a experiência que outro pesquisador já tem no discurso que faz, como é o caso.

Este livro está imerso em uma linha de trabalho, que nesta publicação de estudo de caso, escolhida como representativa de uma amostra de 200, coletadas no período 2012-2016, que aborda "A elaboração de temas, comentários de texto e outras obras sobre a História da Espanha no Bacharelado: processos e aprendizagem". O título reúne as ideias importantes com as quais os autores trabalham. Assim, o estudo centra-se no Bacharelado (o curso anterior ao ingresso na universidade), e aborda a disciplina de História (no caso da Espanha), focando na "preparação do trabalho" realizado pelos alunos (a que chamarão "textos intermediários"), esperando conhecer os processos que se seguem e os resultados de aprendizagem alcançados, tendo em conta o contexto em que são realizados.

Trata-se, então, de um livro sobre ensino e aprendizagem no ambiente escolar, o qual aborda diferentes lugares, referenciais teóricos e perspectivas como memórias, currículos, manuais, materiais didáticos, emoções, aprendizagem formal e não formal, documentos utilizados e as marcas -vestígios- que os alunos deixam ao utilizá-los. Apresenta o trabalho de pesquisadores de diferentes países e continentes que permitem ao leitor saber o que estão investigando na área das ciências sociais e suas experiências educacionais no campo do ensino de História.

Deve-se notar a densidade do conteúdo que é abordado no livro, a começar pelo índice, sendo que a existência de seis seções intituladas "A título de discussão e encerramento" é uma estratégia que permite separar os temas analisados nos seus trabalhos e efetuar

análises, interpretações e discussão dos resultados parciais, os quais podem ser lidos independentemente uns dos outros.

É importante ressaltar que o livro constitui um espaço de discussão sobre as experiências educacionais que estudam, utilizando e apresentando todos os documentos e depoimentos que coletaram. Assim, os autores constroem seus textos a partir da necessidade de abordar o que acontece nas salas de aula para entender o que pensam os alunos, como descrevem os processos de ensino-aprendizagem e como usam os livros para aprender.

De diferentes formas, os alunos descritos na pesquisa, a partir de suas experiências no ambiente vivido e lembrado, nos deixaram pistas infinitas, definidas pelos autores como fontes. Isso nos permite entender as ideias dos estudantes sobre o currículo, os recursos usados pelos professores e o que os discentes precisam saber sobre o passado. Para fundamentar e abrir essas interpretações ao debate é necessário que os autores apresentem as fontes utilizadas, que podem levar os leitores à sua leitura e contribuir com novas interpretações. Esses documentos encontram-se, normalmente, nas notas de rodapé ou nos anexos, estrutura que torna mais fluida a leitura da análise e interpretação que os autores realizam.

Os capítulos deste trabalho apresentam a descrição e opinião da participante selecionada, e do professor, que se posiciona sobre o que se ensina e como se aprende, apontando caminhos que permitem avançar no conhecimento do ensino e da aprendizagem de História. Quanto à organização do livro, nas seções clássicas (introdução, fundamentação e estado da questão, configuração do projeto, análise, interpretação dos resultados, conclusões e referências) abordam seis áreas do ensino de História, neste caso o ensino de História na Espanha.

Partem do trabalho que a participante realiza e do processo que se segue para concluí-lo. Existe uma preocupação dos autores: a necessidade de contemplá-los nos espaços onde são construídos. Aceitam a questão de indagar sobre o contexto em que o participante viveu aquele curso de ensino e a influência que ele pode ter no desenvolvimento da aprendizagem, desafio em que avançam e oferecem alguns caminhos possíveis para desenvolvê-la, como apontam Damásio (2013), Woolfolk (2019) e Davison (2012).

Outra dimensão importante para entender o trabalho realizado e os processos seguidos pela participante está centrada no currículo. Os autores entendem que não se deve focar apenas no estudante e conseguem ter tanto o que o professor dá ao participante (com os vestígios ou marcas que ele deixou), bem como as instruções dos currículos oficiais para a realização de provas de acesso a cursos superiores. A análise destes três documentos oferece um marco para avançar na compreensão do trabalho produzido, tanto na orientação da forma como é realizado, como na seleção dos temas e conteúdos do programa.

O capítulo que trata dos processos de ensino-aprendizagem é abordado a partir de duas perspectivas complementares, as quais oferecem “outro olhar” para a análise dos processos de sala de aula que se realizam e que culminam, pela participante, com a elaboração dos diferentes trabalhos que faz. Por um lado, tipificar o que é o ensino de História e oferecer perspectivas de como deve ser abordado nas aulas é um trabalho difícil. Os autores optam por apresentar, principalmente como referências para a sua análise, dois Manuais que reúnem as pesquisas realizadas sobre o ensino tradicional e inovador em História: o de Wilson (2001) e o de Nokes (2017).



Ambas as investigações oferecem, após 16 anos, uma perspectiva de estudo que utilizam na interpretação do trabalho realizado pela participante. O outro olhar estará focado no que eles chamam de "ajuda do professor", seguindo a obra de Sánchez, León, Montanero, etc. e aceitando a incursão que esses autores realizam na neurociência e o importante papel que as "inferências" têm nos processos de preparação do trabalho. Os vestígios deixados nos documentos pelo participante facilitam e permitem a sua identificação, oferecendo também uma diferenciação entre as tarefas realizadas em sala de aula e em casa. Da mesma forma, por conterem os vestígios das ações do participante e do professor (Textos intercambiados entre eles, chamados de "intermediários"), esses trabalhos permitem a análise de "diálogos pedagógicos, on-line e off-line", e a distinção dos gêneros discursivos (temas e comentários do texto) no trabalho realizado pelo aluno selecionado.

Outra importante seção, a de fundamentos, é voltada para os recursos usados em sala de aula, principalmente o manual e os materiais fornecidos pelo professor. As referências bibliográficas indicadas estão relacionadas com os pesquisadores e as instituições a que pertencem: Georg Eckert, Emanuelle, Manes e AUPDCS. A relação entre o manual e os materiais que o professor fornece ao participante deixa um espaço aberto para a continuidade desses estudos, uma vez que, sob uma aparente dicotomia, os materiais são dependentes do livro didático. É importante destacar, no trabalho de revisão do manual que fazem, a transformação que vem ocorrendo nas últimas décadas e a relevância de incluir nestes estudos o que são "os guias do professor". A existência de vestígios nesses recursos permite identificar os temas estudados, as extensões realizadas e as partes do livro onde essas marcas aparecem de forma massiva, permitindo assim conhecer aquelas que os alunos utilizam nas salas de aula, como aponta Pasquale, 2019).

O manual escolar, portanto, continua sendo uma peça fundamental que ajuda os alunos a fazerem distinções entre diferentes tipos de enunciados históricos, entre as explicações do professor e a narrativa presente no livro didático de História. Há a complexidade da narrativa do aluno, não apenas uma opinião pessoal, mas histórias e explicações carregadas de criação imaginativa, como aponta Körber (2015). Por tanto, os traços deixados por professores e alunos ao longo de suas carreiras escolares mostram a relação entre a aprendizagem formal e as versões da História ensinada. Desse modo, não há apenas uma história, mas Histórias, claramente um dos princípios da natureza da ciência histórica.

Assim, a pluralidade, anteriormente expressa, define as formas de relação dos professores com o saber histórico que se manifesta e também se materializa na forma como o livro é utilizado e que, conseqüentemente, define um tipo de relação entre os alunos e o conhecimento histórico, possibilitando empatia histórica.

Os autores prestam especial atenção aos trabalhos realizados pela participante, que constituem o centro de suas análises e condicionam as bases necessárias à sua interpretação. Eles distinguem o que chamam de "formal: elaboração dos tópicos e comentários do texto" do "informal: emoções e programação de uma palestra". Os primeiros são uma consequência lógica das exigências do ensino; os segundos são o resultado da sua carreira de investigação em que situaram "outras aprendizagens" e aceitaram o desafio de enfrentar os seus saberes, no mesmo quadro em que o formal.

A importância que os autores dão a essa seção se reflete na importância que tem, mais de 60 páginas, distribuídas em cinco subseções (trabalho em "casa", a elaboração do tema "Al-Ándalus", a redação do comentário do texto "Alguns artigos da constituição de 1812", a

análise dos “gêneros discursivos das obras”, as “emoções socioculturais” no ensino de História da Espanha e a elaboração de uma conversa sobre “O Sexênio Democrático”). Esses tópicos podem ser lidos com certa independência e oferecem, além dos documentos primários utilizados, a descrição dos dados, a interpretação que fazem e a discussão dos resultados que os autores realizam, abrindo-os a outras investigações e à opinião do leitor.

A escrita de cada um deles foi realizada de forma minuciosa, tanto para o texto como para o tratamento de cada uma das imagens que apresentam. Por um lado, mostram as possibilidades que os registros têm para a pesquisa e, por outro, a relevância de interpretá-los à luz de todas as dimensões mencionadas anteriormente. Cada imagem e o tratamento que fazem podem captar a atenção do leitor a longo prazo, isto é, o seu potencial, mas também a possibilidade de abrandar o ritmo de leitura da obra. Os autores estão cientes desse problema e assumem o desafio de realizá-lo com essa estrutura.

Quando descrevem e interpretam o trabalho que o participante faz em casa, mostram a complexidade que tem o sistema organizacional (muito interessante o trabalho de Entornos Personales de Aprendizaje, Castañeda e Adell, 2013), sua relação com a proposta de Marzano e Kendall (2007) e o papel dos professores Ruano, Sánchez, Ciga e García (2011). Essa contribuição é muito atual, pois registra e apoia as tarefas realizadas pelo participante na modalidade presencial de ensino e permite comparar as mudanças que podem ocorrer neste momento. Um tema que atualmente ocupa e preocupa professores e pesquisadores serve de exemplo, embora se trate de estudantes universitários, a publicação de Area Moreira, Bethencourt-Aguilar e Martín-Gómez (2020) a respeito: *Do ensino semipresencial ao ensino online na época da Covid 19: Visões dos alunos*.

A elaboração do tema “Al-Ándalus” destaca-se pela análise metódica que os autores realizam sobre os vestígios deixados, a sua identificação no assunto que o participante faz, a distinção entre a mera transferência das informações do manual, ou dos materiais do professor, o escritos por ela e o papel que têm as inferências e os recursos on-line oferecidos pelo professor. Tudo isso mostra, como os autores apontam no título, os processos seguidos e outros aprendizados que normalmente não são avaliados oficialmente.

O comentário do texto, outro gênero discursivo, apresenta, no estudo realizado pelos autores deste livro, a diferença com o trabalho anterior e os aprendizados que ele exige. As diferentes referências que o participante utiliza para a sua redação (protocolo do exame, trabalhos sobre o tema relacionado, atividade realizada em sala de aula etc.) e os vestígios que deixa no manual, nos materiais utilizados e na redação do próprio comentário (ao qual se acrescenta o feito pelo professor e que, às vezes, o participante responde), fornecem aos autores desta pesquisa elementos para interpretar os resultados, verificar a importância das inferências feitas e abrir um novo campo nos diálogos professor-aluno, que enfatizam como a ajuda do professor vai além da sala de aula.

As chamadas *obras informais* também supõem outra novidade, pois estando vinculadas ao ensino da disciplina, que já analisaram anteriormente, mostram que existem outras aprendizagens implícitas. Essas aprendizagens implícitas se relacionam com as emoções que explicitamente ou implicitamente ocorrem, ou com a aplicação do que foi aprendido com outras situações experienciadas pela participante. Havendo, então, uma combinação entre o formal e o informal em um único estudo, ideia que não é nova, mas interessante de continuar investigando. O trabalho realizado sobre as emoções mostra a existência dessas aprendizagens na participante, que ela exemplifica em certas personagens, valores e ideais

estudados na História da Espanha. Os autores do estudo baseiam-se na proposta que Haid (2003), Damasio (2013), Cova, Deonna e Sander (2015) e Tsyrlina-Spady e Lovon (2017) fazem sobre emoções socioculturais e valores morais.

As contribuições, contextualizadas no espaço geográfico da participante, são interpretadas na perspectiva indicada por Damásio "cimientos de nuestra mente", mantendo um equilíbrio notável para apresentá-los à medida que ela os narra, sem entrar em juízos de valor ou visões restritivas do mesmo. A introdução de "comunidades emocionales" por Rosenwein (2006) ou as "prácticas emocionales" por Scheer (2012) abrem novos caminhos de interpretação e convidam o leitor a se perguntar sobre eles.

Analizam posteriormente o que chamam de "propuesta de charla" sobre um tema da História da Espanha, sugerindo uma estrutura de análise diferente daquela utilizada na disciplina. O projeto realizado pela participante mostra a utilização dos conteúdos estudados de uma perspectiva pessoal comprometida, na qual ela não hesita em introduzir questões como "qué hubiera ocurrido si tal hecho hubiese acaecido", ou seja, o contrafactual referido por Pelegrín (2015). Os autores estão se perguntando, e acho que nós, leitores, também estamos: "onde você aprendeu essa orientação? Como ela é identificada e avaliada nos trabalhos realizados sobre os tópicos ou comentários de texto?" Novos desafios e questionamentos para continuar trabalhando no futuro.

As conclusões gerais, em grande medida facilitadas por aquelas realizadas a título de discussão e conclusão pelos autores, permitem-nos avaliar a importância de considerar as múltiplas dimensões na compreensão dos processos de ensino-aprendizagem da História. Para isso, apontam em seu livro que é necessário: conhecer o contexto no sentido mais amplo que tem, ter todo tipo de trabalho feito pelos alunos na disciplina, ter evidências de práticas de sala de aula e de casa (por exemplo, os vestígios deixados) e, para concluir, a relevância de abordar, nas aulas regulares, as emoções e os valores que são transmitidos implícita ou explicitamente.

Desta forma, a obra "A elaboración dos temas, comentários de texto e outras obras da História da Espanha no Bachillerato: processos e aprendizagem", destinado ao estudante que pretende seguir carreira universitária, (no Brasil não temos essa modalidade), constitui uma boa referência para a área educacional, adequada tanto para professores como para alunos em preparação para a profissão docente. Entende-se que a força da tradição de ensino de História (tanto no Brasil como em Murcia, Londres ou Buenos Aires), por muito tempo focada exclusivamente na memorização mecânica, perdeu parte do sentido com o passar dos anos, especialmente porque os jovens são capazes de pensar reflexivamente, como apontam os temas do processo de ensino e aprendizagem deste livro.

Sobre os autores da investigação, conforme apontam na seção metodológica, os desafios que a linha de pesquisa apresenta passa pela colaboração de outros estudiosos que oferecem perspectivas diferentes e complementares ao trabalho. Esse fato é importante na medida em que suas contribuições podem ser evidenciadas se lermos os trabalhos anteriores que realizaram (presentes nas referências bibliográficas). Nicolás Martínez, Martha Ortega e Ramón García continuam a linha anterior incorporando novas referências para a análise e interpretação das obras. Graciela Carbone contribui com o estudo de manuais, guias do professor e unidades didáticas. Por fim, Rosana Pasquale promove o tema das notas nas margens dos textos, gêneros discursivos e diálogos pedagógicos.

A propósito, convém lembrar que em Curitiba - Brasil, de onde escrevo este prefácio, realizei estudos com o Centro de Pesquisa em Publicações Didáticas da Universidade Federal do Paraná, coordenado pela pesquisadora Tânia Braga Garcia. A minha tese de doutoramento (2015), do conhecimento dos autores deste livro, intitulada: A presença do livro didático de História em aulas do ensino médio: estudo etnográfico em uma escola do campo, foi realizada quase no mesmo período (2010-2014) e aborda conteúdos semelhantes aos por eles estudados, a partir de uma metodologia diferente, mas complementar. Por exemplo, os autores falam do contexto em que a participante estuda; esse contexto, na minha tese, é explicado a partir da minha permanência na escola em um estudo de caráter etnográfico em que professores, disciplinas, livros didáticos, intervalos etc. são contemplados, oferecendo perspectivas muito interessantes a considerar: a atitude dos professores em relação à utilização ou não dos manuais, as mudanças que introduzem nas salas de aula etc. Uma conclusão relevante a que cheguei é que a pesquisa com jovens estudantes brasileiros revela que as avaliações que eles fazem sobre o uso de livros escolares podem ser entendidas como um alerta para a produção de novos livros ou materiais para ensinar, sugerindo reflexões dos alunos aos autores para fornecer outras referências para o trabalho em sala de aula (Chaves, 2015).

Sendo assim, este livro apresenta um esforço de sistematizar múltiplos temas que são socializados a partir das pesquisas de seus autores. Nesse sentido, é uma conversa com seus leitores, um diálogo com professores que atuam na educação de jovens e adultos e autores e pesquisadores de diferentes áreas da educação escolar. Parabéns aos autores e coordenadores da pesquisa, trabalhos como este são essenciais para a reflexão e a formação na área de ensino e pesquisa em História.

## PRÓLOGO

El prólogo de un libro es la primera información que aparece distinta de la realizada por los autores. De él se espera que presente la obra, facilite a los receptores la lectura del contenido y destaque la aportación que pueda tener para el ámbito de la investigación.

Por otra parte, no podemos olvidar que se trata de una invitación que los autores hacen y que siempre está llena de significados. Así pues, unas veces se trata de trabajos realizados por investigadores jóvenes que esperan que la experiencia del prologuista sea una garantía del trabajo realizado. Otras pueden tener un sentido diferente, cuya finalidad es la de introducir la experiencia que ya tiene otro investigador en el discurso que llevan a cabo, como es este caso.

Este libro está inmerso en la línea de trabajo *La Enseñanza de Historia de España en las aulas* y en esta publicación, de estudio de caso elegido como representativo de una muestra de 200 alumnos del periodo 2012-2016, aborda *La elaboración de temas, comentarios de texto y otros trabajos de Historia de España en Bachillerato: procesos y aprendizajes*. El título recoge las ideas importantes que tratan. Así, el estudio se centra en Bachillerato (curso anterior a la entrada a la universidad), trata la asignatura de Historia (en este caso de España) y se focaliza en la elaboración de los trabajos que realiza el alumnado (temas, comentarios de texto y otros), esperando conocer los procesos que se siguen en su

elaboración y los resultados de aprendizaje alcanzados, teniendo presente el contexto en el que se llevan a cabo.

Así pues, es un libro sobre la enseñanza y el aprendizaje en el entorno escolar donde es analizado. Trata diferentes temas, referentes teóricos y perspectivas de abordaje como memoria, currículo, manuales, materiales para enseñar, emociones, aprendizajes formales y no formales, documentos utilizados y las marcas (huellas) que el alumnado deja en ellos al utilizarlos. Presenta para su fundamentación estudios de investigadores de diferentes países y continentes que permiten al lector conocer qué están investigando los grupos que los integran en el área de las ciencias sociales y sus experiencias educativas en el campo de la enseñanza de la Historia.

Cabe señalar, cuando se continúa con la lectura del libro, la densidad del contenido que abordan. El índice es buena prueba de ello y la existencia de seis apartados a los que denominan “A modo de discusión y cierre”, es una estrategia que les permite independizar los temas analizados en su trabajo y llevar a cabo análisis, interpretaciones y discusión de resultados parciales, los cuales pueden leerse con bastante independencia entre sí.

Es importante señalar que el libro se constituye en un espacio para la discusión sobre las experiencias educativas que estudian, utilizando y presentando para ello todos los documentos y declaraciones que han recogido. Así, los autores construyen sus textos a partir de la necesidad de aproximarse a lo que ocurre en las aulas para comprender lo que piensan los estudiantes, cómo describen los procesos de enseñanza-aprendizaje y cómo los utilizan para aprender.

La estudiante que participa en la investigación, a partir de sus experiencias en el entorno vivido y recordado, nos deja interminables pistas, definidas por los autores como fuentes de información. Estas nos permiten comprender las ideas de la participante sobre el plan de estudios, los recursos utilizados por el profesor y sobre lo que necesitaba saber sobre el pasado. Fundamentar y abrir a debates a esas interpretaciones les exige a los autores la presentación de las fuentes utilizadas, que pueden llevar a los lectores a su lectura e interpretación personal. Estos documentos están normalmente ubicados en las notas a pie de página o en los anexos, una estructura que hace más fluida la lectura del análisis e interpretación que los autores realizan.

Los capítulos de este trabajo muestran la descripción y opinión de la participante seleccionada, e indirectamente la del docente, que se posiciona sobre lo que se enseña y cómo se aprende, señalando caminos que permiten avanzar en el conocimiento de la enseñanza y del aprendizaje de Historia. En cuanto a la organización del libro aborda seis ámbitos de la enseñanza de la Historia de España: contexto de enseñanza, currículo, enseñanza, recursos, trabajos académicos (elaboración de temas y comentarios de texto) y otros trabajos tales como las emociones y la planificación de una charla.

Los autores parten de los trabajos que la participante realiza y del proceso que sigue para llevarlos a cabo. Ahí está una de sus preocupaciones como es la necesidad de contemplarlos en los espacios dónde se construyen. Aceptan la interrogante de indagar sobre el contexto donde la participante vivió ese curso de enseñanza y “la influencia” que pueda tener en el desarrollo de los aprendizajes, un reto en el que avanzan y ofrecen algunas vías posibles para ir desarrollándolo de la mano de Damasio (2013); Woolfolk (2019) y Davison (2012).

Otra dimensión importante para comprender los trabajos realizados y los procesos seguidos por la participante está centrada en el currículo. Los autores entienden que no pueden centrarse solamente en el oficial y consiguen disponer tanto del que el profesor entrega a la participante (con las huellas o marcas dejadas en él), cómo las indicaciones que facilita el coordinador universitario para realizar la prueba de acceso a la universidad, PAU. El análisis de estos tres documentos ofrece un marco para progresar en la comprensión del trabajo realizado, tanto para la selección de temas y contenidos del programa, como para la orientación de cómo llevarlos a cabo en el aula.

El capítulo que trata sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje lo abordan desde dos perspectivas complementarias, ofreciendo “otra mirada” para el análisis de los procesos de aula que se llevan a cabo y que culminan, por parte de la participante, con la elaboración de los distintos trabajos que realiza. Por una parte, clarificar la enseñanza de la Historia es un trabajo siempre sujeto a polémica y aún más si ofrece perspectivas de cómo se debe afrontar en las clases. Los autores optan por presentar -fundamentalmente como referentes para su análisis- dos Handbook que recogen las investigaciones realizadas sobre la enseñanza tradicional e innovadora en Historia, el de Wilson (2001) y el de Nokes (2017). Ambos trabajos ofrecen, tras 16 años, una perspectiva de estudio que los autores utilizan en la interpretación de los trabajos realizados por la participante. La otra mirada la van a centrar en lo que denominan “ayudas del profesor”, siguiendo los trabajos de Sánchez, León, Montanero, etc., y aceptando la incursión que estos autores realizan en neurociencia y el importante papel que tienen las “inferencias” en los procesos de elaboración de los trabajos. Las huellas dejadas en los documentos por la participante facilitan y permiten su identificación, ofreciendo, además, la diferenciación entre las tareas llevadas a cabo en el aula y en casa. Igualmente, al contener estos trabajos las huellas de la participante y del profesor (textos de ida y vuelta entre los dos, “intermedios” los denominan los autores), permiten el análisis de los “diálogos pedagógicos, on-line y off-line”, y distinguir los géneros discursivos (temas y comentarios de texto) en los trabajos que realiza la participante.

El apartado de fundamentación está dirigido a los recursos que se utilizan en el aula, principalmente el manual y los materiales proporcionados por el profesor. Los referentes bibliográficos que señalan los centran en los investigadores y en las instituciones a las que estos pertenecen, concretamente GEORG ECKERT, EMANUELLE, MANES, IARTEM y AUPDCS. La relación entre el manual y los materiales que el profesor proporciona a la participante, deja abierto un espacio a la continuidad de estos estudios, pues bajo una aparente dicotomía se manifiesta una dependencia de los materiales con respecto al libro de texto. Es importante destacar el trabajo de revisión del manual que se hace, la evolución que ha seguido en las últimas décadas y la pertinencia de incluir en estos estudios lo que son “las guías del profesor”. La existencia de las huellas en estos recursos permite la identificación de los temas trabajados, las ampliaciones realizadas y las partes del libro donde masivamente aparecen estas marcas, permitiendo conocer los que los usuarios reales utilizan en las aulas, como señala Pasquale, 2019.

El manual escolar, por lo tanto, sigue siendo una pieza clave que ayuda a los estudiantes a hacer distinciones entre los diferentes tipos de declaraciones históricas y entre las explicaciones del maestro y la narrativa del manual. Existe la complejidad de la narrativa del estudiante, no solo una opinión personal, sino de historias y explicaciones llenas de creación imaginativa, como señala Körber (2015). Por tanto, las huellas dejadas por docentes y alumnos a lo largo de sus trayectorias escolares muestran la relación entre el aprendizaje

formal y las versiones de la Historia enseñadas, por lo que no hay solo una historia, sino historias, claramente uno de los principios de la naturaleza de la ciencia histórica.

Así, la pluralidad anteriormente expresada, define las formas de relación del profesorado con el conocimiento histórico que se manifiesta, y también se materializa en la forma en que se utiliza el manual y que, en consecuencia, define un tipo de relación entre los estudiantes y el conocimiento histórico, posibilitando la empatía histórica.

Especial atención prestan los autores a los trabajos realizados por la participante, que se constituyen en el centro de sus análisis y condicionan a los referentes que son necesarios para su interpretación. Distinguen lo que denominan “formales -elaboración de los temas y comentarios de texto-”, de los “informales -emociones y programación de una charla-”. Los primeros son una lógica consecuencia de las exigencias de la enseñanza, los segundos son fruto de la trayectoria investigadora de los autores en la que han localizado “otros aprendizajes” y han aceptado el reto de afrontar su conocimiento, en el mismo marco en el que se producen los formales.

La importancia que le dan los autores a este apartado queda reflejada en la extensión que tiene, más de 60 páginas, distribuidas en cinco subapartados, concretamente el trabajo en “casa”, la elaboración del tema “Al-Ándalus”, la redacción del comentario de texto “Algunos artículos de la constitución de 1812”, el análisis de los “géneros discursivos de los trabajos”, las “emociones socio-culturales” en la enseñanza de Historia de España y la elaboración de una charla sobre “El Sexenio democrático”. Estos temas pueden leerse con una cierta independencia y ofrecen, además de los documentos primarios utilizados, la descripción de los datos, la interpretación que hacen y la discusión de los resultados que llevan a cabo los autores, abriéndolos a otras investigaciones y a la opinión del lector.

La redacción de cada uno de ellos es muy minuciosa, tanto por el texto como por el tratamiento de cada una de las imágenes que introducen. Por una parte muestran las posibilidades que las huellas tienen para la investigación y, por otra, la pertinencia de interpretarlas a la luz de todas las dimensiones anteriormente señaladas. El análisis que realizan en cada una de las imágenes presentadas puede capturar la atención prolongada del lector, ello significa la potencialidad que tiene, pero también la posibilidad de hacer más lento el ritmo de lectura del trabajo. Los autores son conscientes de ese problema y asumen el reto que presenta llevarlo a cabo con esa estructura.

Cuando describen e interpretan el trabajo que la participante realiza en casa, muestran la complejidad que tiene, el sistema de organización que exige (muy interesante el trabajo de los Entornos Personales de Aprendizaje, Castañeda y Adell, 2013), su relación con la propuesta de Marzano y Kendall (2007) y el papel que juegan las ayudas del profesor, Ruano, Sánchez, Ciga y García (2011). Esta aportación importante pues registra y fundamenta las tareas que realiza la participante en la modalidad presencial de enseñanza (años 2012-2013) y permitiría comparar los cambios que se pueden producir en estos momentos donde la enseñanza está sufriendo profundos cambios debidos al Covid 19. Un tema que está hoy en día ocupando y preocupando a profesores e investigadores, sirva como ejemplo, aunque se trata del alumnado universitario, la publicación de Area-Moreira, Bethencourt-Aguilar, y Martín-Gómez (2020) titulado: *De la enseñanza semipresencial a la enseñanza online en tiempos de Covid19. Visiones del alumnado.*

La elaboración del tema Al-Ándalus destaca por el meticuloso análisis que realizan los autores sobre las huellas dejadas tanto en el manual, como en los apuntes y en el tema que

la participante realiza, la distinción entre el mero traslado de la información del manual o los apuntes del profesor, al escrito realizado por ella y el papel que tienen tanto las inferencias, como las ayudas que le ofrece of-line el profesor. Todo ello muestra, como los autores señalan en el título, los procesos seguidos y otros aprendizajes que suelen no estar evaluados oficialmente.

El comentario de texto, otro género discursivo, presenta en el estudio que llevan a cabo los autores de este libro, la diferencia con el trabajo anterior y el aprendizaje que exige. Las distintas referencias que utiliza la participante para su redacción (protocolo de examen, trabajo del tema relacionado, actividad realizada en el aula, etc.) y las huellas que deja en el manual, en los materiales utilizados y en la propia redacción del comentario (a la que se añade la realizada por el profesor y que a veces la participante responde), les permiten a los autores de esta investigación interpretar los resultados, constatar la importancia de las inferencias que realiza y abrir un campo nuevo sobre los diálogos profesor-alumno, que enfatizan en cómo las ayudas del docente van más allá del aula.

Los trabajos que denominan informales suponen también otra novedad, pues al estar vinculados con la enseñanza de la asignatura -que han analizado previamente- muestran que hay otros aprendizajes tácitos que los relacionan con las emociones que explícita o implícitamente ocurren o con la aplicación de lo aprendido a otras situaciones vivenciales de la participante, uniendo en un solo estudio lo formal y lo informal, una idea nada nueva pero interesante para seguir investigando. El trabajo llevado a cabo sobre las emociones muestra la existencia de esos aprendizajes en la participante, que ella ejemplifica en determinados personajes, valores e ideales estudiados en Historia de España. Los autores del estudio se fundamentan en la propuesta que sobre las emociones socio-culturales y los valores morales realizan Haidt (2003); Damasio (2013); Cova, Deona y Sander (2015) y Tsyrlina-Spady y Lovon (2017). Las aportaciones, contextualizadas en el espacio geográfico de la participante, son interpretadas desde la perspectiva señalada por Damasio: “cimientos de nuestra mente”, manteniendo un equilibrio destacable para presentarlas tal y como ella las narra, sin entrar en juicios de valor o visiones restrictivas de las mismas. La introducción de las “comunidades emocionales” de Rosenwein (2006) o las “prácticas emocionales” de Scheer (2012) vuelven a abrir nuevas vías de interpretación e invitan al lector a preguntarse por ellas.

Analizan, posteriormente, lo que denominan “propuesta de charla” sobre un tema de Historia de España, sugiriendo una estructura de análisis diferente a la utilizada en la asignatura. El proyecto que lleva a cabo la participante muestra la utilización de los contenidos estudiados, desde una perspectiva personal comprometida, en la que no duda en introducir interrogantes del tipo “qué hubiera ocurrido si tal hecho hubiese acaecido”, es decir, la historia contrafáctica a la que alude Pelegrín (2015). Se preguntan los autores, y creo que nos preguntamos también los lectores, ¿Dónde aprendió esa orientación? ¿Cómo se identifica y evalúa en los trabajos realizados en los temas o comentarios de texto? Nuevos retos e interrogantes para seguir trabajando en el futuro.

Las conclusiones generales, en gran medida facilitadas por las que “a modo de discusión y cierre” llevan a cabo los autores, permiten valorar la importancia de considerar múltiples dimensiones a la hora de comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje de Historia. Para ello, señalan en su libro, es necesario conocer el contexto en el sentido más amplio que tiene, disponer de los trabajos de todo tipo realizados por el alumnado en la asignatura, tener evidencias de las prácticas de aula y casa (por ejemplo las huellas dejadas) y, para



cerrar, la pertinencia de abordar -en las clases habituales- las emociones y los valores que implícita o explícitamente se transmiten.

De esta forma, este libro titulado “La elaboración de los temas, comentarios de texto y otros trabajos en Historia de España en Bachillerato: procesos y aprendizajes”, constituye un buen referente para el área educativa, apto tanto para profesores como para estudiantes que se preparan para la profesión docente. Se entiende que la fuerza de la tradición de la enseñanza de la Historia (tanto en Brasil como en Murcia, Londres o Buenos Aires), durante mucho tiempo centrada únicamente en la memorización mecánica, ha perdido parte del sentido que tenía con el paso de los años, sobre todo porque los jóvenes estudiantes se muestran capaces de, al menos, empezar a pensar reflexivamente, como señalan los temas del proceso de enseñanza y aprendizaje en este libro.

Tal y como señalan los autores en el apartado metodológico, los retos que la línea de investigación plantea llevan consigo la colaboración de otros estudiosos que proporcionan miradas diferentes y complementarias al trabajo. Es importante este hecho en la medida que pueden evidenciarse sus aportaciones, si leemos los trabajos anteriores que han realizado, presentes en los referentes bibliográficos. Nicolás Martínez, Martha Ortega y Ramón García continúan la línea anterior incorporando nuevos referentes para el análisis e interpretación de los trabajos; Graciela Carbone aporta el estudio de los manuales, las guías del profesor y las unidades didácticas; por último, Rosana Pasquale promueve el tema de marginalia, los géneros discursivos y los diálogos pedagógicos. En este punto cabe recordar que en Curitiba (Brasil), desde donde escribo este prólogo, realizo estudios con el Centro de Investigación en Publicaciones Didácticas de la Universidad Federal de Paraná, coordinado por la investigadora Tânia Braga García. Mi tesis doctoral (2015), conocida por los autores de este libro, titulada: *A presença do livro didático de história em aulas do ensino médio: estudo etnográfico em uma escola do campo*, fue realizada casi en el mismo periodo (2010-2014), y aborda contenidos similares a los estudiados por ellos, desde una metodología diferente, pero complementaria. Por ejemplo, los autores hablan del contexto donde la participante cursa sus estudios, ese contexto en mi tesis es ampliado a todo un día en la escuela en donde profesores, asignaturas, recreos, etc. se contemplan en su totalidad, ofreciendo miradas muy interesantes a considerar tales como la actitud de profesores ante el uso o no de manuales, los cambios que introducen en las aulas, etc. Una conclusión relevante a la que llego es que las investigaciones que involucran a jóvenes estudiantes brasileños revelan que las evaluaciones que hacen sobre el uso de los libros escolares pueden entenderse como una alerta a la producción de nuevos libros o materiales para enseñar, sugiriendo reflexiones a los autores para que aporten otras referencias para el trabajo en el aula (Chaves, 2015).

Por ello, este libro presenta un esfuerzo por sistematizar múltiples temas que se socializan a partir de las investigaciones de sus autores. En este sentido, es una conversación con sus lectores, un diálogo con profesores que trabajan en la educación de jóvenes y adultos y autores e investigadores de diferentes áreas de la educación escolar. Felicitaciones a los autores y al coordinador de la investigación, trabajos como este son fundamentales para la reflexión y formación en el campo de la docencia e investigación en Historia.

Curitiba, enero 2021  
Edilson Aparecidos Chaves

Profesor e investigador del Instituto Federal de Paraná, Campus Curitiba, Paraná/Brasil



# INTRODUCCIÓN



## INTRODUCCIÓN

Uno de los placeres más grandes que nos brinda el trabajo prolongado con un mismo sistema biológico radica en ver que los descubrimientos de hoy se transformarán en las herramientas experimentales de mañana. (Kandel, 2007, p. 300)

La pedagogía es sensible a la moda (...) El enseñante, atraído por las seducciones del momento, tanto si cede a ellas como si se les resiste, corre el riesgo de limitar la perspectiva de su acción: es necesario mucho saber y sentido común para ir más allá de las sugerencias de la moda e integrarlas en una visión multilateral y matizada de la educación”. (D’Hainaut, 1984, p. 95)

“si no reunimos información sobre la situación actual, ¿cómo sabremos lo sucedido cuando vengamos en el año 2100? Si nos preocupan los cambios, alguien debe recoger este material ahora” (...), “los testigos de hielo que sacamos están llenos de vida”. (Steimberg, 2004, pp. 99, 102-103)

Los tres textos caracterizan el trabajo que estamos realizando. Así, ante los retos de este momento, como señala Kandel (2007, premio nobel de medicina en 2000), tenemos que profundizar en la importancia de un proyecto de investigación prolongado en el tiempo, marcando cómo lo que en un momento fue una contribución para caminar y descubrir nuevas fronteras, se convierte en herramientas de trabajo para la investigación del presente o del futuro. También es importante lo que plantea D’Hainaut (1984), cuando enfatiza en el valor de lo investigado anteriormente, pues los avances no son en el vacío y se basan en logros o en fracasos bien documentados. Pero también exige la mente abierta para integrar lo nuevo y la conciencia del valor de lo alcanzado para mantener aquello que funcionó. Por último, la preciosa lección del artículo de Steimberg (2004), donde cita a los ecólogos marinos Russ Hopcroft y Rolf Gradinger, sobre la conciencia de cambios en el Ártico y la necesidad de tomar muestras de ellos, pues sus datos son totalmente necesarios para conocer qué está cambiando y por qué. Así pues, un proyecto de investigación prolongado en el tiempo, permite trabajar temas del presente, aprender positivamente del pasado, orientar el futuro y preservar las fuentes primarias utilizadas, para que se constituyan en memoria educativa.

Este trabajo que presentamos, trata sobre *La elaboración de los temas, comentarios de texto y otros trabajos de Historia de España: procesos y aprendizajes*, se desarrolla dentro de la línea de estudio *Enseñanza y Aprendizaje de Historia de España*, está integrada en el grupo

de investigación E074-07. *Experiencias Educativas en Ciencias Sociales (EDUCS)*, que forma parte de los grupos de investigación del Área de Ciencias Sociales de la Universidad de Murcia<sup>1</sup>.

Esta línea de investigación, iniciada hace 30 años, mostró la complejidad de estos estudios y exigió un planteamiento integral que permitiese conocer y orientar las indagaciones, a la vez que concienciarnos sobre la diversidad de recursos necesarios (organizativos, humanos, económicos y de fundamentación), que eran precisos para afrontar cada uno de los retos que nos propusiéramos, descritos en las distintas bases de datos explicadas en el capítulo 2. Así pues, era necesario disponer de un marco general que recogiese la complejidad de los estudios, incluyendo la posibilidad de manejar datos de carácter cuantitativo y cualitativo. Concretamente, el marco de este trabajo contempla cinco grandes dimensiones:

*el contexto.* El Instituto donde estudia, el aula específica en la que se imparten los procesos de enseñanza-aprendizaje y las relaciones que hay entre el alumnado;

*el currículo de estudios.* El de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM), el del Instituto, el del profesor -especialmente- y las sugerencias que desde la coordinación de las PAU se proponen, por su incidencia directa en el aula;

*los procesos de enseñanza llevados a cabo por el profesor.* Considerando las fases de inicio, desarrollo y conclusión y también lo que suponen como ayuda para la comprensión de los contenidos;

*los recursos utilizados.* El libro de texto, los apuntes/materiales del profesor, los documentos, la web, las presentaciones, etc.;

*los trabajos realizados por la alumna.* Tales como los temas, los comentarios de texto y otros.

También se abordan los tipos de evidencias que se recogen, en este caso los documentos utilizados y elaborados por la participante (libros, apuntes, trabajos, programas, fotos, etc., con las huellas<sup>2</sup> dejadas en ellos) y las descripciones y valoraciones llevadas a cabo, como testigo que ha vivido en primera persona todo ese proceso.

A lo largo de estos años de investigación han sido diversos los contenidos abordados<sup>3</sup>, una evidencia que emergía de todos ellos era el reto de conocer los aprendizajes adquiridos por el alumnado -formales e informales- y los procesos que se habían seguido para lograrlos. La publicación realizada por Martínez-Valcárcel y Alarcón (2016) *La utilización del libro de Historia de España dentro y fuera del aula: alumnos, manuales, huellas, interpretación y contexto*, planteó el estudio en profundidad de las huellas dejadas por los alumnos en los manuales, destacando su relación con los recursos que ofrecían, texto de autor, imágenes, mapas, etc.

---

<sup>1</sup> A lo largo de ese tiempo se han desarrollado diferentes publicaciones y bases de datos, ver capítulo 2. Más concretamente, este estudio parte de la información de las bases 6, 7, 8 y 9 (2012-2016) y se articula en torno a un caso representativo, de los 200 que componen dicho período, ver capítulo 2.

<sup>2</sup> Es necesario indicar que los términos "**huella**", "**anotación**" y "**evidencia**" se refiere a todas las señales que deja el alumno en el manual o en los materiales del profesor: subrayados, tachados, flechas, ampliaciones del contenido, figuras, etc. que quedan como evidencias de su utilización y como testigos del alcance que puedan tener.

<sup>3</sup> Puede verse en el capítulo 2 los más significativos que se han realizado en estos 30 años, que están reseñados en la bibliografía.

Posteriormente se continuó con los resultados del estudio anterior, incluyendo también los trabajos de los alumnos y concretándolos en seis escenarios posibles. Dichos escenarios se seleccionaron de acuerdo con el uso del manual, los apuntes-materiales proporcionados por el profesorado y la presencia de los medios digitales, Martínez-Valcárcel (Ed.) (2018), *Los materiales y los trabajos de los alumnos en el aula de Historia de España en Bachillerato: Seis escenarios para su interpretación*.

Profundizar en los aprendizajes alcanzados por el alumnado exige contemplar las relaciones entre las cinco dimensiones anteriormente mencionadas -contexto, currículo, enseñanza, recursos y trabajos realizados por el alumnado- focalizándose en estos últimos y su relación con los manuales y materiales proporcionados por el profesorado. Este trabajo requiere dedicar el espacio necesario para el análisis e interpretación de los datos, por lo que era pertinente profundizar en un solo caso y plantear las distintas posibilidades de estudio a modo de hipótesis exploratorias, para conocer y comprender esas relaciones y proporcionar modelos de trabajo para análisis con muestras más amplias. Es en esta vía en la que nos adentramos en esta investigación.

La selección del caso, para este trabajo, lleva implícita un conjunto de condiciones muy delimitadas que permiten garantizar, hasta donde es posible, los resultados esperados. La muestra se obtuvo de la base de datos 2012-2016, compuesta por 200 sujetos. El caso seleccionado debía representar el escenario más habitual (uso del manual y los apuntes-materiales del profesor) y tener resultados académicos medios, de acuerdo con las calificaciones obtenidas en esta asignatura en bachillerato y en la Prueba de Acceso a la Universidad. Junto a estos requisitos, se debía también disponer de la información necesaria para su estudio:

- el cuestionario de opinión rellenado por la participante;
- el manual y los apuntes-materiales del profesor utilizados;
- el programa de la asignatura proporcionado por el docente;
- los temas y comentarios de texto realizados por la participante;
- finalmente los trabajos no académicos solicitados, las emociones y la planificación de una charla.

## Referencias para la fundamentación

El trabajo que se aborda *La elaboración de los temas, comentarios de texto y otros trabajos de Historia de España en el Bachillerato: procesos y aprendizajes*, tiene como finalidad dar respuesta a los retos y a las interrogantes que habían planteado en las dos publicaciones anteriormente mencionadas, ofreciendo así una visión global de las dimensiones estudiadas y la posibilidad de elaborar propuestas de trabajo para seguir investigando.

Es habitual que en nuestros recuerdos escolares surjan algunos de los *centros y aulas* dónde hemos estudiado y profesores que nos han enseñado, lo que indica su importancia en nuestras vivencias, pero es mucho más problemático vincularlos con los procesos de enseñanza-aprendizaje de Historia de España. Así, el reto que se planteó es indagar sobre esa relación. El trabajo de Damasio (2013) sobre las emociones fundamentales (tristeza y

alegría), el de Woolfolk (2019) que trata la motivación extrínseca e intrínseca<sup>4</sup>, los de Davinson sobre la empatía tanto a nivel cognitivo como afectivo (2012a y 2012b) y el de Fuentes (2004) sobre las corrientes historiográficas desarrolladas, serían los referentes adecuados para poder interpretar los resultados que se obtuvieran.

*La influencia del currículo* en el proceso de enseñanza está fuera de toda duda y ha sido ampliamente estudiada. La pregunta que nos planteamos fue conocer los contenidos que realmente se impartían en el aula, las razones de esa selección y su influencia en los procesos y resultados de la enseñanza-aprendizaje. En este sentido era necesario disponer de las distintas programaciones que se utilizaban (con especial énfasis en la del profesor) y las descripciones-valoraciones que haga de ellas la participante. Como referentes más significativos están el análisis realizado por Alarcón (2009), que elabora un estudio descriptivo de las PAU en todas las Comunidades de España en el año 2009, el de Martínez-Valcárcel (Ed.) (2018), sobre las características de estas pruebas y el de Souto-González, Fita-Esteve y Fuster-García (2014), que estudian los exámenes y la influencia de la selectividad en la enseñanza de la Historia.

*La enseñanza y las ayudas del profesor.* Acceder a los procesos habituales de enseñanza no es una tarea fácil y recoger una síntesis de un curso supone otro reto. Así pues, nuestra interrogante fue *¿Cómo son las clases habituales de los profesores de Historia de España? ¿Qué tipo de ayuda proporcionan al alumnado?* En ese sentido las revisiones realizadas por Wilson en 2001 (Handbook of Research on Teaching) y dieciséis años después la de Nokes en 2017 (Handbook of Research in Historical Culture and Education), aportan la información suficiente para este análisis, desarrollando las características de las clases tradicionales o las innovadoras en la enseñanza de la Historia.

Por otra parte, la perspectiva de analizar los procesos de enseñanza, en la medida que se constituyen en ayudas para el alumnado, supone otra mirada enriquecedora para su interpretación. Concretamente Ruano, Sánchez, Ciga y García (2011) las tipifican como activadoras, elaborativas, consolidadoras e ilustrativas y proporcionan seis protocolos de observación para su identificación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

*Los recursos utilizados en la enseñanza de la Historia.* Nuestro reto fue conocer la presencia y frecuencia en las aulas de los manuales y materiales del profesor, en este caso se trata del uso concreto del manual y los apuntes-materiales proporcionados por el profesor. La utilización de las huellas para el análisis e interpretación del uso de estos recursos, permite formular preguntas sobre los temas que se imparten, las habilidades y estrategias para seleccionar los contenidos, las características de la información que se amplía (por resultar escasa o inapropiada la existente en el manual) y sobre la problemática que ocasionan los manuales cuando son utilizados por distintos alumnos. Los trabajos sobre estos referentes de Martínez-Valcárcel, Ortega-Roldán y García-Marín (2020), los de Carretero y Montanero (2008), y Sáiz y Valls (2014), son los más significativos y directamente vinculados para llevar a cabo el análisis y la interpretación de esta dimensión.

---

<sup>4</sup> Pues como señala Woolfolk (2019), cuando el alumno está motivado: “dirige con mucha energía hacia el logro de una meta o a trabajar arduamente, incluso si nos sentimos aburridos por la tarea. ¿Qué es lo que nos da energía y dirige nuestra conducta? La explicación podría incluir impulsos, deseos básicos, necesidades, incentivos, temores, metas, presión social, autoconfianza, intereses, curiosidad, creencias, valores, expectativas y más”. (p. 463)



## Temas y comentarios de texto

Las dimensiones anteriores son importantes para este trabajo y para entender los procesos de enseñanza, pero son los trabajos realizados por el alumnado los que marcan los aprendizajes alcanzados. La estructura de los temas -introducción, desarrollo y conclusiones- y comentarios de texto -tipificación, análisis, contextualización y conclusiones-, es la sugerida por el coordinador de las PAU.

Otro interrogante que se planteó fue la posibilidad de contrastar lo que el alumnado había elaborado en los temas y comentarios de texto, con las huellas existentes en el manual o los apuntes-materiales del profesor, unido a las correcciones que realizadas por el profesor podían contener estos trabajos. El estudio sobre los géneros discursivos que lleva a cabo Cassany (2006), permite considerar en el análisis e interpretación de los datos tanto lo gramatical, como lo discursivo, lo pragmático y lo sociocultural.

Para estudio de los trabajos realizados por el alumnado y de las huellas dejadas en ellos, el trabajo sobre los procesos de comprensión de los textos de Sánchez y García-Rodicio (2014), permite detectar los que son meras traslaciones de información, las vinculaciones entre ideas y las redacciones originales que no se encontraban en los referentes utilizados. Ese estudio contemplaba la posibilidad de tipificar los trabajos, siguiendo a los autores mencionados, como superficiales, profundos o críticos. Por otra parte, la oportunidad de realizar los análisis e interpretaciones ya descritos, llevan consigo la búsqueda de otro referente importante, el uso de las inferencias y su tipología, enfatizando sobre todo en las causales y permitiendo la conexión con los estudios sobre la neuroimagen que lleva a cabo Sánchez (2009).

## Emociones y planificación de una charla

Una de las condiciones para la selección del caso en este estudio –como hemos comentado- fue contar con otros trabajos realizados por el alumnado, además de los académicos. Dichos trabajos, permiten profundizar en los aprendizajes adquiridos, en los procesos de enseñanza, apreciar el uso del alumnado de los contenidos de Historia de España y responder a las interrogantes ¿Se desarrollan las emociones en la asignatura de Historia de España? y ¿Transfiere el alumnado el aprendizaje del contenido aprendido a otras situaciones?

Referida a *las emociones*, el reto estaba en determinarlas desde una formación general, con independencia de la materia que se estudie. El trabajo de Damasio (2013), habla de las emociones sociales como cimientos de nuestra mente y señala que “Ellas son un aspecto definitorio de la condición humana. Ellas impregnan nuestra vida social y profesional, influyen en nuestro pensamiento y comportamiento y dan forma profundamente a nuestras relaciones e interacciones sociales” (p.13) y Haidt (2003) las caracteriza como “aquellas emociones que están vinculadas a los intereses o al bienestar de la sociedad en su conjunto” (p. 853).

Para el análisis de los datos se utilizaría la tipificación ofrecida por Damasio (2013) y su relación con la propuesta de Haidt (2003). Concretamente se estipulan cuatro grupos:

*el primer grupo: turbación, vergüenza y culpabilidad, se puede identificar con el que establece como emociones autoconscientes,*

*el segundo grupo: desprecio, indignación, se asemeja al de las emociones que condenan al otro que sugiere;*

*el tercer grupo: simpatía y compasión, se puede equiparar con las emociones que se sienten por lo que sufren otros que propone;*

*el cuarto grupo, lo constituyen la: admiración/asombro, elevación, gratitud y orgullo y se puede asociar con las emociones que alaban a los demás como sugiere.*

Cabe también mencionar a las *comunidades emocionales* de Rosenwein (2006), en la que los historiadores quieren conocer los sistemas de sentimientos que subyacen en grupos sociales más o menos amplios. Estas referencias permiten el análisis y la interpretación de los datos que se obtengan de la pregunta, anteriormente formulada: ¿Se desarrollan las emociones en la asignatura de Historia de España?

*La elaboración de una charla* sobre un tema de Historia de España cierra los contenidos que nos proponemos analizar en este trabajo, a partir del interrogante ¿Transfiere el alumnado el aprendizaje del contenido aprendido a otras situaciones? Para su realización se planteó primero el recuerdo que tienen de ese periodo, el tipo de orientación histórica con la que se quiera fundamentar la charla (Fuentes, 2004), y el esquema de contenidos a tratar en la charla sugerida. Para disponer de un referente sobre la transferibilidad de los aprendizajes aprendidos, se seguiría el estudio de Pozo (2008), sobre las características del aprendizaje. Por otra parte, para el desarrollo de la charla, se proporciona una estructura de trabajo diferente, fundamentada en lo que Baker (2013) y Boyd (2013) denominan cultura conmemorativa, presente tanto en los contenidos estudiados, como en la vida cotidiana. Concretamente distinguimos entre las creaciones políticas sociales, económicas y culturales; las figuras de autoridad; los lugares de memoria y las creencias y símbolos.

## Estructura del trabajo

Como en toda investigación, los interrogantes primeros van constituyendo una base de presunciones que solicitan, por una parte, la necesidad de consultar fuentes de referencia para su comprensión y, por otra, la búsqueda de datos y la forma de obtenerlos para dar respuesta a las preguntas de indagación, que se van concretando al avanzar en el estudio. Conocer la realidad, o al menos aproximarse a ella, no es un camino lineal sino un proceso cíclico dirigido por una idea principal, que va modelándose conforme van dando respuestas a lo que se desea saber, sin olvidar la propia naturaleza del objeto de estudio.

Así pues, en la búsqueda de respuesta a las interrogantes que se plantean presentamos una perspectiva general del trabajo. En el capítulo primero se abordan los referentes, en parte ya comentados, que son necesarios considerar para la fundamentación, el contexto, la enseñanza, los procesos cognitivos, las emociones, los recursos utilizados, los géneros discursivos y las ayudas del profesor.

El capítulo segundo trata sobre la planificación y el diseño de la investigación, abordando la importancia de estar en una línea de investigación, las bases que se han recogido a lo largo de estos 30 años, el tipo de investigación que orienta el trabajo, los instrumentos empleados para obtener la información, la recogida de los datos y el tratamiento para su análisis.

El tercer capítulo, el más amplio de todos, aborda el análisis, interpretación y discusión de los datos obtenidos. En él ha parecido pertinente concluir cada apartado con una reflexión que

hemos denominado *a modo de discusión y cierre* para poder profundizar en los hallazgos encontrados y, a su vez, realizar unas conclusiones más generales.

Concretamente se han estudiado seis grandes bloques: 1) El centro, aula, compañeros y asignatura: el ambiente vivido y recordado; 2) El currículo y los recursos: dos referentes para comprender la enseñanza; 3) La enseñanza: los procesos y las ayudas del profesor; 4) El manual y los apuntes del profesor: estructura, apariencia y uso; 5) Los aprendizajes formales: la elaboración de los temas y los comentarios de texto y 6) Los aprendizajes informales: las emociones y la planificación de una visita.

Se cierra este análisis, interpretación y discusión con las conclusiones que desarrollan una perspectiva sintetizada de los resultados obtenidos, una valoración de lo que este trabajo puede aportar a la investigación y unas sugerencias para seguir trabajando en este mundo apasionante que es la investigación.

Las referencias bibliográficas que se han utilizado en este estudio y los anexos que recogen la información más relevante obtenida -que puede ser objeto de preservación para la memoria educativa- cierran esta publicación.



# **CAPÍTULO 1**

## **ANTECEDENTES Y MARCOS DE INVESTIGACIÓN**



## 1.1. EL ESPACIO Y EL AMBIENTE DE ENSEÑANZA: LAS TAREAS COMO NEXO DE UNIÓN ENTRE CENTRO, AULA Y CASA

La enseñanza y el aprendizaje no ocurren en el vacío, sino que son vividos en espacios, tiempos y ambientes determinados. En el caso de nuestra participante, su centro, su aula, la asignatura de Historia de España y su casa donde realizaba las tareas propuestas, fueron pasando de espacios generales a lugares y ambientes concretos, donde vivió el curso 2012-2013, como señala Viñao (2016). Martín-Fraile y Ramos-Ruiz (2014), nos indican que:

El espacio se hace habitable, lo hacemos nuestro al ocuparlo, al utilizarlo (...) al que se va, al que se viene, en el que se está varias horas al día, en el que se convive con los compañeros y con los profesores, y de este modo se va configurando su proyección como “lugar educativo”. (p. 143)

El objetivo de este trabajo se centra en la necesidad de recuperar de la memoria de nuestra participante, los espacios vinculados con la asignatura de Historia de España, por el significado que tienen con su trabajo y sus resultados. La memoria episódica comprende no solamente el contenido, sino también el momento, modo, eventos, sentimientos, etc., en los que ese contenido fue adquirido. Vamos a destacar en este estudio dos ambientes concretos: aula y casa<sup>5</sup>, unidos por las tareas que realizaba la participante en cada uno de ellos. Tareas que nos permiten conocer no solamente los resultados alcanzados, sino también y es muy importante, los procesos que están en el centro de esos resultados y que son, en sí mismos, logros conseguidos.

---

<sup>5</sup> El espacio del aula no es cerrado y menos en estos niveles educativos donde se acercan ya a los estudios profesionales que realizarán en la universidad o en los centros de formación profesional. La bibliografía existente en torno a los nuevos espacios de enseñanza (que no excluyen los del aula presencial y los de casa) son extensos, queremos solamente señalar el trabajo de Eizaguirre, Bezanilla, Arruti, y Sáenz (2019) *Espacios de aprendizaje en la Educación superior*, por la proyección que tiene, por las veintiuna experiencias de innovación docente que recogen y por la diversidad de espacios que contemplan.

## ESPACIOS

*Los espacios* pueden ser estudiados desde diferentes perspectivas, en este estudio enfatizaremos en la antropológica y pedagógica. Como señala Viñao (2016) el espacio tiene una enorme influencia en la personalidad no solamente individual, sino también grupal pues permite tomar conciencia y sentido de cada uno de nosotros y del grupo en el cual nos desenvolvemos. El espacio nos permite el conocimiento de nosotros mismos, de nuestra historia interior y exterior, creando un “depósito de imágenes de espacios que fueron para nosotros, alguna vez, durante algún tiempo, lugares en los que algo nuestro quedó allí” (p. 28). Nuestra participante creó un espacio, no aislado, en el que se desarrolló personal, social y culturalmente, en el que se construyeron el contacto personal y los modos de relación con compañeros y profesores; todo eso es lo que queremos rescatar a partir de su recuerdo.

Por otra parte, los espacios pedagógicos tienen una enorme importancia en el proceso educativo y una influencia en el currículum, en todos los procesos didácticos, en el ámbito estético, en el proceso de socialización y como territorio de significados (Santos, 1993, 2010). Los espacios implican también la selección de recursos, mobiliario, luminosidad, decoración, entre otros; todos tienen como finalidad el crear las condiciones para que el alumnado se apropie de nuevas experiencias, así como elementos que le generen procesos de análisis, reflexión y apropiación del conocimiento.

Es decir, son espacios donde se crean condiciones para que el discente obtenga nuevos conocimientos y experiencias, que le permitan reflexionar y analizar los contenidos adquiridos. Manns, Adlerstein y González (2016) mencionan que los espacios son educadores y Huang, Yang y Zheng, (2013) indica que estos espacios detectan escenarios de aprendizaje, características de los alumnos, los recursos y las herramientas interactivas para llevar a cabo los procesos de aprendizaje. Evidentemente también en esos espacios encontramos usos diferentes y propios para el profesorado y alumnado; poca apertura hacia el entorno y rigidez en su utilización que facilitan más el trabajo individual que el colectivo. También la estética forma parte de esta influencia en los procesos educativos y la creación de ambientes acogedores o no, por ejemplo las diferencias que hay entre la decoración de las aulas de infantil y las de bachillerato, en las cuales predomina muchas veces la funcionalidad y la economía, olvidando que los elementos que la integran incluyen también las formas, los olores, los sonidos, los colores y, por supuesto, las personas que habitan estos espacios como señalan Castro y Morales (2015) y López (2011) incluso plantea la relación que existe entre el color de las aulas y los sentimientos de los alumnos y la falta de correlación entre ambos (Regio Children y Domus Academy Research Center, 2009).

## Ambientes

Refiriéndonos a *los ambientes*, hay que tener presente que integran las relaciones humanas y al vincularlos con la educación, su finalidad es la de crear las condiciones favorables para que se lleven a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así pues, además de contemplar los espacios, su énfasis está estrechamente vinculado con el diseño y planificación de las acciones educativas, en las que están inmersos profesores y alumnos, y en ellos se desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores. Por otra parte, estos ambientes también están introducidos en el ámbito estético y en la percepción del mismo por parte del alumnado, debiendo hacerse lo posible para que “las experiencias que



viven los niños (...) se puedan convertir en ámbitos estéticos y en ámbitos de placer” (Hoyuelos 2005, p. 173).

Concretamente tenemos que contemplar que los ambientes de aprendizaje no solo no se restringen al aula, sino que se amplían a otros lugares en los cuales tanto profesores como alumnos interactúan y cooperan para tener un ambiente de aprendizaje afectivo y motivante (Bolaños y Molina, 2007), a la vez que dinámicos y fáciles de modificar. Estos ambientes no dependen de la estructura física sino de los estudiantes y profesores que lo conforman buscando un desarrollo integral (Romo, 2012). Por otro lado, Laguna (2013) afirma que la calidad del ambiente fomenta el desempeño escolar y deben fomentar la convivencia del trabajo colectivo, donde las relaciones cobran importancia y profesores y alumnos se enriquecen mutuamente.

Cuando estos ambientes los identificamos en el aula y en casa, tienen características diferentes. Así, en el aula, de acuerdo con Rodríguez (2012), se da la interacción y comunicación recíproca presencial, en la que Dueñas (2015) apunta que el orden, la disciplina (necesarias para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje), se asocian también al orden y comportamiento del alumno y son parte de la cultura escolar. De acuerdo con Woolfolk (2019) los profesores tratan de proveer un ambiente positivo en el aula manteniendo la atención del estudiante. También se motiva al alumnado a partir del ambiente que los profesores crean en el aula, haciéndoles saber a los discentes sus logros, la importancia de las clases y de qué manera sus actitudes afectan los ambientes del aula. Por otra parte, el ambiente casa, más vinculado con el aprendizaje, precisa de un espacio de estudio, que le ayude a concentrarse y trabajar el tiempo necesario para elaborar sus tareas. Normalmente su espacio tiene una mesa, una silla, está bien iluminado, regularmente poseen una computadora, su libro, apuntes y otros materiales. En este espacio es donde el alumno crea su propio ambiente de estudio y en donde el aprendizaje está centrado en el propio estudiante. Así pues, el alumnado interactúa con las ayudas materiales y tecnológicas, construye y amplía su propio ambiente de estudio para llevar a cabo sus experiencias, procesos de aprendizaje y de comunicación<sup>6</sup>, completando en casa el proceso seguido en el ámbito escolar (Martín y Ramos, 2012).

## Tareas

Por otra parte, el hecho de que el alumno tenga que estudiar<sup>7</sup> y en ese estudio llevar a cabo *tareas*<sup>8</sup> en el aula y en casa,<sup>9</sup> implica que el estudiante continúe aprendiendo de

<sup>6</sup> Pero también utilizando el libro de texto, sus notas, apuntes del profesor, películas, documentos, etc.

<sup>7</sup> Hemos utilizado el término *estudiar* como la actividad propia de quien quiere aprender, con más razón cuando estamos en Bachillerato. La RAE la define con varias acepciones, nos referimos a la 1. *Ejercitar el entendimiento para alcanzar o comprender algo* y la 4. *Observar. Examinar atentamente*. Fenstermacher ya en 1989 cuando se refería a las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje, hablaba de la necesidad de que el profesorado apoyara el deseo del alumno de *ser estudiante* (denominándolo *estudiantar*), facilitando y potenciado las tareas propias del mismo como: pedir ayuda, repasar, controlar, situar fuentes, buscar materiales de estudio, practicar, discutir, organizarse, elaborar materiales, etc. Más recientemente el trabajo de Morales, Chaves, Rodríguez, Peña y Carpio (2016), vuelve a tratar las relaciones entre enseñanza-aprendizaje y el rol del estudiante.

<sup>8</sup> En las que se incluyen los trabajos de los temas y los comentarios de texto.

<sup>9</sup> El debate que hay sobre su utilidad y relación con los aprendizajes ha generado, y genera, un enorme debate sobre su utilidad relación con los aprendizajes, al respecto pueden verse, a modo de ejemplo, los realizados por Angulo (2017), la Tesis doctoral de Parra (2017), o los de Fernández-Freire, Rodríguez-Ruiz y Martínez-González, (2019). Por nuestra parte no queremos entrar en ese debate pues estamos en un nivel educativo

manera autónoma (Méndez, Contreras, y Valdez, 2012). El hecho de que el alumnado lleve a cabo su tarea principal que es aprender, implica que tiene que organizarse y gestionar los tiempos para llevar a cabo esa finalidad tales como buscar materiales, recordar las clases, elaborar los trabajos, conocer las fechas de exámenes, aplicar técnicas de estudio, etc.

Como expresamos anteriormente, estamos refiriéndonos a Bachillerato (último curso antes de continuar con los estudios superiores) y a la continuidad y coherencia que deben de tener los trabajos realizados en la clase y en la casa. Así pues, las tareas son, fundamentalmente, aquellas que el estudiante hace fuera de las horas escolares, son establecidas por el profesor, como señala Parra (2017) y deben ser significativas, relevantes y con un propósito a cumplir coherente con el trabajo realizado en el aula (Cooper, 2001).

Así pues, las tareas constituyen el nexo entre los escenarios del aula y la casa, por eso, de acuerdo con Cooper (2001), Walker (2007), Parra (2017), la tarea en casa debe de definir “la finalidad o intención (¿por qué o para qué), el nivel de interacción (¿con quién hacerlos?) y la retroalimentación (¿cómo se corrigen?)” (Parra, 2017, p. 24). Más concretamente Walker (2007) señala las siguientes características que han de tener las tareas:

- a. Tener un significado, un propósito y ser relevantes.
- b. Vincularse y relacionarse directamente con el currículo que se está estudiando.
- c. Ser una extensión del trabajo y la información que se proporciona en la clase. Haber sido explicada a los estudiantes.
- d. Proporcionar práctica y aplicación de habilidades. Es importante cuidar también la conciencia que debe tener el alumnado de la información aprendida.
- e. Tener expectativas consistentes y razonables (es decir, fechas de entrega de las tareas, tiempo dedicado, cuánto debe completarse, etc.).
- f. Ser evaluada,
- g. Proporcionar comentarios lo antes posible al alumno por parte del profesor.
- h. Permitir practicar para reforzar la nueva información.
- i. Preparar a los estudiantes para el próximo contenido (es decir, leer, recolectar materiales, etc.).
- j. Extender el aprendizaje individual y aplicar a aprendizajes anteriores.
- k. Coordinarse con otros profesores para que los estudiantes no se sobrecarguen con las tareas. (p. 2)

Cuando hablamos de tareas y las referimos a nuestro trabajo, tenemos que adelantar que las concretaremos principalmente en las dos que realiza nuestra participante, la de elaborar temas que tratan de contenidos históricos y la de llevar a cabo comentarios de textos históricos, lo que supone hablar de géneros discursivos, como señalan Guzmán-Simón, Moreno-Morilla, Gallardo y García-Giménez (2019) y presentar esos trabajos al profesor, lo que lleva a considerar los apartados f, g y h de las tareas. Dicha consideración supone:

---

diferente de los anteriores (Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria) y nos centraremos más en las características que tienen las tareas. Al respecto sí que podemos señalar como evidente (apartado 3.5. *Los aprendizajes formales: la elaboración de los temas y los contenidos*), el volumen de horas que la participante dedica a esta asignatura, una más de las ocho que cursó.

- la valoración del nivel alcanzado, la coherencia y la comprensión por parte de la participante de los textos utilizados en su elaboración (Sánchez y García-Rodicio, 2014);
- la corrección comentada del docente y las modificaciones que realiza la participante lleva consigo la existencia de un diálogo diferido entre profesor-participante, evidenciado por las huellas que dejan en los trabajos. Las características de ese diálogo se verán en el apartado 1.5.4. (Los géneros discursivos) y en el trabajo de Aliberas, Gutiérrez e Izquierdo (2017)<sup>10</sup>;
- Los diálogos que hemos comentado supone lo que Sánchez (2009) denomina *ayudas del profesor* y más concretamente *la ayuda consolidadora*, Ruano, Sánchez, Ciga y García (2011).

## Entornos personales de aprendizaje

Cabe señalar que, cuando hablamos de que el alumnado se organiza para llevar a cabo las tareas propias de estudiante, aparece un tipo de estructura denominada *Entornos Personales de Aprendizaje (PLE)*<sup>11</sup>, tal y como lo definen Castañeda y Adell (2013) y que sintetiza Arenas (2018) como “ambiente personal de aprendizaje que se configura a la medida de cada estudiante.

El PLE le permite a éste aprovechar los recursos tecnológicos disponibles, la abundancia de información y las conexiones en la red para realizar aprendizajes significativos” (p. 1). El interés de este entorno está dirigido, fundamentalmente, al papel de las Nuevas Tecnologías, pero no por ello deja de ser una buena idea para considerar también los planteamientos tradicionales, como Castañeda y Adell (2013) señalan, pues en estos Entornos Personales de Aprendizaje que construye cada persona “se integran, además de las experiencias clásicas que configuraban nuestro aprendizaje en la educación formal, las nuevas experiencias a las que nos acercan las herramientas tecnológicas actuales, especialmente las aplicaciones y servicios de la WEB 2.0” (p.15).

Los componentes de los PLE responden a preguntas muy sencillas ¿Dónde y con qué aprendo? ¿Qué cosas hago cuando aprendo? y ¿Cómo y con quién aprendo? Dichas interrogantes estructuran los componentes de un PLE:

---

<sup>10</sup> En su trabajo sobre *Introducción a un método para la conducción y análisis de diálogos didácticos basado en la evaluación de modelos mentales* mencionan, en la página 3, la técnica *teachbak* que, debidamente adaptada puede ser un referente para el análisis, como lo explicamos a continuación: Se parte del trabajo realizado por la participante (considerando que lo ha realizado una experta) y en el que muestra lo que sabe sobre el tema (contándose por escrito al profesor). El profesor reconoce en él lo que han trabajado en el aula y pregunta dudas (las escribe en el texto, dejando las huellas), la alumna le responde (algunas veces no lo hace, a través de las huellas) o le formula nuevas dudas y preguntas. El profesor puede responder a esas dudas (huellas) continuando el diálogo o proponerle ampliaciones sobre algunos contenidos. De esta manera la participante reelabora o completa su trabajo para intentar que lo entienda el profesor y llegar a un cierto consenso de lo aprendido.

<sup>11</sup> Nosotros lo vamos a considerar, en un sentido amplio, cuando analicemos las tareas realizadas por nuestra participante en casa, dentro del modelo propuesto por Marzano y Kendall (2007) que analizaremos más adelante.

- a) herramientas, mecanismos y actividades para leer<sup>12</sup>;
- b) herramientas, mecanismos y actividades para hacer/reflexionar haciendo<sup>13</sup>; y
- c) herramientas, mecanismos y actividades para compartir y reflexionar en comunidad<sup>14</sup>.

Las características de este estudio permiten la clara delimitación de las tareas que la participante realiza en el aula y en casa: estudio de los contenidos (utilizando los apuntes del profesor y subrayando en el manual pues no se podía tener en clase), elaboración de los temas y realización de los comentarios de texto. La existencia de los documentos que ha utilizado (libro, apuntes, temas, correcciones del profesor, trabajos realizados, etc.) y la descripción/valoración de los procesos seguidos, permiten profundizar en los dos ambientes: aula y casa, partiendo de la información referencial que nos ha parecido necesaria para la fundamentación de este trabajo.

---

<sup>12</sup> “Son las fuentes documentales y experienciales de información, entendidas como nuestros particulares manantiales del conocimiento, los sitios y los mecanismos por los que nos informamos y extraemos información de forma habitual o excepcional en diversos formatos”. (Castañeda y Adell, 2013, p. 16)

<sup>13</sup> “La segunda parte del PLE -modificar la información-, integramos aquellas herramientas y espacios en los que hacemos cosas con la información conseguida, los sitios en los que damos sentido y reconstruimos el conocimiento a partir de la reflexión sobre la información. Pero con ellas incluimos también los procesos mentales que ponemos en marcha para hacerlo, mecanismos de reflexión, reorganización, priorización, reelaboración, publicación de la información, así como las actitudes asociadas a ese tipo de procesos y a la forma en la que los realizamos”. (Castañeda y Adell, 2013, p. 17)

<sup>14</sup> “Lo más relevante de todo lo que se incluye en la definición de PLE que manejamos sea que esas fuentes, mecanismos y actitudes para aprender a las que nos referimos todo el tiempo, no se limitan a las documentales e individuales, sino que en ellas se incluye a las personas como fuentes de información y a nuestras interacciones con ellas como experiencias que enriquecen nuestro conocimiento. Es decir, hablamos no sólo de un PLE individual y formado por mí y *mis cosas* para aprender, sino que se incluye mi entorno social para aprender (Red Personal de Aprendizaje o PLN que son sus siglas en inglés y es de la forma en la que más frecuentemente nos encontramos el término en la literatura), con sus fuentes y relaciones como parte fundamental de ese entorno”. (Castañeda y Adell, 2013, p. 17)

## 1.2. EL CURRÍCULO Y LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

La programación del profesorado parte de la realizada por el departamento, que se basa en el currículo de Historia de España de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM) y las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU). Estas últimas no son un condicionante obligatorio, pero tienen una influencia muy clara en las decisiones de profesores y alumnos. Cabe señalar, a modo de información para hacernos una idea de los tiempos, contenidos y tareas a realizar, que un alumno de 2º de Bachillerato cursa 8 asignaturas anuales con un horario diario de seis sesiones de 50 minutos. También es relevante señalar que, formalmente, la asignatura Historia de España tiene asignadas 140 horas anuales. Estas 140 horas se reducen a unas 120 de clase, si se le restan las dedicadas a exámenes y a otras incidencias.

El currículo de Historia de España ya fue analizado en nuestra investigación de 2014 por Pagès-Blanch, Martínez-Valcárcel y Cachari (pp. 233-234). Allí exponíamos que el currículo de Historia de España inicia su recorrido con un discurso alusivo a la temporalidad histórica y a su papel fundamental para la comprensión del presente. Así, lo expresa el mismo decreto: *El estudio de la Historia permite un acercamiento al pasado que ayuda a comprender mejor el presente* (Decreto nº 262/2008, p. 28036)<sup>15</sup>. Señalábamos, además, que la agrupación de los contenidos se estructura en torno a *un orden cronológico* y se presenta con un criterio en el que dominan los elementos político-institucionales. Cronología y aspectos políticos son, a la par que elementos historiográficos de primer orden, criterios ampliamente compartidos cuando se agrupan contenidos, facilitando su estudio, y ayudan a la comprensión de la compleja realidad histórica. Esta orientación cronológica focaliza la experiencia humana en criterios políticos institucionales, como lo muestra el primero de los objetivos *1. Identificar, analizar, explicar y situar en el tiempo y en el espacio las etapas, los procesos, las estructuras, los hechos y los personajes más significativos de la evolución histórica de España, valorando sus repercusiones en la configuración de la España actual*. En el resto de

---

<sup>15</sup> Decreto nº 262/2008, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. p. 28168.

los objetivos se habla de procesos, de antecedentes, de repercusiones, de cambios coyunturales y de rasgos permanentes, entre otras cosas, como se pone de relieve cuando determinamos los contenidos de estudio (Decreto 262/2008, pp. 28037-28038), que brevemente los sintetizamos a continuación:

**BLOQUE 1.** Contenidos comunes:

Localización en el tiempo y en el espacio de procesos, estructuras y acontecimientos relevantes de la historia de España, identificando sus componentes económicos, sociales, políticos y culturales.

**BLOQUE 2.** Las Raíces históricas de la España contemporánea. Un bloque que integra conocimientos desde el legado romano hasta finales del XVIII:

Pervivencia del legado romano en la cultura hispánica.

Origen, evolución y diversidad cultural de las entidades políticas peninsulares en la Edad Media.

Formación y evolución de la monarquía hispánica.

El impacto en Europa y España.

Cultura y arte en el siglo de Oro.

Antiguo Régimen.

Las Cortes de Cádiz y la Constitución de 1812.

**BLOQUE 3.** La España contemporánea:

La crisis del Antiguo Régimen.

Construcción y consolidación del Estado liberal.

Transformaciones económicas y cambios sociales en el siglo XIX y primer tercio del siglo XX.

La crisis del Estado liberal, la Segunda República y la Guerra Civil.

La Dictadura franquista.

La España actual.

Los criterios de evaluación refuerzan esta concepción y el predominio de hechos políticos de este programa y el escaso peso que se da a los otros contenidos del pasado histórico (hechos sociales y culturales). Sirvan como ejemplo los criterios 1 y 13 (Decreto nº 1892/2008) que expresamente señalan:

1. Conocer y valorar los procesos y los hechos más relevantes de la Historia de España y situarlos cronológicamente dentro de los distintos ritmos de cambio y permanencia.

13. Reconocer y analizar las peculiaridades ideológicas e institucionales de la Dictadura franquista, secuenciando los cambios políticos, sociales y económicos, y resaltando la influencia de la coyuntura internacional en la evolución del régimen.

Como argumentábamos en el estudio anteriormente mencionado de Pagès-Blanch, Martínez-Valcárcel y Cachari (2014):

se pide al alumnado que reconozca, es decir que identifique, que sepa qué ocurrió y, en algunos casos, que sepa también por qué ocurrió y que emita algún juicio sobre los hechos o los problemas estudiados. Sin embargo, el peso de la historia político-institucional es tan elevado y el peso de las Pruebas de Acceso a la Universidad es tan importante que en muchísimas aulas el aprendizaje se centra más en reconocer que en analizar o valorar como, por otro lado, se les va a exigir en el examen final. (p. 234)

La Prueba de Acceso a la Universidad se rige por la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006. El Decreto 1892/2008 que regulaba las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias, fue modificado por el Decreto 558/2010. De ambos destacamos la obligatoriedad de presentar dos opciones de examen de las cuales el alumno elige una, el derecho del alumno a ver el examen corregido y las competencias de cada comisión organizadora en la redacción y corrección de las pruebas. Igualmente cabe recordar que la finalidad de las PAU es valorar, con carácter objetivo, la madurez académica del estudiante, así como los conocimientos y capacidades adquiridos en el Bachillerato y su capacidad para seguir con éxito las Enseñanzas Universitarias Oficiales de Grado.

Desde la coordinación de las PAU de Historia de España, que incluye el período de 2102-2013, se especifican las orientaciones para esta prueba (Anexo I). Concretamente se recuerda que el referente son las enseñanzas mínimas que desarrolla el Decreto 262/2008 para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia en las que se pueden identificar los objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Desde dicha coordinación, en las reuniones preceptivas realizadas, se acordó facilitar a los distintos centros universitarios de la CARM la propuesta del temario que sería referente para el curso 2012-2013. En él puede apreciarse cómo se selecciona determinada información y se informa expresamente que otros contenidos no serán objeto de esta prueba<sup>16</sup>.

Por otra parte -a partir de la Reforma del 2000- la asignatura Historia de España Contemporánea pasa a denominarse Historia de España. Este cambio ha llevado a que un número significativo de Comunidades Autónomas (debido a la extensión del programa y otras razones), por acuerdos tácitos las PAU solamente se centren en el período de Historia de España Contemporánea. El caso de la CARM no será así y, por lo tanto, las PAU recogen todo el período de Historia de España.

La coordinación de las PAU de la CARM propuso la existencia de dos tipos de preguntas en las pruebas: las de desarrollo y los comentarios de texto. También la obligatoriedad de que en cada uno de los exámenes existan las opciones A y B. En una de las dos opciones saldrá inevitablemente un comentario de texto, pero en la otra no. Las pruebas que correspondieron al curso 2012-2013, permiten concretar todos los criterios de las PAU de la CARM:

- la opción A de junio presenta una pregunta de desarrollo que se incluye en el período que va de los orígenes hasta la Historia Moderna (no incluida) y un comentario de texto del siglo XIX;
- la opción B de junio incluye una pregunta de desarrollo de la Historia Moderna de España y otra más amplia del siglo XX;
- la opción A de septiembre presenta una pregunta de desarrollo que se incluye en el período que va de los orígenes hasta la Historia Moderna (no incluida) y otra más amplia de texto del siglo XIX;
- la opción B de septiembre incluye una pregunta de desarrollo de la Historia Moderna de España y un comentario de texto del siglo XX.

Esta posibilidad permite una clarificación sobre la selección que el discente realizada de acuerdo con las posibilidades que la coordinación de las PAU le ofrece, pues el alumno (en su capacidad de elegir la opción A o la B) puede limitar sus estudios al decantarse por

---

<sup>16</sup> Desde 2011 a 2015, se mantuvo exactamente la misma información del temario.

cualquier opción. De esta manera la A incluiría los temas que van desde los orígenes, la romanización, la Edad Media y el siglo XIX en España y, por otra parte, la opción B llevaría la Historia Moderna y el siglo XX en España.

Esta singularidad será un buen referente para comprender los procesos de concreción del programa en la realidad, tanto de los centros, como por parte de los alumnos. La siguiente consideración tiene también que ver con la estructura de las preguntas y la puntuación de las mismas quedando de la siguiente manera:

- preguntas de desarrollo cortas (4 puntos): Introducción (0,5 puntos), desarrollo del tema (3 puntos) y conclusiones (0,5 puntos);
- preguntas de desarrollo largas (6 puntos): Introducción (0,5 puntos), desarrollo del tema (4,5 puntos) y conclusiones (1,0 puntos). Son a las que nos referiremos *como temas*;
- comentario de textos (6 puntos): tipología y clasificación del texto (1 punto), análisis del texto (2 puntos), contexto histórico (2 puntos) y conclusiones (1).

Al igual que con las consideraciones realizadas anteriormente, queda muy clara cuál es la estructura que hay que dar a las preguntas planteadas en dichas pruebas y su calificación. Otra preocupación por parte de la coordinación es la de proporcionar referentes para la valoración de las respuestas, tanto en sí mismas (dominio de contenidos, objetividad, sentido crítico, vocabulario específico, caracterización de la época, ortografía, etc.), como por las peticiones de revisión de exámenes, así se hace constar muy claramente la vinculación de las preguntas con el temario oficial y el propuesto desde la coordinación PAU.

Para cerrar este apartado relacionado con las PAU, se presentan los guiones de elaboración que el manual, utilizado por la participante, propone para el desarrollo de los temas y los comentarios de texto. Dichos guiones concretan la propuesta que se hace desde la coordinación PAU y son las que siguen los profesores y alumnos cuando realizan dichos comentarios de texto. En el caso que presentamos, editorial Santillana<sup>17</sup>, tienen presentes algunas muy pequeñas variaciones para su utilidad a nivel nacional (figuras 1 y 2).

**El desarrollo de un tema**

En muchas Comunidades Autónomas el desarrollo de un tema forma parte del examen de Selectividad. Es una actividad fundamental, puesto que supone muchos puntos en el global del examen.

Para construir bien un tema debes tener en cuenta estos consejos:

- **Habla de aquello que se te pregunta.** Rellenar por rellenar causa muy mala impresión y reducirá tu nota.
- **Elige bien la información que debe incluirse y organízala correctamente.** Vas a tener un tiempo y un espacio limitados para escribir. Evita perder tiempo y espacio en aspectos superfluos y, por el contrario, asegúrate de explicar lo que es fundamental. Para ello, es importante que antes de escribir dediques unos minutos a hacer un pequeño esquema. Te servirá de guía y te ayudará a presentar la información de forma adecuada. Pero recuerda que el esquema no hay que entregarlo, es solo una herramienta para ti.
- **Escribe con corrección.** Repasa el tema antes de entregar el examen y corrige las faltas de ortografía y la redacción.

**Cómo se hace**

Para desarrollar un tema sigue estos tres pasos:

1. **Acotamiento cronológico y espacial.** Explica las fechas y el espacio geográfico en el que se desarrollaron los hechos.
2. **Elaborar un esquema** con la idea principal y las ideas secundarias.
3. **Redactar el tema.** Desarrolla las ideas del esquema.

**Estructura**

- Introducción
- Desarrollo
- Conclusiones

Figura 1. Propuesta cómo llevar a cabo la respuesta a una pregunta larga. Santillana, p. 49.

<sup>17</sup> El manual Historia de España (2009), de la editorial Santillana y el proyecto *La casa del saber*, fue dirigido por Enrique Juan Redal y escrito por: José Manuel Fernández Ros, Jesús González Salcedo, Vicente León Navarro y Germán Ramírez Aledón. Dispone de una Guía y recursos para profesores. Disponible una muestra de 55 páginas en: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Historia\_de\_Espana\_2o\_Bachillerato\_Editado.pdf



## El comentario de un texto histórico

Un texto histórico es un documento escrito que nos proporciona información y conocimientos sobre el pasado. Así pues, el comentario de textos históricos es un instrumento didáctico fundamental en la materia de Historia de España de segundo curso de Bachillerato. Su dominio forma parte de los objetivos de la materia y, además, contribuye a la madurez intelectual del alumno. Por esta razón es un tipo de ejercicio que casi siempre está presente en las pruebas de Selectividad de todas las Comunidades Autónomas.

### Cómo se hace

- 1. Identificación del texto.** Los documentos escritos pueden clasificarse por su forma, contenido y origen.
  - Por su forma pueden ser informativos (crónicas, noticias, manifiestos...), narrativos (relatos, memorias, leyendas...) o jurídicos (leyes, tratados...).
  - Por su contenido pueden ser políticos, económicos, culturales, sociales, etc.
  - Por su origen se distinguen las fuentes primarias, los documentos de época, y las fuentes secundarias, los textos de autores actuales sobre el tema.
- 2. Localización del texto.**
  - En primer lugar, situar al **autor**. Si es una persona, debemos decir algo de su biografía; si es un grupo o el autor es anónimo, deberíamos hablar del grupo o ideología que representa.
  - Después, hay que explicar **a quién se dirige**: a una persona o a un colectivo (grupo social, una nación).
  - Por último, hay que situar el texto en su época, y hacer un breve relato de la época en que se redactó el texto.

El comentario de textos históricos debe hacerse siguiendo una metodología y anotando las ideas fundamentales. No deben repetirse las palabras y frases del texto; hay que comprenderlas y luego analizarlas.

En ocasiones el comentario se desarrolla partiendo de unas cuestiones que se presentan en el examen, mientras que otras veces es el alumno el que debe desarrollarlo. En la ficha de la derecha te damos las pautas para realizar un comentario del segundo tipo.

- 3. Análisis interno.** En esta fase se trata de identificar cada una de las ideas, personajes, instituciones o tendencias que contiene el propio texto, sin hacer alusión a su contexto histórico. Se trata, pues, de señalar qué dice, qué aspectos necesitan aclaración, etc.

Conviene **destacar la idea principal de las ideas secundarias**. Es muy importante evitar la paráfrasis o repetición de las palabras del texto.

- 4. Análisis externo o explicación.** En esta fase, la más extensa, se han de explicar los antecedentes y consecuencias que rodean el texto analizado. Es decir, conocer su contexto, lo que hay antes, en torno a y después de lo que dice el documento escrito.

Se trataría de desarrollar el tema principal en el cual se inserta el texto que analizamos, pudiendo hacer referencias puntuales al propio documento analizado, aunque ahora de una forma más secundaria.

- 5. Síntesis.** Como fase de síntesis, podemos señalar:

- Las **consecuencias próximas y remotas del texto**, así como los posibles errores u ocultaciones del autor, diferenciando entre «fin perseguido» y «fin logrado», para ponderar la significación histórica del documento.
- Una **evaluación personal** y razonada basada en valores y actitudes críticas.

Figura 2. Propuesta cómo llevar a cabo la respuesta a un comentario de texto. Santillana, p. 104.

## 1.3. LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: PROCESOS

### 1.3.1. APRENDIZAJE, MEMORIA, PROCESOS COGNITIVOS Y EMOCIONES

La documentación manejada (manuales, declaraciones y trabajos de alumnos, apuntes del profesor, etc.) permite la reconstrucción de los procesos de enseñanza-aprendizaje realizados por la participante. Es preciso pues, abordar los referentes necesarios para interpretar la información desde los aprendizajes realizados, la memoria y los procesos cognitivos que se ponen en juego y las emociones que se desarrollan. Lo iniciamos con la pregunta que se formula Reints y Wilkens (2009) “¿Cómo contribuyen los libros de texto en el aprendizaje?” (p. 467), que ampliamos a los materiales utilizados y que focalizamos en el uso que se hace con ellos en las aulas y en casa.

#### Aprendizaje

Teniendo en cuenta la dificultad que presenta la definición de aprendizaje, asumimos la ampliamente consensuada por autores como Pozo (2008) y Ruiz, Fernández y González (2006), que citan y asumen la realizada por Anderson (2000):

El aprendizaje hay que entenderlo como un proceso, recoge un cambio duradero de capacidades y/o tendencias, es transferible a similares o nuevas situaciones de la que se aprendió, ocurre como consecuencia de una práctica realizada, siendo la memoria el registro que subyace al aprendizaje. (pp. 5-6)

Preguntarnos por las características de dicho proceso, por los recursos que favorecen su registro en la memoria y por las estrategias que desarrolla, supone asumir las características que comentamos a continuación. En primer lugar señalar el carácter de *proceso* que el aprendizaje tiene. Frente a la idea de lo inmediato, de lo instantáneo, de solamente comprensión de hechos, de lo circunscrito a un espacio determinado y específico (normalmente el aula y el Centro), tenemos que señalar que el aprendizaje es, además de lo anteriormente expuesto, un proceso largo que requiere esfuerzo y que se abre a múltiples

espacios y situaciones. En este sentido, si queremos que una información sea realmente útil en nuestro quehacer diario, debe tener una cierta facilidad para ser recordada desde la comprensión, no solamente desde la memorización.

Igualmente, no podemos olvidar que aprender es *cambiar* (modificar o sustituir) un conocimiento que ya se posee, o *adquirir* un conocimiento nuevo. Esa idea de cambio, de adquisición, de modificación de aquello que se tiene, supone comprensión y asimilación de lo nuevo, reconversión de las estructuras y conocimientos ya adquiridos y deseo, por parte del aprendiz, de contrastar sus conocimientos anteriores con los nuevos.

Cabe señalar que ya Pozo en 1999 distinguía entre cambios que consisten en desplazamientos o sustituciones de lo que ya se tiene y, por contraposición, aquellos otros que desarrollan reorganizaciones y modificaciones de nuestros conocimientos. Cambios de naturaleza reversible y acumulativa (los primeros) y evolutiva o irreversible (los segundos). Desde luego no son excluyentes, pero tienen implicaciones de uno u otro tipo en el proceso de formación de nuestros discentes.

Otra característica a analizar, valorar e interpretar es la utilización de aquello que se aprende: la *transferibilidad*. Es interesante esta dimensión del aprendizaje (y por supuesto de la formación) porque supone, al menos, dos consideraciones al respecto: la necesidad de *comprender* lo que se hace y la de identificar, total o parcialmente, aquello que se ha *comprendido* en situaciones similares o diferenciadas de las que se aprendió.

Esta dimensión es un buen ámbito de reflexión sobre la naturaleza del aprendizaje. Efectivamente, la necesidad de comprender e interpretar aquello que se aprende (apropiarse de su significado haciéndolo propio), es absolutamente imprescindible para poder transferirla a otros contextos en los que ese conocimiento será útil.

Una última singularidad se centra en *la práctica* (entendida como la necesidad del esfuerzo por apropiarse de cualquier conocimiento y fijarlo en la memoria, a través de la repetición racional y comprensiva de una información), por medio de la cual se alcanza ese cambio o adquisición de conocimientos o habilidades en la memoria a largo plazo. Dichas actividades no tienen solamente una dimensión cuantitativa (cantidad o frecuencia de repeticiones, distribución espacial o temporal de ellas, etc.), sino también cualitativas (naturaleza de las actividades, papel de los implicados, grado de predictibilidad, relación con la cultura, etc.).

## Memoria

Por otra parte, siendo la memoria el registro donde subyace el aprendizaje, es necesario su estudio para nuestro análisis. Más concretamente, los referentes para este artículo serán los trabajos de Marzano (1998), Ruiz, Fernández y González (2006), Marzano y Kendall (2007), Sánchez y García-Rodicio (2014) y Woolfolk (2019). Como señalan Ruíz, Fernández y González (2006) “el aprendizaje hace referencia al proceso de codificación y almacenamiento de la información (...) y la memoria es (...), el registro más o menos permanente de ella (...) por tanto el almacenamiento, per se, queda recogido dentro de ambos conceptos” (pp. 290-291). Algo similar (hablando de los materiales) desarrollaba Area en 1991.

Cuando el alumno aborda la tarea de asimilar un nuevo conocimiento suele activarse un proceso que cumplirá dos funciones básicas:

- 1) El sujeto debe decodificar el mensaje, lo que supone la traducción del código

externo presentado en el medio a un código interno en el que el sujeto codificará la información.

- 2) Se procesará la información con su correspondiente almacenamiento y asimilación, se producirá un aprendizaje significativo. (p. 489)

Así pues, el conocimiento disciplinar está recogido en los manuales y materiales presentados por los docentes en sus aulas, de cuya comprensión y apropiación se ocupan los docentes y discentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El trabajo Ruíz, Fernández y González (2006) profundiza en la memoria partiendo de la visión clásica: sensorial, de trabajo y a largo plazo, de las que destacaremos aquí algunas características que ayudarán a la interpretación de nuestra investigación.

*La memoria sensorial* proporciona la oportunidad de seleccionar la información mediante la percepción (adjudicar sentido, se da cuenta de que ocurre algo) y la atención, que propician que el discente decida tener en cuenta lo que ocurre, pues no se puede procesar información si no le prestamos la atención necesaria (Woolfolk, 2019).

Por otra parte, *la memoria de trabajo* es el *taller* del sistema de memoria, la interfaz donde se retiene temporalmente la nueva información y donde se combina con los conocimientos de la memoria de largo plazo para resolver problemas. La memoria de trabajo contiene lo que uno está pensando en el momento, por tal razón, algunos psicólogos consideran que la memoria de trabajo es sinónimo de conciencia. De acuerdo con Tirapu y Muñoz (2005) la memoria de trabajo “no hace solamente referencia al mantenimiento en la mente de la información que no se halla en el ambiente, sino que también hace alusión a la manipulación y transformación de esa información para planificar y guiar nuestra conducta” (p. 484), definiéndola como “un sistema que mantiene y manipula la información de manera temporal, por lo que interviene en importantes procesos cognitivos como la comprensión del lenguaje, la lectura, el razonamiento, etc.”<sup>18</sup>. (p. 484)

*La memoria a largo plazo* retiene en las redes cognitivas todos los procesos de aprendizaje. Es esa dirección, Woolfolk (2019) se interroga por ¿Qué se hace exactamente para *guardar* información de manera permanente (para crear recuerdos explícitos e implícitos)? ¿De qué manera podríamos lograr un uso más efectivo de nuestra capacidad, prácticamente ilimitada, de aprender y recordar? *La forma en que aprendemos la información por primera vez* (cómo la procesamos en la memoria de trabajo desde el principio) influye mucho en su evocación posterior. Un requisito importante es que la nueva información se integre con conocimientos que ya están almacenados en la memoria de largo plazo, mientras intenta comprender algo. Otros factores que intervienen aquí son la *elaboración*, la *organización* y el *contexto*.

Tal y como señala Woolfolk (2019), el proceso de elaboración agrega nueva información al relacionarla con los conocimientos existentes, aumentando la facilidad de recordarla con la práctica que realiza y, sin duda también, con la forma en que la realizó<sup>19</sup>. Por otra parte, la

---

<sup>18</sup> La memoria de trabajo es importante en nuestro trabajo y a ella aludiremos en múltiples ocasiones y desde distintas investigaciones y finalidades: Montanero y León (2004a), Blackmore y Frith (2007), Marzano y Kendall (2007), Ruano, Sánchez, Ciga y García (2011), Sánchez y García-Rodicio (2014) y Nokes (2017).

<sup>19</sup> “El material que se elabora mientras se aprende se recordará con mayor facilidad después. En primer lugar la elaboración es una forma de repaso; mantiene la información activada en la memoria de trabajo el tiempo suficiente para permitir que la nueva información se asocie con los conocimientos que ya se encuentran en la memoria de largo plazo. En segundo lugar, la elaboración construye vínculos adicionales con los

*organización* de la información contribuye positivamente a la comprensión y a su registro en la memoria, sobre todo cuando el material es complejo<sup>20</sup>. Por último, el *contexto* también influye en el aprendizaje tanto de los aspectos físicos, como los sociales y los emocionales, pues en los recuerdos no está solamente el contenido, sino también donde se aprendió.

## Procesos cognitivos

*Los procesos cognitivos y el aprendizaje.* La preocupación por definir una taxonomía de referencia para categorizar el aprendizaje alcanzado ha ocupado a los investigadores, como ya señalamos en Reints y Wilkens (2009), cuando se preguntaba por la contribución de los manuales a dicho aprendizaje.

Nosotros también lo hacemos desde la perspectiva del uso que hacen profesores y alumnos del manual y de los materiales en clase, de las características de la enseñanza que desarrollan, de las tareas y actividades que se ponen en marcha y de los trabajos realizados por los alumnos. Distinguen Reints y Wilkens (2009), para la evaluación de los manuales, nueve funciones y en la 3ª, hablando de las estrategias de la instrucción, se refiere, entre otros, a los trabajos de Marzano (1998). Posteriormente, Marzano y Kendall (2007)<sup>21</sup>, publicaron su trabajo *The new taxonomy of educational objectives*, que seguiremos en esta investigación<sup>22</sup>.

---

conocimientos previos. Cuanto más se asocia un fragmento de información o de conocimiento con otros fragmentos, habrá más rutas para llegar al fragmento original. Cuanto más elaboren una idea nueva los estudiantes, más la hacen suya, mayor será su comprensión y mejor será la memoria para ese conocimiento. Desde luego, si los alumnos elaboran nueva información creando explicaciones confusas, también recordarán estas ideas erróneas". (Woolfolk, 2019, p. 323)

<sup>20</sup> "La organización es el segundo elemento del procesamiento que mejora el aprendizaje. Es más fácil aprender y recordar material que está bien organizado, que fragmentos de información, especialmente si el material es complejo o extenso. Ubicar un concepto en una estructura nos ayudará a aprender y a recordar tanto definiciones generales como ejemplos específicos. La estructura sirve como una guía para buscar la información cuando se necesita". (Woolfolk, 2019, p. 323)

<sup>21</sup> El trabajo de fundamentación del modelo de Marzano-Kendall (2007) está inserto dentro de las redes que El Departamento de Educación del Instituto de Ciencias de la Educación de EE. UU. (IES) apoya a través de los 10 laboratorios regionales de educación (REL <https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/>) en todo el país. Estos REL se encargan de apoyar la investigación y el desarrollo aplicados, difundir ampliamente las prácticas de mejora escolar y proporcionar asistencia técnica a las agencias de educación en sus regiones. Un informe muy característico fue el titulado *What Works: Research About Teaching and Learning (Departamento de Educación de EE. UU., 1986)* coordinado por Chester E. Finn. En él se identificaron algunas técnicas de instrucción específicas. Sin embargo, por diseño, el informe proporcionó solo una muestra de lo que los estudios más completos podrían y deberían producir. (<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED280940.pdf>). Por otra parte, sus investigaciones se inician en la revisiones llevadas a cabo a finales del siglo XX, por ejemplo los trabajos de Hattie, Biggs y Purdie (1996) en el que identifican más de 21.000 estudios sobre los factores que afectan el rendimiento de los estudiantes (<http://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543066002099>) o el realizado por Marzano (1998) subvencionado por the Office of Educational Research and Improvement, Department of Education, under Contract Number RJ96006101 A Theory-Based Meta-Analysis of Research on Instruction.

([http://www.peecworks.org/peec/peec\\_research/I01795EFA.2/Marzano%20Instruction%20Meta\\_An.pdf](http://www.peecworks.org/peec/peec_research/I01795EFA.2/Marzano%20Instruction%20Meta_An.pdf))

R. Marzano es Associate Professor at Cardinal Stritch University in Milwaukee (Wisconsin) y Director Senior de investigación en el Laboratorio Educativo Regional de Medio Continente (McREL)

John S. Kendall fue profesor de psicología y duodécimo presidente de Gustavus Adolphus College. En 1973 recibió el honor de enseñanza más alto de Gustavus, el Premio Edgar M. Carlson a la Enseñanza Distinguida. Fue nombrado duodécimo presidente de la universidad entre 1981-1991. Fue Director Senior de investigación en el Laboratorio Educativo Regional de Medio Continente (McREL)

<sup>22</sup> La importancia que tiene la propuesta de Marzano y Kendall (2007) lleva a considerarla en diversos

Todo el conjunto de huellas dejadas en los materiales, manuales y trabajos realizados por el alumnado, son el resultado de las tareas que docentes y discentes llevan a cabo en torno al contenido de Historia de España.

El tipo de aprendizaje presumiblemente alcanzado, por parte del alumnado, ha sido objeto de estudio en esta línea investigadora (Martínez-Valcárcel, 2012a). Concretamente, el modelo presentado por Marzano y Kendall (2007), figura 3, describe cómo los discentes se implican en las tareas de aprendizaje, en torno a la información<sup>23</sup> (contenido) y los procesos que se ponen en juego, más específicamente: el auto-sistema (conciencia del ser), el sistema meta-cognitivo, el sistema cognitivo y los contenidos ya citados.

Siguiendo este modelo, ante una nueva tarea el *auto-sistema del alumno*, (motivación y conciencia de sí mismo), decide o no actuar y el *sistema meta-cognitivo* selecciona las tareas y objetivos necesarios para alcanzar las necesidades planteadas. Posteriormente el *sistema cognitivo* lleva a cabo esas decisiones y acciones que actúan sobre la realidad (*contenido*) a trabajar<sup>24</sup>. Centrándonos en el sistema cognitivo, lo constituyen 4 niveles<sup>25</sup>: recuperación, comprensión, creación y utilización, que brevemente sintetizamos.

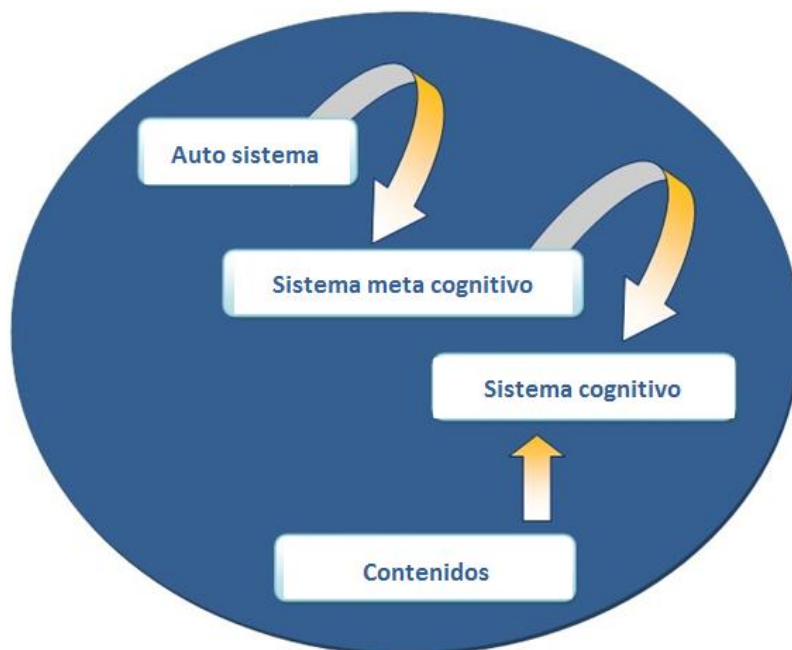


Figura 3. Modelo Marzano-Kendall. Fuente: interpretación propia a partir de Marzano y Kendall

---

apartados de este trabajo. Especialmente destacamos el análisis e interpretación de *los trabajos de casa*, apartado 3.5.1. En él insistiremos en su propuesta como marco de interpretación de las tareas que la participante realiza, recogiendo parte de la información en inglés, con la finalidad de facilitar al lector la interpretación que hacemos.

<sup>23</sup> La importancia de considerar el contenido de la materia es uno de los referentes importantes que hemos considerado en nuestra elección de estos autores, aunque no la única.

<sup>24</sup> Parte de este trabajo sobre el sistema cognitivo fue desarrollado por Martínez-Valcárcel 2012a.

<sup>25</sup> Los autores indican la dificultad que hay a la hora de encontrar una sola dimensión que explique este proceso cognitivo y, consiguientemente, la de elaborar un referente nítido de grados de dificultades de procesos mentales. Para ellos son dos factores que determinan la dificultad de los mencionados procesos. Por una parte la propia complejidad de los procesos en términos de los pasos implicados, por otra, el nivel de familiaridad que el alumnado tiene con esos procesos. Derivado de esas consideraciones está la de no entender las propuestas como un sistema rígido, sino recurrente pues cada proceso puede ser alterado en la medida en la que constituye un referente familiar y entra en los procesos de rutina.

El primer nivel está vinculado con los procesos relacionados con la *recuperación de la información*, desde planteamientos de reconocimiento o de recuerdo, que tienen mucho que ver con la forma y la manera con la que esta información se procesó en la memoria a largo plazo<sup>26</sup>. Sin duda, la relación con la memoria y cómo esta funciona, es un claro referente (tanto en la definición, como en su intencionalidad), que no puede pasar desapercibido, pues la finalidad expresa de esa recuperación es la de que esa información pueda ser conscientemente procesada para algo, es decir, *lo importante es el uso que se haga con esa activación del recuerdo*.

Esa singularidad caracteriza a la operación *retrieval*, pues solamente entendida como resultado (conoce y define lo que es un señor feudal), estaría cerrada sobre sí misma, pero entendida como *recuperar para*, es decir, formando parte de un proceso, supondría la posibilidad de que recuperando esa información (bien desde la memoria personal, bien desde la localización en otras memorias externas), la integrase en el proceso que en la memoria de trabajo se está llevando a cabo para compararla, por ejemplo, con alguna situación actual<sup>27</sup>.

El segundo nivel, denominado de *Comprensión*, se refiere a cómo la información compleja y amplia, es elaborada en unidades de significado más reducidas y simples, en la memoria de trabajo, o en las huellas dejadas en el manual o en los apuntes-materiales, con la finalidad de que pueda ser comprendida y, si así lo estima pertinente el alumno, transferida (mediante la simbolización o la integración) a la memoria a largo plazo<sup>28</sup>.

Podemos identificar este nivel con algunas de las tareas que realizan los alumnos donde se les solicita que sinteticen, esquematicen o elaboren mapas conceptuales con las informaciones más amplias contenidas en los documentos. También pueden identificarse las acciones de aula que tienen por objeto el subrayado de ideas importantes, la explicación de contenidos para la comprensión de los discentes o las dudas y aclaraciones que se llevan a cabo en el aula.

Así pues, las capacidades cognitivas de *reconocimiento y comprensión*, además de ser percibidas como resultados o logros, son también procesos que operan (tal y como los autores lo señalan en todas las definiciones que llevan a cabo de los procesos cognitivos), entre la memoria de trabajo y la memoria a largo plazo, en la que se recupera o almacena información tal y como se señala en la figura 4.

---

<sup>26</sup> “Habiendo entendido básicamente el constructo de la memoria de trabajo, podemos describir la recuperación como la activación y transferencia del conocimiento de la memoria permanente a la memoria de trabajo, donde podría procesarse conscientemente. La recuperación es un proceso dentro del sistema cognitivo y, por supuesto, es un proceso innato, es parte de la red neurológica de cada ser humano. Generalmente el individuo lo hace inconscientemente”. (Marzano y Kendall, 2007, p. 37)

<sup>27</sup> La utilización del recuerdo con la intencionalidad de construir una narrativa, la veremos cuando se presenten las tareas realizadas en casa (apartado 3.5.1) o en los análisis de la elaboración de los temas, comentarios de texto o diseño de una charla (apartados 3.5. y 3.6.)

<sup>28</sup> “El proceso de comprensión dentro del sistema cognitivo es el responsable de traducir el conocimiento a una forma apropiada para su almacenamiento en la memoria permanente. Es decir, los datos que se depositan en la memoria de trabajo, a través de la memoria sensorial, no se almacenan en la memoria permanente exactamente como se experimenta. Hemos visto que el alumno infiere de manera natural información implícita por defecto e inferencias razonadas. Sin embargo, para almacenar la información en la memoria permanente de manera eficiente, debe traducirse a una estructura y formato que preserve la información clave, en lugar de información irrelevante. El grado en el que un individuo ha almacenado el conocimiento de esta modalidad parsimoniosa es el grado en el que el individuo ha comprendido ese conocimiento”. (Marzano y Kendall, 2007, p. 40)

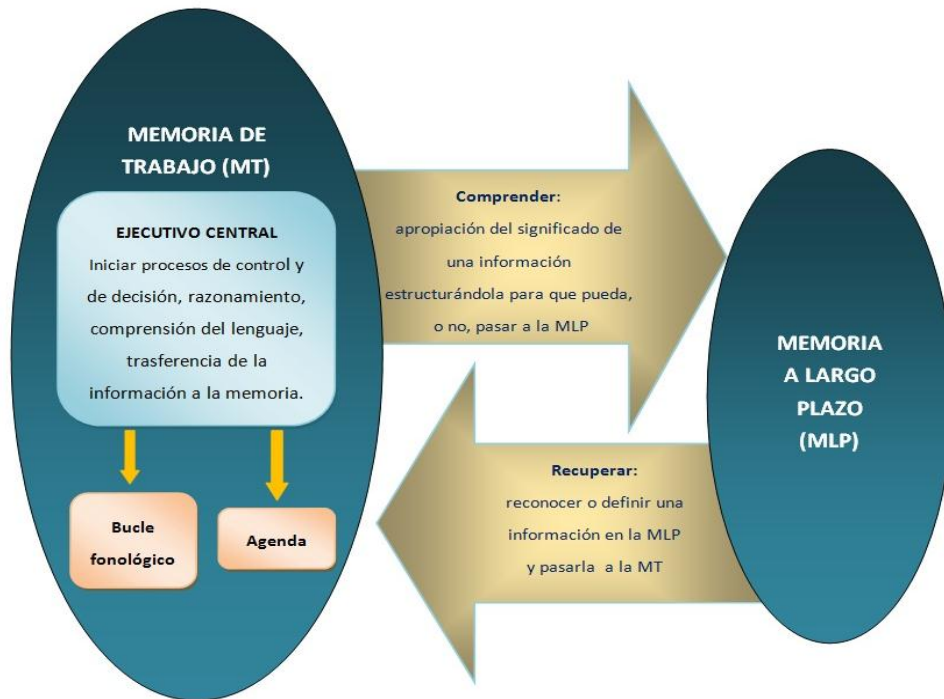


Figura 4. Capacidades y memoria. Fuente: elaboración propia a partir de Marzano y Kendall

El tercer nivel lo constituye la *creación de nuevo conocimiento*. Más concretamente habla de una ampliación de lo que se sabe, es decir, estamos ante una situación en la que se “construye” algo más de lo que se conoce como saber personal. Esta actividad cognitiva, tiene un significado que va más allá de la mera identificación y conocimiento de lo que son las características esenciales y no esenciales vinculadas con los procesos de comprensión del contenido. Los autores precisan que el análisis *implica la generación de una nueva información que no es poseída por el individuo*<sup>29</sup>.

Es decir, estamos produciendo un conocimiento *nuevo*, bien desde niveles muy simples y poco más que revisiones, hasta niveles complejos, como el pensamiento reflexivo crítico o creativo. En este sentido, tal vez el término de *análisis* utilizado por los autores no sea el más adecuado para esta interpretación y sí el de *crear* como está presente en sus mismas definiciones.

*La aplicación del conocimiento*. La finalidad de esta operación es clara ya que la concibe como la creación de procesos que, basándose en referentes conceptuales, son planificados para resolver algún problema específico. En este sentido, tiene las mismas características que el anterior; algo que no nos es conocido y hay que elaborarlo. Cabe señalar que, en cualquier caso, se trata un reto para dar respuesta a problemas concretos de la vida profesional, social o individual<sup>30</sup>.

<sup>29</sup> “El análisis en la Nueva Taxonomía implica la extensión razonada del conocimiento. Como una función de aplicar los procesos de análisis, un individuo elabora el conocimiento como lo comprende. Estas elaboraciones se extienden mucho más allá de las inferencias localizadas que se hacen cuando el conocimiento se deposita inicialmente en la memoria de trabajo en su formato de microestructura. El análisis también va más allá de la identificación de características esenciales versus no esenciales que son una función del proceso de comprensión. El análisis dentro de la Nueva Taxonomía implica la generación de nueva información que el individuo aún no posee”. (Marzano y Kendall, 2007, p. 44)

<sup>30</sup> “Como su nombre lo indica, los procesos de utilización del conocimiento son aquellos que las personas



En su tipificación Marzano y Kendall (2007) distinguen operaciones tales como: toma de decisiones, la resolución de problemas, la experimentación e investigación. Igualmente podemos interpretar que esta operación es también propia de los trabajos de búsqueda de información, uso de herramientas informáticas, diseño e investigación, en la medida que pretenden resolver situaciones planteadas obteniendo conocimiento nuevo de ellas. En la medida que estos procesos son conocidos y familiares por parte de los alumnos, se constituyen en otra categoría más vinculada con procesos de repetición de estructuras (por ejemplo: introducción, desarrollo y conclusiones, como vimos en las PAU).

## Las emociones

El tema de las emociones ya lo hemos abordado en dos trabajos anteriores, por lo que nos remitimos, en parte, al contenido en ellos desarrollado<sup>31</sup>. Queremos señalar que este contenido no es nuevo en Historia o en Educación y que ha cobrado una importancia diferente desde la irrupción de la neurociencia en el campo del conocimiento.

Este trabajo se centra en las emociones sociales tal y como las denomina Damasio (2013) “cimientos de nuestra mente” (p. 13). Igualmente Kleef, Chestin, Fischer y Schneider (2016) señalan que “Son un aspecto definitorio de la condición humana. Ellas impregnan nuestra vida social y profesional, influyen en nuestro pensamiento y comportamiento y dan forma profundamente a nuestras relaciones e interacciones sociales” (p.1) y no solamente como fenómenos individuales, pues “ha surgido una creciente conciencia académica de que las emociones son inherentemente sociales, es decir, tienden a ser provocadas por otras personas, expresadas por otras personas y reguladas para influir en otras personas o para cumplir con las normas sociales” (p.1). Vamos a considerarlas desde esa perspectiva humana general no restringida a la de cualquier disciplina en particular. Precisamente en ese contexto general interrelacionado, la Historia (como ámbito de conocimiento y de enseñanza), proporciona una mirada complementaria a la de otras ciencias y a la vida cotidiana.

Los trabajos y las revisiones que llevan a cabo Haidt (2003), Damasio (2010, 2011 y 2013), Kleef, Chestin, Fischer y Schneider (2016), Cova, Deonna y Sander (2015), Plamper (2014), Tsyrlina-Spady y Lovorn (2017) Pro (2015), son las referencias principales de nuestro estudio. Partiendo de estas publicaciones, destacamos también la importancia del tema y las aportaciones que desde la Sociedad Española de Neurociencias (SENC) y del Congreso y publicación de los resultados<sup>32</sup> se realizó en el año 2012, declarado como *El año de la neurociencia en España*. No quisiéramos dejar en el olvido (sin negar la importancia que

---

emplean cuando desean realizar una tarea específica. Por ejemplo, un ingeniero podría utilizar el conocimiento del principio de Bernoulli para resolver un problema específico relacionado con la sustentación en el diseño de un nuevo tipo de aeronave. Las tareas específicas son el lugar en el que el conocimiento se vuelve útil para las personas”. (Marzano y Kendall, 2007, p. 51)

<sup>31</sup> Martínez-Valcárcel y Somoza-Rodríguez (2014). Las emociones sociales en la enseñanza de la Historia de España en bachillerato: el presente como puente con el pasado y legado de futuro, disponible en [https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/68419/1/nicolas\\_emociones\\_sociales.pdf](https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/68419/1/nicolas_emociones_sociales.pdf) En él se abordan las emociones primarias y sociales alcanzadas por el alumnado de Bachillerato en la asignatura de Historia de España. El segundo trabajo: *El tiempo histórico: construcción y referentes en la memoria del alumnado*. (Pagès-Blanch, Martínez-Valcárcel y Cachari, 2014) Estudia las aportaciones que tienen en dicho discurso las emociones sociales y la perspectiva que ofrecen a su construcción. Disponible en <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/68402>

<sup>32</sup> La investigación sobre el cerebro y mejora de la Educación. Revista Participación Educativa, 1(1).

tienen las emociones en la enseñanza) lo que nos advierte el neurocientífico Joaquín Fuster al terminar la entrevista que le realizan en 2012: “Pretender reducir la educación a mecanismos biofísicos elementales, es como pretender entender lo que dice en una carta estudiando la composición química de la tinta”. (p. 31)

*Comprender las emociones/sentimientos.* Siguiendo los trabajos de Damasio (2010, 2011 y 2013)<sup>33</sup>, se tendría que partir de *la unidad del sujeto* para entender los sentimientos. Para él, al estar la mente situada en el cerebro, que a su vez está integrado en el organismo, la mente forma parte de ese aparato bien entretreído. Más concretamente expresa: “cuerpo, cerebro y mente son manifestaciones de un único organismo, Aunque podamos diseccionarlos bajo microscopio, a efectos científicos son ciertamente inseparables en circunstancias normales de operación” (Damasio, 2013, p.214). Así pues, para este autor: “parte de que un sentimiento es la percepción de un determinado estado del cuerpo junto con la percepción de un determinado modo de pensar y de pensamientos con determinados temas”. (p. 100)

Otra idea importante en Damasio (2013) es la relación de la *motivación y los sentimientos con la mente*, aunque advierte su dificultad porque es problemática y difícil apreciar, ya que “las imágenes mentales de los objetos y acontecimientos que nos rodean, junto con las imágenes de las palabras y las frases que los describen, consumen gran parte de nuestra atención sobrecargada”, pero rápidamente señala su importancia cuando expresa que “los sentimientos de dolor o placer, o de alguna cualidad intermedia, son los cimientos de nuestra mente” (p. 13). Ellos están allí aunque inmersos en “una miríada de emociones y de estados relacionados (...) una canción cuando nos embarga la alegría, o en un réquiem afligido cuando nos domina la pena”. (p.13)

La *relación entre las emociones y los sentimientos* ocupa un espacio de reflexión en Damasio (2013). La emoción se origina en una parte del cerebro y desencadena una serie de respuestas en otras partes del mismo cerebro y en otros lugares del cuerpo y lleva a distintos cambios corporales de la persona que lo experimenta. Cuando nos referimos a los sentimientos, lo tenemos que hacer señalando, como lo hacen Martínez y Segura (2011) indicando que “el sentimiento de la emoción es la experiencia mental y privada de la emoción, mientras que la emoción es un conjunto de manifestaciones, algunas de las cuales son perfectamente observables” (p.29). El mismo Damasio (2013) indica que:

La emoción y las reacciones relacionadas están alineadas con el cuerpo; los sentimientos, con la mente. La investigación de la manera en la que los pensamientos desencadenan emociones, y en que las emociones corporales se transforman en el tipo de pensamientos que denominamos sentimientos o sensaciones, proporcionan un panorama privilegiado de la mente y el cuerpo. (p. 18)

Defiende también Damasio (2013) que *los sentimientos son percepciones interactivas*. Al respecto señala que “los sentimientos poseen asimismo un objeto en el origen del proceso, y las características físicas del objeto provocan también una cadena de señales que transitan a través de mapas del objeto en el interior del cerebro” (p. 105). Es también valioso cuando incide en que “hay una parte del fenómeno que se debe al objeto, y una parte que se debe a la construcción interna que el cerebro hace de él” (pp. 105-106).

---

<sup>33</sup> El cerebro creó al hombre (2010), El error de Descartes (2011) y En busca de Spinoza (2013) reseñados en la bibliografía.

Referido a las causas y características del proceso señala la importancia de distinguir dos diferencias, pues los sentimientos “además de estar conectados a un objeto en el origen (el propio cuerpo), los sentimientos también lo están al objeto emocionalmente competente que ha iniciado el ciclo emoción-sentimiento” (p. 106), por ejemplo la enseñanza de la Historia de España, pero no es una percepción pasiva de él pues, como ya señalábamos, hay una parte de construcción que el cerebro hace.

*Tipificación de las emociones.* Igualmente, es importante la tipificación de las emociones que señala Damasio (2013), Distinguiendo tres “categorías: emociones de fondo, emociones primarias y emociones sociales” (p. 55). Cuando se refiere a las emociones de fondo, además de indicar que no son “especialmente visibles en nuestro comportamiento, aunque sean muy importantes” (Damasio, 2013, p.55), las identifica con combinaciones de acciones reguladoras más simples y son “expresiones compuestas de estas acciones reguladoras en la medida que estas se desarrollan y se cruzan entre sí, momento a momento en nuestra propia vida” (p. 55). Como ejemplo de ellas señala *el entusiasmo, el desaliento o el desánimo*, referidos no a largos periodos de tiempo, sino a situaciones discretas en el tiempo y acotadas en el espacio.

Por otra parte, *las emociones primarias* se presentan ya desde que se inicia la vida y se constituyen como importantes en nuestro proceso de adaptación. Como dice Damasio (2013) “son más fáciles de definir porque existe una tradición establecida de incluir emociones muy visibles en este grupo”, (p.56), ejemplo de ellas son *sorpesa, asco, ira*, etc. Las encontramos en las distintas culturas pues son bastante constantes las causas que las provocan y los patrones de comportamiento resultantes. Por otra parte, son la base de estudio de la neurobiología emocional y son las primeras que nos vienen a la cabeza cuando hablamos de emociones.

La tercera categoría la componen *las emociones sociales*, que son muy importantes para el estudio que estamos realizando y les dedicaremos un mayor espacio. Es evidente su relación con la sociedad humana y su cultura, aunque las podemos encontrar también fuera de ella. Habitualmente se vinculan con las relaciones existentes entre personas, se aprenden pues en sociedad, familia, escuela, etc. (pero en ese sentido las emociones de fondo también pueden serlo), es decir que no serían innatas, algo que también crea problemas cuando se quiere definir en profundidad. Damasio (2013), cuando aborda esta cuestión nos remite a una lista de ellas (*identidad, simpatía, vergüenza, culpabilidad, indignación, indiferencia etc.*) y la forma en que se caracterizan.

Por otra parte, como ya señalamos en los trabajos sobre la naturaleza social de las emociones, Kleef, Cheshin, Fischer y Schneider (2016), éstas “impregnan nuestra vida social y profesional, influyen en nuestro pensamiento y comportamiento y dan forma profundamente a nuestras relaciones e interacciones sociales” (p. 1). Precisan estos autores que los trabajos de las dos últimas décadas han abierto el campo de estudio y señalan los análisis que se están realizando a nivel individual, didáctico, grupal y cultural, que no excluyentes entre sí. Igualmente, Cova, Deonna y Sander (2015), señalan la dimensión moral de las emociones, destacando que se llega a hablar de *emociones morales*, pero contando con el problema de definir lo que son y las que pueden considerarse como tales. Para ello siguen el trabajo de Haidt (2003) que las caracteriza como “aquellas emociones que están vinculadas a los intereses o al bienestar de la sociedad en su conjunto” (p. 853).

Los problemas para tipificar las emociones ya lo hemos señalado al principio, al igual que la necesidad (con todos los recaudos indispensables), de disponer de una orientación al respecto. Seguiremos el trabajo presentado por Haidt (2003), referenciado por Damasio (2013) y a los llevados a cabo por el propio Damasio (2010 y 2013).

Haidt (2003) enfatiza en las características morales de las emociones (intereses y bienestar de la sociedad) y señala en su tipificación el concepto de “familias de emociones” (p. 855) distinguiendo cuatro:

- . La familia más numerosa es la que *condena al otro*, en ella se identifica *el desprecio, la ira y el disgusto*. Estas emociones surgen como respuesta a las violaciones de los códigos morales y las personas actúan como vigilantes del orden moral.
- . La segunda familia la constituyen las *emociones autoconscientes* que están referidas a monitorear y restringir el propio comportamiento de cada persona, señalan en ellas la *vergüenza, el bochorno y la culpa*, y se refieren a las relaciones del yo con los demás.
- . La tercera familia la denomina *emociones que se sienten por lo que sufren otros* en la que “la simpatía y la compasión hace que las personas quieran ayudar, consolar o aliviar el sufrimiento del otro” (p. 862).
- . La familia de *emociones que alaban a los demás* incluye una visión positiva de las buenas acciones de otras personas y a los ejemplos morales que ofrecen. En ellas identifican *la gratitud, el asombro y la elevación*, en definitiva, emociones que pueden ayudar a sentirse mejor persona y seguir el ejemplo del modelo moral que proporcionan los otros.

Damasio (2013), presenta una categorización de algunas de las emociones sociales distinguiendo, en la figura 4.4. (p.175), cuatro grupos: a) turbación-vergüenza-culpabilidad, b) Desprecio-indignación, c) Simpatía-compasión y, d) Admiración-asombro-elevación-gratitud-orgullo (p. 175). En la nota aclaratoria remite a Shweder y Haidt (2000) para mayor ampliación.

*El primer grupo: turbación, vergüenza y culpabilidad*, se puede identificar con el que Haidt (2003) establece como *emociones autoconscientes*. Damasio (2013) identifica como el estímulo emocionalmente competente que genera esas emociones: a la debilidad, al fracaso o a la violación de la propia persona y tiene como base el miedo, la tristeza o las tendencias sumisas. Nosotros para nuestro estudio hemos incluido en él la *indiferencia* pues indica, en Historia, un total alejamiento de esa consciencia que se pone de manifiesto en múltiples ocasiones. Así pues, hemos pedido a nuestra participante *que valore* lo que significa para ella (en una escala Likert) *y luego explique* en qué se ha basado su ponderación). El enunciado del ítem era el siguiente: *Los hechos que has estudiado, las personas, lo acontecimientos, etc. pueden, o no, haberte hecho sentir vergüenza/culpabilidad/indiferencia por lo que hicieron (lo que no significa que sea con toda la Historia).*

*El segundo grupo: desprecio, indignación*, se puede identificar con las *emociones que condenan al otro* que sugiere Haidt (2003). En esta ocasión el estímulo emocionalmente competente que genera esas emociones se sitúa en la violación de las normas de otro individuo que sufre y su base está en la aversión o la ira. Nosotros lo hemos mantenido igual, pero solamente se ha indagado por la indignación. En ese sentido, estimamos que es más fácil y está más centrada para que el alumnado la pueda identificar en la Historia. Así pues, hemos pedido a nuestra participante *que valore* lo que significa para ella (Likert) *y luego explique* en qué se ha basado su valoración. El enunciado del ítem era el siguiente: *Los*

*hechos que has estudiado, las personas, lo acontecimientos, etc. pueden, o no, haberte hecho sentir indignación por lo que hicieron (lo que no significa que sea con toda la Historia).*

El tercer grupo: *simpatía y compasión*, se puede identificar con las *emociones que se sienten por lo que sufren otros* que sugiere Haidt (2003). En esta ocasión el estímulo emocionalmente competente que genera esas emociones lo sitúa en otro individuo que sufre o necesita ayuda y su base está en el afecto y la tristeza. Nosotros hemos mantenido el objetivo de este grupo (*simpatía, compasión y ayuda*), pero hemos interpretado dos finalidades al tratarse de la Historia, la *simpatía* en el grado de identidad con nuestro pasado (que no significa que no exista crítica hacia él) y la *ayuda* como “compromiso a desarrollar” para implicarse con la sociedad en la que vivimos. La indagación contó con estos dos ítems, que además se situaron al inicio (*identidad*) y al final (*compromiso*) de ese apartado del cuestionario: VI.1. y VI.9). Así pues, hemos pedido a nuestra participante *que valore* lo que significa para ella (Likert) y *luego explique* en qué se ha basado su valoración. El enunciado del ítem era el siguiente: *Los hechos que has estudiado, las personas, lo acontecimientos, etc. pueden, o no, haberte hecho sentir identidad/compromiso por lo que hicieron (lo que no significa que sea con toda la Historia).*

El cuarto grupo: *admiración/asombro, elevación, gratitud y orgullo*, se puede identificar con las *emociones que alaban a los demás* que sugiere Haidt (2003). En esta ocasión el estímulo emocionalmente competente que genera esas emociones lo sitúa en el reconocimiento (en otros o en uno mismo) de una contribución a la cooperación y su base está en la felicidad. Nosotros lo hemos mantenido casi igual, pero indagando por tres de ellos: *admiración, gratitud y orgullo*, pues el *asombro* es muy similar a la *admiración* y la *elevación* sería problemático identificar en la Historia. Así pues, hemos pedido a nuestra participante *que valore* lo que significa para ella (Likert) y *luego explique* en qué se ha basado su valoración. El enunciado del ítem era el siguiente: *Los hechos que has estudiado, las personas, lo acontecimientos, etc. pueden, o no, haberte hecho sentir orgullo/gratitud/admiración por lo que hicieron (lo que no significa que sea con toda la Historia).*

Por otra parte, la vinculación de las emociones con los valores morales ya está en la base de la tipología que hemos utilizado (Haidt, 2003 y 2007). En esa dirección, el trabajo llevado a cabo por Cova, Deonna y Sander (2105), plantea una propuesta interesante a considerar: los vínculos que pueden existir entre las emociones y la moralidad y los que son relevantes para una caracterización satisfactoria de las emociones morales. Dicha vinculación puede venir porque: las emociones presentan su objeto de una manera evaluativa determinada<sup>34</sup>, permiten relacionarse epistemológicamente con ciertos valores morales<sup>35</sup>, motivan a actuar moralmente<sup>36</sup>, contribuyen a fomentar la moralidad a nivel individual o social<sup>37</sup> y al ser

<sup>34</sup> “Thus, fear presents a certain object as dangerous. The value that an emotion presents its object as instantiating is this emotion’s “formal object”. Thus, some emotions might be said to be moral in virtue of their “formal object” (...) For example, some consider that guilt presents the person who feels it as responsible for a transgression or wrongdoing”. (Cova, Deonna y Sander, 2015, p. 397)

<sup>35</sup> “Indeed, not only certain emotions present their objects with a certain moral value, but some have proposed that emotions constitute a privileged way by which we come to know (or believe) that these objects have such and such value”. (Cova, Deonna y Sander, 2015, p. 398)

<sup>36</sup> “Indeed, emotions are a powerful source of motivation and some have even argued that they constitute a necessary condition for moral beliefs to translate into the corresponding action (Damasio 2011). For example, compassion motivates us to help those who suffer and guilt drives us to repair the harm we have done”. (Cova, Deonna y Sander, 2015, p. 398)

morales o inmorales, sus sucesos pueden ser el objetivo de evaluaciones morales, pudiendo ser las personas que las llevan a cabo elogiadas o no, sobre la base de emociones morales<sup>38</sup>.

Estas informaciones son nuestros referentes para la presente investigación. Unido al valor de cada una de las emociones, también está presente el estímulo emocionalmente competente que genera cada emoción (hechos, personajes, guerras, economía, educación, cultura etc.), la reconstrucción que el alumnado lleva a cabo a partir de esos estímulos (la importancia de las inferencias y su vinculación con la creatividad, como veremos), el papel significativo que juega en este proceso la memoria de trabajo (a la que se ha hecho mención y se volverá a hacer), etc. Así, siguiendo a Tsyrlina-Spady y Lovorn (2017) en su capítulo “Emotional, Moral, and Symbolic Imagery of Modern History Textbooks”, nos preguntamos por esa influencia en la formación de nuestra participante cuando ha concluido ya sus estudios:

El lenguaje, las imágenes, los medios y las maneras en las que se presenta a los estudiantes y se les enseña acerca de los héroes nacionales, los líderes políticos/militares/sociales y los íconos culturales probablemente formarán sus habilidades para procesar dicha información después de muchos años de dejar el aula. Esto incluye no solamente cómo ellos perciben el pasado y su identidad nacional y moral, sino también cómo perciben los compromisos políticos, militares y sociales en el futuro. (Tsyrlina-Spady y Lovorn, 2017, p. 701)

Las comunidades emocionales. Una perspectiva general de la historia de las emociones, como corriente historiográfica, ya ha sido realizada a nivel español: Zaragoza (2013), Moscoso (2015) y Pro (2015). Vamos a centrarnos, por el interés de este trabajo, en la que realizan Plamper (2014): *Historia de las emociones: Caminos y retos* y en la de Zaragoza *Historia de las emociones: una corriente historiográfica en expansión*. El estudio que lleva a cabo Plamper (2014), se centra en algunos conceptos clave como el de *comunidades emocionales* de Rosenwein (2006), el de *regímenes emocionales* de Reddy (2001) y el de *prácticas emocionales* de Scheer” (2012). Los estudios que realizan estos autores están enfocados hacia la historiografía, pero recogemos aquí debido al trabajo exploratorio con el que caracterizamos a esta publicación, pues puede proporcionar indicadores para nuestro análisis e interpretación.

---

<sup>37</sup> “From this standpoint, an emotion’s moral pedigree is not determined on the basis of its intrinsic properties (what it is directed at, what it motivates us to do), but on the basis of their effects at the level of an individual’s life or of whole human societies (...) when compared with shame, “empirical researches suggest that guilt, on balance, is the more moral or adaptive emotion. Guilt appears to motivate reparative action, foster other oriented empathy, and promote constructive strategies for coping with anger”. (Cova, Deonna y Sander, 2015, p. 398)

<sup>38</sup> Los problemas que puede tener la evaluación de los juicios morales, sobre todo cuando se pretende su estandarización, no deben desconsiderarse, pero también los trabajos que reflexionan sobre este tema ofreciendo posibilidades y nuevos caminos. En esta dirección el llevado a cabo por Cabezas (2013). “Juicios morales y fronteras biológicas: más allá de la frontera razón/emoción”, analiza la relación entre fronteras biológica, juicios morales y emociones, argumentando “a favor de las conexiones entre razón y emoción, mostrando los posibles beneficios de remplazar el modelo dualista por uno relacional” (p.1). Igualmente el llevado a cabo por Mujica, Orellana y Luis-Pascual (2019) “Perspectiva moral de las emociones en los contextos de educación formal” en el que señala que cada emoción “puede tener un valor positivo o negativo en relación con el significado de la meta educativa. Se concluye que no es posible estandarizar el valor pedagógico-moral de las emociones, ya que responden a un análisis cualitativo de la situación pedagógica”. (p.70)

Siguiendo el trabajo Burke (2006), se pregunta Zaragoza (2013) por ¿Quién se emociona? y destaca el trabajo de Rosenwein (2006) indicando que *El concepto de comunidad emocional*<sup>39</sup>, desarrollado por Bárbara Rosenwein, pretende ser una respuesta a esta pregunta, haciendo hincapié en la propia definición de esta autora:

groups in which people adhere to the same norms of emotional expression and value - or devalue- the same or related emotions. More than one emotional community may exist -indeed normally does exist contemporaneously, and these communities may change over time. (Rosenwein, 2006, p. 2)

La identificación de sus miembros, se lleva a cabo mediante la determinación de las normas que comparten y las valoraciones que llevan a cabo de emociones similares, sin olvidar que se puede pertenecer, al mismo tiempo, a comunidades diferentes y que éstas pueden evolucionar con el tiempo. El mismo Zaragoza (2013), coincidiendo con Plamper (2014)<sup>40</sup>, concreta que:

el gran mérito de la aproximación de Rosenwein consiste, precisamente, en señalar el papel social de las emociones como creadoras de comunidades. No sólo responde a la pregunta ¿quién se emociona?, sino que coloca esta identificación en primer plano. A partir de este estudio deberemos tener en cuenta que hablar de emociones es hablar siempre de individuos, aunque no exclusivamente de ellos. (Zaragoza, 2013, p. 5)

Igualmente se plantea por la función que cumplen en la vida del individuo y cómo afectan a nuestra relación con el entorno. Por otra parte, Scheer (2012), propone el concepto de *prácticas emocionales*. Como señala Plamper (2014):

Partiendo del conocimiento corporal y de la Teoría de la Mente Extendida (EMT) como punto de partida, Scheer primero propone ir más allá de la mayoría de los enfoques filosóficos y psicológico-experimentales que localizan las emociones, ya sea en el cuerpo o la mente (cognición): la cognición corporizada y la EMT presuponen que la emoción se encuentra en las dos al mismo tiempo. (p. 25)

Así, hablar de las emociones, lleva consigo “pensar más profundamente en lo que la gente está haciendo, y en elaborar una contextualización específica de esas realizaciones” (Plamper, 2014, p.26). Igualmente es importante tener presente la diferencia que hay entre “Escribir para uno mismo, como en un diario, (...) sirve para interiorizar; mientras que hablar en voz alta, a la vista de una pareja de diálogo, sirve para exteriorizar (p.26). Termina Plamper (2014), cuando habla de las fuentes utilizadas para el estudio de las emociones, preguntándose sobre “¿Cómo vamos a saber lo que la gente realmente sentía si mantenían ese sensación para sí mismos y no dejaron ningún registro histórico? ¿Qué hacemos con las emociones que no nos encontramos en el material de origen?” (p.26). Interrogantes que vuelven a invitarnos a recoger esa información en el alumnado.

---

<sup>39</sup> Plamper (2014) señala que “En términos prácticos para la investigación, Rosenwein no busca comunidades emocionales en fuentes dispares sino que más bien toma una comunidad concreta de individuos como un monasterio, un gremio, o de un pueblo” (p. 23). Ello podría invitarnos a pensar en las aulas de Historia, o más ampliamente en los estudiantes de Bachillerato o de un centro.

<sup>40</sup> Señala Plamper que Rosenwein (2006) las define como “lo mismo que las comunidades sociales: familias, barrios, parlamentos, gremios, monasterios, iglesias parroquiales, en las que el historiador al acercarse a ellas busca destapar los “sistemas de sentimiento”: qué definen como valioso o como perjudicial para ellos los individuos que componen esas comunidades; cómo evalúan las emociones de los demás; cuál es la naturaleza de los vínculos afectivos entre las personas que se reconocen en la comunidad emocional; y cuáles son los modos de expresión emocional que se esperaran, alientan, toleran, y deploran”. (Plamer, 2014, p. 23)

### I.3.2. LA CLASE TRADICIONAL Y LA CLASE INNOVADORA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

La enseñanza de la Historia tiene una larga trayectoria de investigación que proporciona amplia información del camino recorrido y de los retos a seguir, ejemplo de ello, en los últimos años en España, son los trabajos de Prats y Valls (2011), Estepa (2017), y sobre todo el trabajo de Pagès y Santisteban (2014) que revisa las investigaciones realizadas en los 25 últimos años en España. También señalar la de Gómez, Chaparro, Felices y Cózar (2020), en ella los autores tratan de la necesidad de nuevas estrategias de enseñanza, partiendo del análisis de “los recuerdos del profesorado de Educación Secundaria en formación” (p. 65).

Los objetivos del trabajo que aquí presentamos se centran concretamente en el análisis e interpretación de la enseñanza seguida por un profesor y los procesos y resultados alcanzados por una participante de Historia de España en 2º de Bachillerato.

Así pues, vamos a centrarnos en las revisiones realizadas por Wilson (2001) y Nokes (2017), tanto por la relevancia de sus trabajos, como por la vinculación con los referentes de este análisis. Igualmente señalaremos los trabajos de Körber (2015) y de Carretero, Castorina, Sarti, Van Alphen, y Barreiro (2013) para algunas aportaciones más específicas.

El trabajo de Wilson *Research on History Teaching*, editado en el *Handbook of Research on Teaching* (2001), analiza las investigaciones sobre la enseñanza de la Historia y las propuestas de continuidad. Esta autora se preguntaba: ¿Cómo es la enseñanza tradicional de la historia?; ¿Qué están aprendiendo los investigadores sobre la enseñanza de la historia experta? y ¿Qué define una buena enseñanza? y concluía con una propuesta a seguir: la necesidad de profundizar entre la enseñanza y el aprendizaje.

La enseñanza tradicional de la Historia marca la dependencia de los libros de texto, la hegemonía de las explicaciones y descripciones del profesor, los controles semanales, las tareas individuales y, esporádicamente, alguna película. En su balance señala que, a pesar de diferentes metodologías de investigación, la categorización que narran es coherente: “Little intellectual engagement, a dominance of teachers and textbooks, and minimal problema solving or critical thinking” (Wilson, 2001, p. 530).

Cuando se refiere a la buena enseñanza, cita, entre otros al trabajo de Newmann (1990) en el que identifica 17 dimensiones unas de carácter general, otras referidas al comportamiento del profesor y otras al del estudiante. Concluye Wilson (2001), siguiendo a Newmann (1990), que después revisar este amplio número de dimensiones, serían seis los criterios mínimos para *thought ful lessons*:

- sustained examination of a few topics rather than superficial coverage of many;
- substantive coherence and continuity;
- appropriate amount of time given to students to think and respond;
- challenging question or task presented by teacher;
- thoughtfulness modeled by teacher;
- explanations and reason for their conclusions offered by students. (p. 534)

En cuanto a la propuesta que realiza para seguir investigando, destacamos la necesidad de profundizar investigaciones que relacionan las conexiones entre la enseñanza y el aprendizaje, más concretamente Wilson (2001) indica que:



My second issue concerns the need link studies of teaching to studies of learning so that we might better understand each. Such research might help us begin understanding, for example, the mechanisms by which instructional choices increase children's opportunities to learn or how particular kinds of teacher knowledge improve practice. (p. 539)

Casi 20 años después, Nokes (2017), centra su revisión en la lectura y en la escritura que se lleva a cabo en Historia. Inicia su estudio presentando una serie de escenarios habituales en las clases de Historia: responder a preguntas, crear esquemas, escuchar presentaciones, analizar fuentes, escuchar explicaciones<sup>41</sup>, etc., en los cuales se muestra que leer y escribir sobre Historia es común en las aulas, aunque no todas estas tareas podríamos denominarlas propiamente formativas en esta materia "Most people would acknowledge that reading and writing are common in history classrooms. However, not all of the reading and writing that takes place there should be considered historical reading and writing (p. 553).

Por otra parte, señala ya más intensamente que antes la influencia de Internet y la información que en segundos es capaz de proporcionar al alumnado, señalando que la memorización no es tan necesaria en estos momentos. Sin embargo advierte que esa información puede ser falsa e incluso disfrazar los hechos inteligentemente. Un dispositivo móvil puede proporcionar información, pero no distinguir evidencias sólidas de otras muy interesadas. Por ello indica la necesidad de formación crítica no solamente para la enseñanza de la Historia:

The skills associated with historical reading and writing are not just helpful in building historical content knowledge, which indeed they are, but are essential literacies for surviving and thriving in the age of the Internet. Every student needs to be able to read and write like a historian to some extent. (Nokes, 2017, p. 553)

Destaca también Nokes (2017) en su revisión los procesos de lectura y escritura de los historiadores y su influencia en la enseñanza de esta materia. Más concretamente señala a las fuentes (tipo, autor, etc.) a la contextualización de los hechos (entorno físico, social...) y la comparación y contraste de documentos. Igualmente indica la necesidad de conocer los procesos cognitivos involucrados en la comprensión histórica, la pertinencia de la interacción con el conocimiento previo de los alumnos: "The situation model emerges as the text base interacts with the reader's background knowledge" (p. 557) y los problemas de comprensión cuando se procesa mucha información y fuerza los límites de la memoria de trabajo: "historical reading can strain the limits of an individual's working memory, particularly a novice who is trying to learn the ins and outs of historical thinking as she engages with evidence and explores previously un familiar content". (p. 558)

Muestra también los estudios sobre aulas innovadoras, o no, a través de una tabla de doble entrada donde partiendo de ambas situaciones de enseñanza caracteriza lo que una y otra desarrollan refiriéndose a la naturaleza del aprendizaje, a los objetivos educativos, a los tipos de fuentes de información, al papel de los manuales de los profesores o de los alumnos, al propósito de la lectura o la escritura y al rol de la evaluación de los alumnos.

---

<sup>41</sup> Una tarea que como señalan Carretero y Montanero (2008), es "la estrategia más extendida para la enseñanza de la Historia es la explicación verbal del profesor. No es exacto afirmar que este tipo de actividad fomenta el memorismo, ni tan siquiera que sea inadecuada para enseñar históricamente. Hace tiempo que la mayoría de los profesores de Historia han abandonado aquellas explicaciones que se limitan a describir listados de hechos, personajes y fechas históricas". (p. 137)

Muy adecuadamente señala que en esa dicotomía de condiciones de enseñanza, podrían aparecer situaciones más simples que fuesen introduciendo esta perspectiva más adecuada, pero señalando que para alcanzar esas habilidades necesitan ayuda por parte del profesorado:

The thought of converting classrooms into these reconceptualized discourse communities might seem overwhelming. However, such a change might involve only minor modifications to the activities already being used. If, for instance, a teacher normally has students create an outline as they read a passage from their textbook, he could follow up by providing a primary source that gives an alternative perspective (...) modern studies have shown that without instruction on historical reading and writing, students do not develop historical reading, thinking, or writing skills. (Nokes, 2017, pp. 561 y 563)

Concluye su revisión mostrando las sugerencias para continuar investigando. De ellas destacamos la que se refiere al aprendizaje en grupos, señalando su ausencia y la actividad individual que prevalece “Teachers have students work in groups to support teach other through this challenging cognitive work” (p. 567).

La investigación sobre la enseñanza de la Historia, como indican Carretero, Castorina, Sarti, Van Alphen, y Barreiro (2013), ha de destacar o hacer evidentes, los enormes problemas que tiene, tanto por enseñar procesos que no tienen su correlato en el presente, como por la contraposición de sus objetivos, entre dos finalidades complicadas: romanticismo (que los alumnos amen a su país), e ilustración (que los alumnos comprendan su pasado)<sup>42</sup>. Esta dificultad, como señala Körber (2015), tiene que buscar un consenso mínimo sobre lo que se entiende por enseñanza de la Historia, una empresa complicada, difícil y siempre discutible, pues, tanto desde posturas ideológicas vinculadas a la propia ciencia histórica, como de posturas educativas e incluso personales, se encuentran divergencias más que significativas.

Esta pluralidad no ha de ser objeto de inhibición y, en ese sentido, se debe buscar el máximo consenso posible en este tema complicado. Así señala Körber (2015), que la memoria histórica es el objeto en sí de la Historia y que la actividad mental de la misma es la conciencia histórica, ámbito y en el objetivo del aprendizaje histórico. Concretamente, la conciencia histórica se alcanza mediante la interpretación de la experiencia del pasado, que permite la comprensión de las actuales condiciones de vida y potencia perspectivas de futuro de la práctica vital personal y colectiva de acuerdo con tales experiencias. Por otra parte, la memoria histórica y su actividad mental, la conciencia histórica, tienen un componente esencial en el recuerdo histórico a través del relato narrativo de la Historia. Relatar no solamente en el sentido de contar y describir para entender, sino también en el de orientación de la vida actual, en los términos de cómo las personas tienen que aprender a pensar la historia por sí mismas y analizar con otras personas, cercanas o lejanas, su potencialidad de orientar el futuro.

---

<sup>42</sup> “Cuatro décadas de investigación en el campo de las Ciencias de la Educación, y más específicamente en el ámbito del aprendizaje y la enseñanza de la Historia permite sostener que pensar históricamente es, en sí mismo, contraintuitivo (...) entender la historia requiere de la comprensión de conceptos y procesos que no tienen su correlato en el presente (...) diferentes investigaciones han considerado la existencia de objetivos contrapuestos en la enseñanza de la Historia (...) hacer que los estudiantes, por un lado, “amen a su país” y, por otro, que “entiendan su pasado” (...) funciones de raíces intelectuales de Romanticismo y de la Ilustración”. (p. 14)

Así, para Körber (2015), el pensamiento histórico solamente está completo si se combinan afirmaciones sobre los hechos del pasado con conexiones entre ellos (sincrónicos o diacrónicos) y se deriva cualquier relevancia para el presente, construyendo sintéticamente una nueva historia o analizando una narración dada. De esta forma, Körber, (2015) defiende la idea de múltiples historias que pueden orientar a unas personas, pero no a otras, manteniendo el principio que la finalidad de la historia no es la de “implantar una interpretación dada en las cabezas de los alumnos, sino permitirles participar en la cultura histórica de su sociedad” (p. 23). Esta diversidad de narrativas también le lleva a preguntarse sobre los criterios para juzgar su calidad (plausibilidad/coherencia)<sup>43</sup> distinguiendo tres grados y señalando que las historias sólo pueden ser aceptadas cuando cumplen los tres criterios en un grado satisfactorio.

---

<sup>43</sup> Verosimilitud empírica, marca el grado en el que la narrativa abre al destinatario su base de experiencia del pasado permitiendo conocimiento y crítica. Plausibilidad normativa, aceptabilidad de las normas y valores utilizados para construir una narrativa desde una objetividad. Plausibilidad narrativa, referida a los patrones de explicación utilizados para construir su narrativa y el grado en el que se hacen explícitos y aceptables para la audiencia.

## 1.4. LOS MANUALES Y LOS MATERIALES

Tal y como hemos señalado en el inicio de este apartado, este trabajo profundiza en el anterior realizado (Martínez-Valcárcel (Ed.), 2018, pp. 36-48) y no cambia substancialmente la información en él recogida, por lo que se mantiene parte de la redacción suprimiendo o ampliando algunos de los contenidos. Las investigaciones que se están llevando a cabo sobre los manuales y materiales de enseñanza en general y los de Historia de España en particular, ocupan un amplio espacio de atención tanto del contenido que se estudia, como en las metodologías que se utilizan para su análisis e interpretación. Encontrar una vía de referencia para este estudio lleva a una selección de la información que no pretende ser exhaustiva, entre otras razones por las buenas recensiones llevadas a cabo recientemente a las que aludiremos. Nuestro foco de atención está puesto en *la utilización de los materiales y recursos en las aulas y su contextualización en los espacios y tiempos concretos en los que fueron utilizados*<sup>44</sup>. En este trabajo abordaremos los siguientes aspectos: las investigaciones sobre el tema, la guía para el profesorado que acompaña al manual de Historia de España, los recursos que proporcionan internamente los manuales y el estudio de las huellas dejadas por el alumnado en estos documentos.

---

<sup>44</sup> Tal y como hemos señalado este trabajo trata de los manuales, pero también de los materiales, apuntes del profesor, trabajos del alumnado, etc. No podemos olvidar que en España hay abundantes y excelentes revisiones, investigaciones y estudios de los libros de texto de enseñanza de la Historia de España. No es nuestra intención entrar en esa temática del contenido, ideología, ciudadanía, nacionalismos, etc., entre otras razones porque creemos que hay una bibliografía muy amplia y diversa al respecto y porque nuestro objetivo es *el uso del manual y el resto de materiales proporcionados por el profesorado en las aulas*. Por su importancia en nuestro contexto y para esta investigación, vamos a trabajar con una figura representativa como es Rafael Valls Montés. Cabe sin embargo, para no olvidar este esfuerzo que se realiza, remitirnos a la Tesis Doctoral de Antonio Fernández Sánchez, recientemente presentada (2016), y más concretamente en su capítulo 2 que trata sobre *Historiografía escolar y enseñanza de la Historia* (pp. 37-58) que trata en profundidad estos temas y también los investigadores y grupos de investigación: Valls, Maestro, Cuesta, Pagès, Boyd, Viñao, Souto, López-Facal, Gómez, etc. y grupos como Rosa Sensat, Germanías, Grupo 13-16, Cronos, Garbí, Gea-Clío (con 25 años de antigüedad), etc. Es cierto que su estudio de los manuales termina en el año 2000, pero no por ello deja de ser muy interesante su aportación actualizada. También citar el trabajo sobre los *Grupos de Innovación de historia* de Merchán-Iglesias y Duarte-Pina (2014) o el de Morote (2020) en su análisis bibliométrico de los manuales de Geografía (1980-2019), señalando la importancia de conocer el uso que se hace en las aulas (pp. 481-482).

### 1.4.1. LA INVESTIGACIÓN SOBRE LOS MANUALES Y MATERIALES

Centraremos nuestro estudio en las investigaciones e instituciones más directamente relacionadas con nuestro trabajo (GEI, EMMANUEL, MANES, IARTEM y AUPDCS)<sup>45</sup> y a los estudios que desarrollan los autores que son los referentes de esta publicación tales como Valls, Pingel, Sikorova, Borries, Körber, Choppin, Escolano, Sánchez, León, Martínez-Valcárcel, Souto, Rodríguez, Pagés y Chaves, como más significativos.

#### (GEI) EI INSTITUTO ALEMÁN GEORG ECKERT, (Alemania, 1975)

Este instituto surge en 1975 con la finalidad de revisar el contenido de los libros de texto después de la Segunda Guerra Mundial y desarrolla su trabajo, principalmente, valorando el contenido y el enfoque que adoptan los manuales escolares sobre la historia acontecida. Su trayectoria es recogida en su página WEB<sup>46</sup> y en sus publicaciones como el e-Journal of Educational Media y Memory and Society (JEMMS)<sup>47</sup>.

Destaca, para su conocimiento, la publicación realizada en 2016 por Fuchs y Sammler para el 40º aniversario de su reconocimiento oficial, titulada *Textbooks between tradition and innovation A journey through the history of the Georg Eckert Institute*<sup>48</sup>. En esta publicación podemos conocer su surgimiento y la trayectoria de investigación, centrada inicialmente en los problemas posteriores a la Segunda Guerra Mundial. En sus análisis, enfatizan en el contenido de los libros de texto y la necesaria revisión de la información que tienen, con el objetivo de facilitar la convivencia entre naciones enfrentadas unos años antes<sup>49</sup>.

Por otra parte, sin olvidar los objetivos que ya tenía (la investigación sobre los conceptos nacionales de identidad, los patrones colectivos de interpretación y las imágenes de uno mismo y de los demás presentes en los libros de texto), han constituido nuevos campos de investigación. Así, explícitamente señalan cómo los medios educativos presentan el cambio social y construyen la sociedad; los trabajos centrados en Europa, más concretamente en “la construcción y difusión de la interpretación lingüística, las representaciones basadas en imágenes y los conceptos espaciales de Europa” (p. 15); y c) análisis de las perspectivas de producción, uso y apropiación de libros de texto pues están siendo, cada vez más, temas de

---

<sup>45</sup> GEI (*The Georg Eckert Institute for International Textbook Research*), EMMANUEL (Programa que se desarrolla dentro del Service d’Histoire de l’Education, SHE, del Institut National de Recherche Pédagogique, INRP), MANES (Centro de Investigación de Manuales Escolares), IARTEM (Association for Research on Textbooks and Educational Media) y AUPDCS (Asociación Universitaria de Profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales).

<sup>46</sup> <http://www.gei.de/en/home.html>

<sup>47</sup> <http://www.gei.de/en/publications/journal-of-educational-media-memory-and-society-jemms.html>

<http://www.gei.de/nc/en/publications/new-publications.html>

<sup>48</sup> [http://www.gei.de/fileadmin/gei.de/pdf/institut/Textbooks\\_between\\_innovation\\_and\\_tradition.pdf](http://www.gei.de/fileadmin/gei.de/pdf/institut/Textbooks_between_innovation_and_tradition.pdf)

<sup>49</sup> “Eckert deliberately targeted his efforts at those activities carried out in the post-war period by trade unions, governments and international organisations. These were united by a common mission to liberate textbooks of stereotypes and portrayals of the enemy; a policy Eckert believed would stimulate international understanding and peace. His work in the field of international textbook revision was founded in his deep conviction that reconciliation with neighbouring countries with whom Germany had once been at war was not only a matter of democratic principle but also a key aspect of foreign policy for the new Germany”. (p. 2)

interés tanto de los académicos como de las entidades sociales<sup>50</sup> y es un claro referente para nuestra línea al referirse al uso del manual.

Especial significado tiene el trabajo de Pingel (2010) *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook*, siendo un referente para esta línea y trabajo de investigación por dos razones. La primera por el propio contenido, por las revisiones que lleva a cabo, la bibliografía que presenta y la guía de instituciones. La segunda porque en su análisis considera las aportaciones llevadas a cabo por Horsley, Knudsen y Selander (2005) -hablando de las múltiples funciones de los manuales o su uso en el aula (Pingel, 2010, pp. 46 y 53)-, de las propias finalidades que tiene IARTEM como tal asociación o sobre el contenido de sus conferencias (pp. 27 y 53). Igualmente señala los trabajos de Choppin 1992, refiriéndose a sus aportaciones sobre los libros de textos franceses (p. 44), a la Institución EMMANUELLE y los objetivos que la caracterizan (pp. 80 y 41) y la de MANES y las finalidades que tiene.

### El proyecto EMMANUELLE (FRANCIA, 1980)

Dicho proyecto es desarrollado por el Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP) bajo la dirección de Alain Choppin<sup>51</sup>. La labor de este proyecto fue fundamentalmente documental e investigadora; por un lado, construyó una base de datos con el propósito de registrar todos los libros escolares publicados en Francia desde la Revolución hasta nuestros días y, además, inició un conjunto de estudios y publicaciones con el objetivo fundamental de explotar y difundir dicha base de datos a nivel internacional<sup>52</sup>. Desde su creación tiene una fuerte influencia en la creación de proyectos similares en el extranjero, como lo es el de MANES al que aludiremos más adelante, mediante acuerdos con asociaciones o instituciones investigadoras.

Cabe señalar las líneas de investigación y la oferta que realiza en cuanto a base de datos (Francia e Internacional), la producción de manuales, la regulación que hay sobre ellos, las editoriales como productoras, la distribución de libros, la situación actual y con gran interés para nuestro trabajo, el *estatus, diseño, recepción y uso de los libros de texto*<sup>53</sup> explicando su contenido y mostrando una amplia referencia bibliográfica sobre el tema.

---

<sup>50</sup> "The empirical research, inspired by the discipline of cultural studies, has led to new approaches and results in the analysis of memory practices, and at the same time, to the development of methodological diversity and theoretical advancement. Key questions here address which media are actually used in schools, which media are selected for a particular task, and how media are integrated into everyday life. Another topic of analysis is how young people use specific media and how the available interpretations are adopted, critically questioned and then appropriated". (Fuchs y Sammler, 2016, p. 15)

<sup>51</sup> <http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/?q=emmanuelle>

<sup>52</sup> Como ellos mismos señalan en su página WEB: "Ces diverses activités, menées dans une perspective historique, s'articulent autour de la constitution de deux banques de données: Emmanuelle, qui recense de manière exhaustive la production des manuels scolaires français depuis 1789, et Emmanuelle International, qui répertorie et analyse les publications scientifiques relatives au domaine. Depuis son lancement, en 1980, le programme Emmanuelle a inspiré de très nombreuses initiatives similaires à l'étranger, notamment par le biais de conventions de partenariat avec des institutions de recherche. Les perspectives historique et comparative qu'il propose apportent par ailleurs une contribution originale aux débats d'actualité, qu'ils portent sur les outils pédagogiques ou sur la formation des enseignants".

<sup>53</sup> "La réflexion sur la définition, le statut et les fonctions du manuel - en d'autres termes la construction, dans une perspective diachronique, de l'objet scientifique - a constitué le préalable à l'élaboration des diverses étapes du programme. Ont alors été également abordées les questions méthodologiques qui découlent d'une part de la spécificité des manuels en tant que source historique et, d'autre part, des impératifs de leur traitement informatique et de leur exploitation scientifique. Plus récemment, plusieurs chantiers ont été

Nuestra referencia esencial es el director e investigador fundamental a nivel nacional e internacional, Alain Choppin, y concretamente uno de sus artículos publicado en 2008: *Le manuel scolaire, une fausse évidence historique. Histoire de l'éducation* y traducido a la lengua española en 2016 con el título *El libro de texto escolar: una falsa evidencia histórica, en reconocimiento a su labor*, en la Conferencia Regional para América Latina celebrada en Pereira (Colombia). Su importancia deriva de dos razones, la incorporación de sus trabajos, a través de dicha conferencia, en la asociación IARTEM, que analizaremos más adelante, y el propio contenido de dicho artículo. En la introducción de su trabajo menciona los enfoques que persigue y más concretamente señala en uno de ellos, estrechamente vinculado con nuestro trabajo, ¿es el manual necesariamente un libro o puede presentar otras formas y por ende implicar otros usos? Más adelante, en el apartado 2, habla del “Eslabón perdido” señalando a las *Hojas clásicas* como ese vínculo con las editoriales en el que se incluye manual y manuscritos en los interlineados o márgenes<sup>54</sup>, lo que nos podría permitir vincularlo con los trabajos que realizamos a partir de las huellas dejadas por los alumnos en sus manuales o apuntes-materiales.

### El proyecto MANES (ESPAÑA, 1992)

Surge a partir del proyecto francés, de la mano del profesor Federico Gómez R. de Castro y del Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)<sup>55</sup>. Desde sus comienzos tiene una perspectiva interuniversitaria (se fueron incorporando otras universidades españolas como la Valladolid, Murcia, Salamanca, etc.) y la importante red Iberoamericana (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México, etc.) que han venido trabajando con un notable dinamismo y coordinación con el proyecto español. El Proyecto MANES se ha ocupado, por un lado, de llevar a cabo una labor documental realizando un censo de los manuales escolares editados en España entre 1808 y 1990 (que sigue hasta la actualidad ampliándose al área Iberoamericana), a través de fichas bibliográficas de una base de datos informatizada en la que también se han recopilado otro tipo de documentos relacionados con los distintos planes de estudios, programaciones y marcos legislativos del momento. Por otro lado, se ha desarrollado la labor investigadora en torno a las características bibliométricas, editoriales, político-pedagógicas y curriculares de los libros escolares, siguiendo varias líneas de investigación ligadas fundamentalmente a la historia de la educación, la historia cultural y la historia del currículo (una mayor información se puede tener, como ya hemos señalado, en

---

ouverts pour tenter de compléter la couverture historique du secteur: dans un domaine qui relève tout autant de l'histoire du livre que de la pédagogie, l'étude de l'évolution de la structure interne des manuels; dans un domaine qui se situe au carrefour de la linguistique, de la typographie, de la pédagogie et de la promotion commerciale, celle de l'évolution du libellé des titres; dans un domaine qui participe du statut culturel du manuel, celle de sa réception et de ses usages”.

<sup>54</sup> Concretamente señala que: “constituyen productos editoriales empleados en los colegios de los siglos XVI y XVII para la elección previa de textos latinos y griegos. Antes de la imprenta, el regente dictaba el texto del cual iría a ser la elección previa, antes de pasar a su explicación. En su definición completa, la “hoja clásica” está compuesta por dos objetos: un libro impreso, que reproduce el texto para explicar y trae en el interlineado y/o margen las anotaciones manuscritas; un cuaderno anexo completamente manuscrito, cosido después del texto impreso. Estos diversos sitios de anotación (interlinea, margen y cuaderno anexo) corresponden, en general, a tres niveles de explicación del texto (parfraseo latino, comentario detallado de algunos giros o expresiones, y comentario más global”. (2016, p. 488)

<sup>55</sup> <http://www.centromanes.org/>

<http://www.centromanes.org/> Vamos a enfatizar en dos trabajos que constituyen referentes directos con nuestro análisis: *los cambios en los manuales y más concretamente los estudios llevados a cabo por Valls sobre los manuales de Historia*.

*Los cambios en los manuales*. El proyecto MANES, como los anteriores mencionados, surge de movimientos de revisión y reforma de sus estudios que cristalizan en asociaciones de esta naturaleza, pero que han desarrollado un trabajo anterior que incorporan a esta nueva estructura. Los movimientos de reforma de los años 60-90 del siglo pasado fueron muy intensos en España y constituyeron la base de los cambios en educación y en la producción editorial, también en el manual de Santillana analizado en este estudio. La investigación de manuales y recursos didácticos encuentra uno de sus hitos en la introducción de un género textual que vinculó las directrices políticas dirigidas a la escuela, la enseñanza, a la formación docente y a la producción editorial española, más concretamente a los manuales y guías para el profesor. Dichos manuales se estructuran en torno a los temas (que son tratados como unidades didácticas –UD, en adelante-, Carbone 2020). Su aparición en el sistema educativo y en el mercado editorial se sitúa en la década de 1960 (Escolano-Benito, 1998), como una importante manifestación de la modernización educativa operada en España en esa década. El contraste con la etapa anterior se debe a una conjunción de factores tecnológicos, económicos y pedagógicos, dentro de las presiones ideológicas del momento político que se vive, como podrá verse cuando hablemos de historia y la aportación de Valls (2007a).

La irrupción histórica de la UD se produce a partir de cambios de la política educativa que tienen como jalones destacados los Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria de 1965, portadores de regulaciones que cobrarían un vigor renovado, así como de innovaciones que incidieron en toda la organización curricular. La UD “aludía a una determinada forma de agrupar los contenidos del programa, así como a la estructura relacional de todas las actividades de enseñanza-aprendizaje implicadas en su desarrollo”. (Escolano-Benito, 1998, p. 251). Esta construcción didáctica, que vinculaba el perfil de la tarea docente en las aulas con la producción editorial destinada a la enseñanza, desplazó a la organización tradicional y hegemónica del manual enciclopedia:

El signo más destacado fue, sin duda, la ruptura con la summa. La enciclopedia se fragmenta en los libros por materias, cuya distribución horizontal (disciplinas) y vertical (cursos) expresa una nueva organización de la cultura escolar, del curriculum, así como una distinta representación de la textualidad. La enciclopedia era el “árbol” o el “círculo” de las ciencias, metáforas que aluden a una rígida y cerrada jerarquización de los saberes y de sus textos. La nueva distribución de la cultura en disciplinas independientes sugiere la búsqueda de una armonía bien distinta, más democrática e inorgánica. (Escolano-Benito, 1998, p. 34)

Antes de avanzar en la especificidad de este componente de la reforma y en su repercusión, es preciso recordar que en la historia del sistema educativo español los libros específicos por materias precedieron a las innovaciones que se comentan, ya que sus editores publicaban obras para los niveles elemental y medio de enseñanza desde fines del siglo anterior. En este último nivel y en el superior el manual específico era el más generalizado (Escolano-Benito, 1998, pp. 291 y 294). Volviendo a la UD, las innovaciones adoptaron diferentes denominaciones, algunas de las cuales dan cuenta de sus referencias a corrientes pedagógicas prestigiosas y consolidadas, pero sustentadas en teorías disímiles y también contradictorias; a título de ejemplo podemos citar a las unidades globalizadas,



áreas, proyectos, libros activos, paquetes didácticos, módulos, bloques, fichas, materiales autoinstructivos, materiales curriculares, entre otros. En esta oportunidad, solamente se atenderán algunas diferencias encaminadas a entender la repercusión de estas transformaciones en las prácticas y en la producción editorial.

Por un lado, aquellos títulos destacaban propósitos de vincular disciplinas y romper la compartimentación del conocimiento y su disociación de la experiencia. (Escolano-Benito, 1998, pp. 34-35). Con el fin de ejemplificar, mostramos el siguiente: “La disolución de la enciclopedia ha inducido el modelo textual denominado *área*, que en principio intenta ofrecer una representación coordinada de los saberes afines, es decir, una cierta organización a caballo entre la globalización y la interdisciplinariedad.” (Escolano-Benito, 1998, p. 297). También es importante destacar el foco en la progresión de los aprendizajes esperados. Son numerosos los documentos ilustrativos de estas innovaciones textuales que evidencian propósitos de pautar el desarrollo de los tópicos. En síntesis, la concepción, desarrollo y producción de estas obras pone en evidencia un entramado híbrido de las fuentes en las que se fundamenta, así como un fortalecimiento de los intentos de regular la marcha de los aprendizajes. La progresión establecida de los ciclos a los cursos o la organización del calendario escolar, coexistían con los *usos retóricos* de Piaget (1975) en un prudente eclecticismo. Estas innovaciones en los materiales de las aulas se complementaron con producciones ad hoc para los docentes: las guías didácticas. Las características de esos materiales eran congruentes con la concepción didáctica implícita en los materiales para el alumno. Una aproximación a estas obras destaca que las guías didácticas:

escriben el sistema en el que se fundamentan los textos y materiales y que incluyen, a modo de diseño curricular, la programación por materias y niveles de las distintas secuencias o unidades en que se estructura el proceso formativo, con indicación pormenorizada de los objetivos, contenidos temáticos, orientaciones metodológicas, recursos y criterios de evaluación de resultados”. (Escolano-Benito, 1998, p. 36)

Las guías habían tenido precedentes anteriores, pero su difusión había sido escasa. Durante esta década, debido al protagonismo del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP), así como a la sanción de la Ley General de Educación de 1970, su difusión se generaliza, lo que contribuye a consolidar el carácter de la reforma. Se presentaron, desde el principio, en dos variantes; como recomendaciones generales, de carácter profesional y como orientaciones estrictamente vinculadas a la progresión de los libros de texto. Es por ese motivo que, en la consideración de numerosos investigadores, esta reforma dio continuidad a políticas de control de la docencia que transformaron la visión del docente y de las tareas que caracterizaron su oficio: “de la preparación de lecciones a las lecciones preparadas” (Fernández e Iglesias, 1998, p. 439).

Nuevamente, la lectura de los textos requiere su ubicación en contexto: mientras que el discurso de las orientaciones oficiales realizaba la imagen del docente como creador y facultado a ejercer su iniciativa, los textos de las guías evidencian otras imágenes de apego a las directrices y de desprofesionalización (Milito-Barone, 2011). Una muestra de dieciséis manuales escolares y cinco guías didácticas, que recorren el período en que estuvo vigente la ley en la Educación General Básica de 1970, documentan la difusión creciente de estos documentos ofrecidos como recursos. Las editoriales de mayor difusión de la época eran Santillana y Anaya.

*El otro referente importante es el trabajo del profesor Rafael Valls Montés. Su vinculación tanto con el Instituto Georg Eckert, como con MANES y con la AUPDCS, constituye un vínculo entre las tres instituciones que estamos presentando, con las que este autor ha trabajado, mostrando en sus estudios la necesidad de analizar el pasado y la de dar soluciones al presente. Algunos de sus artículos muestran esa progresión, el primero, en 1999, abordó con Radkau *La didáctica de la historia en Alemania: una aproximación a sus características* y, también en 1991, estudió el paso *De los manuales de historia a la historia de la disciplina escolar. Nuevos enfoques en los estudios sobre la historiografía escolar española*. Posteriormente, en 2001a y 2001b, incidió en la investigación sobre los manuales: *Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas* y *Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de historia*. La publicación del año 2007a es un trabajo de obligada referencia cuando se habla de los manuales *Historiografía Escolar Española: siglos XIX- XXI* mostrando sus relaciones con MANES y que fue editado por la UNED. En él realiza una amplia revisión de la historiografía escolar española, caracteriza el currículo de historia desde 1846 a 2006, analiza las editoriales, plantea la recepción y el uso de dichos manuales, ejemplifica algunos momentos de la historia de España y termina señalando los cambios recientes y las carencias y retos del futuro.*

Cuando se refiere al currículo, define cuatro fases significativas en su identificación y la incidencia que tienen en los manuales de historia *Creación del código disciplinar (1836-1890)*<sup>56</sup>, *Reformulación positivista y europeísta del código disciplinar (1880-1939)*<sup>57</sup>,

---

<sup>56</sup> “*Creación del código disciplinar (1836-1890)*”. Durante ella, se pasará progresivamente de un enfoque de la Historia enseñada destinado a la consecución de la virtud, resto de la visión tradicional de la historiografía anterior (magistra vitae), a la de una historia interesada en la configuración de una clase media nacionalizada, con la pretensión de que ésta se convirtiera en el soporte de la nueva nación liberal (...) Estos manuales presentan unas características paratextuales bastante semejantes. Por una parte, la exposición está dividida en cierto número de lecciones, introducidas con un título normalmente correspondiente al de un monarca. Las fechas de los acontecimientos narrados suelen estar sacadas del texto y resaltadas en los márgenes del mismo. Estos textos suelen estar desprovistos de ilustraciones en su casi totalidad”. (Valls, 2007a, pp. 55-56)

<sup>57</sup> “*Reformulación positivista y europeísta del código disciplinar (1880-1939)*”, se inicia con las primeras formulaciones en la décadas finales del XIX para llegar a su plasmación más plena a lo largo de las tres primeras del XX. Como más significativo podemos señalar: a) la formulación de nuevas finalidades de la historia enseñada en los niveles preuniversitarios y la consiguiente relegitimación de la misma, así como la aparición de una nueva serie de autores de manuales y de algunos teóricos de la didáctica de la historia (Altamira, 1891); b) la inclusión de la Historia, a partir de 1900, como materia escolar en todos los niveles y grados de la enseñanza preuniversitaria; c) la incorporación de la corriente positivista de la historia “sabia” a la historia enseñada; d) la confrontación ideológica entre una corriente liberal-reformista y otra católica, ahora más patente y organizada (Boyd, 2000); e) la incorporación de las nuevas tecnologías tipográficas en los manuales escolares, especialmente de las ilustraciones; y e) la implantación del manual único en el bachillerato, aunque ésta sólo durase unos pocos años (1928-1931) (Valls, 2007a, pp. 56-57). Recoge también las críticas que Altamira (1981) realiza de este período destacando “dos gravísimos inconvenientes: 1º. Ser por lo común obra de tercera o cuarta mano, escrita deprisa, sin escrúpulo y con fin comercial, más bien que científico; 2º. El carácter dogmático, cerrado y seco con que pretende contestar a las preguntas del programa. Añádase a estas dos faltas, la de ceñirse, según el concepto antiguo, a los hechos externos de la vida política, y se tendrá retratado el carácter de ese medio de enseñanza, tal como ha sido hasta nuestros días” (Valls, 2007a, p. 146-147). También, siguiendo a este autor, al hablar de la metodología señalaba que “La primera novedad exigida, por tanto, es lo que los manuales comprendan la “historia de la civilización” (...) por otra parte, la función del texto o manual, dadas las condiciones que imprime a la enseñanza el moderno método activo e inductivo ha variado esencialmente. En los procedimientos tradicionales, el libro lo era todo y aprenderlo de memoria la misión del alumno. Hoy día, el libro no es el objeto ni el fin de la enseñanza, sino meramente un auxiliar, cuyo valor estriba en suprimir los farragosos apuntes de clase que tanto molestan al alumno, y en ofrecer a este un lugar de referencia para ciertos pormenores (fechas, nombres, números) que

*Exaltación de las formulaciones católico-patrióticas del código disciplinar (1939-1970)*<sup>58</sup> y *La búsqueda de un nuevo código disciplinar y las desavenencias en su concreción (1975-2006)*, más concretamente, esta cuarta fase se caracteriza por los cambios acaecidos en España afectan a todo el funcionamiento de la sociedad española. En este sentido se cambian los planes de estudio (más tecnicistas), hay una incorporación de nuevos profesores (con otras orientaciones) y se desarrollan editoriales (como ya hemos visto anteriormente con Escolano-Benito, 1998) con otras perspectivas de enseñanza: “Los nuevos manuales dieron entrada a la historia económica y social que desde hacía algunos años se estaba desarrollando en las universidades españolas” (Valls, 2007a, p. 60). Es un momento importante para los grupos de renovación cuya actuación implica, en muchas ocasiones, la publicación de sus materiales o la participación en la de las grandes editoriales. Estos cambios han influido en los libros de texto pues:

Es fácil constatar que estos manuales escolares de Historia han cambiado considerablemente respecto de sus antecesores de finales de los años setenta e incluso de los ochenta. Entre los aspectos que más han variado hay que destacar la incrementada presencia de fuentes y documentos históricos coetáneos de las diversas épocas históricas abordadas en tales manuales. También es significativo el espacio dedicado a formular preguntas, ejercicios, actividades o interrogantes al alumnado, así como a adiestrarlo en la utilización de distintas técnicas historiográficas relacionadas con el uso adecuado de la documentación, su tratamiento, su organización, su representación gráfica o su comunicación a la vez que se le plantean pequeñas investigaciones de mayor o menor consistencia y dificultad. (Valls, 2007a, p.61)

Por otra parte, la aparición de los grupos de innovación ha permitido la realización de materiales alternativos pues al no estar tan influidos por el mercado “constituyen un fenómeno muy interesante dentro del panorama educativo español. Tales materiales han intentado explotar convenientemente las posibilidades ofrecidas por las características *abiertas y flexibles* de los currículos vigentes en beneficio de una enseñanza más reflexiva y crítica” (Valls, 2007a, p.63).

---

es difícil y aún inútil confiar a la memoria” (Valls, 2007a, pp. 146-147). Al referirse a la II República específica que “hubo una profunda preocupación por lograr un gran incremento de la escolarización, no produjeron grandes variaciones respecto de la etapa anterior en el campo específico de los manuales escolares del bachillerato. Su breve duración dificultó la creación de nuevos manuales y se siguieron utilizando, en su mayor parte, los ya preexistentes”. Valls, 2007a, p. 58)

<sup>58</sup> “*Exaltación de las formulaciones católico-patrióticas del código disciplinar (1939-1970)*, son la lógica consecuencia de la estrategia educativa del Nuevo Estado y comenzó a diseñarse ya desde 1938, un año antes del final de la Guerra Civil Española. Fue un año después cuando se estableció el primer plan de estudios de la enseñanza secundaria y cuando aparecieron los primeros manuales escolares de Historia. La finalidad fundamental del nuevo ordenamiento escolar era la de establecer una ruptura radical con la anterior orientación positivista-reformista y con lo que de más abierto y progresista didácticamente se había realizado en la fase previa, enlazando, a su vez, con la vertiente educativa católica más tradicional y antiliberal preexistente. (...) Para la consecución de estos fines, no se dudó en aplicar todas las medidas pertinentes. En primer lugar, se confeccionaron unos *programas escolares* en los que las valoraciones y significado de cada época, situación o personaje histórico estaban unívocamente establecidos. El monolitismo ideológico impuesto por la dictadura hizo que (...) fueran retirados de la circulación la mayor parte de los manuales más innovadores y progresistas. A lo largo de los años cuarenta hizo su aparición una nueva serie de autores, en su mayoría poco interesantes y muy reiterativos (...) a partir de finales de los años cincuenta comenzaron a producirse algunos manuales menos marcadamente ideológicos (con excepción de los temas relacionados con el pasado más reciente de la historia española”. (Valls, 2007a, pp. 58-59)

Otra aportación importante es la referida al uso que se hace de estos materiales en las aulas, indicando la pertinencia de estas investigaciones “así lo reconoció la explícitamente la comisión específica de la UNESCO en 1988” (Valls, 2007a, p. 201). Cuando se pregunta por los nuevos retos investigadores, señala algunos problemas que se tenían, tales como:

- a) la necesidad de conocer, cuando se investiga un determinado manual, si su uso por parte del profesorado es amplio o restringido;
- b) la complejidad que tienen en los últimos tiempos pues de meros textos escritos se ha pasado “a otros en los que, por una parte, las imágenes icónicas, con o sin comentarios ocupan frecuentemente la mitad del espacio disponible; por otra la inclusión de documentos-fuentes escritas (...) que se complementan con numerosas preguntas o propuestas de investigación” (Valls, 2007a, p. 205);
- c) la necesidad de conocer lo que con ellos se lleva a cabo en las aulas principalmente sobre “los componentes paratextuales anteriormente citados (imágenes, fuentes documentales escritas y cuestiones planteadas a los alumnos, fundamentalmente” (Valls, 2007a, p. 205); y
- d) sobre los resultados que se alcanzan, concretamente se pregunta “sobre el grado de eficacia alcanzado por los contenidos de los manuales (relacionándolos obviamente con el conjunto de la praxis escolar) respecto de las preconcepciones, estereotipos o convenciones presentes en los alumnos” (Valls, 2007a, p. 206).

## IARTEM 1991

IARTEM<sup>59</sup> es una comunidad de investigadores que tiene como propósito promover la investigación en el ámbito de los libros de textos y los medios didácticos. Sus trabajos son multidisciplinares y recogen los estudios de cualquier área y nivel de enseñanza. A un nivel internacional, IARTEM contempla en sus estatutos, como objetivos prioritarios: promover la investigación, establecer contactos y desarrollar la formación entre docentes en el ámbito de los libros de texto y los medios didácticos<sup>60</sup>.

Igualmente se destaca su preocupación por la incidencia en las aulas, en los centros y en los profesores de estos trabajos y actividades. Su publicación, IARTEM e-Journal, está difundiendo numerosos artículos cuya temática principal es el libro de texto y su relación con los medios educativos y los procesos de enseñanza-aprendizaje. También organiza conferencias internacionales y regionales desde 1991. La última regional se organizó en septiembre de 2018 en Buenos Aires (Argentina) y la Internacional en 2019, Odense (Dinamarca).

La investigación sobre los materiales (fundamentalmente el manual) es amplia en estos momentos, pero necesita más difusión y conocimiento sobre todo entre el ámbito europeo y el iberoamericano (Carbone, 2003, 2007, 2016, 2018 y 2019) y (Braga, 2016). Esta necesidad constituye un referente importante para IARTEM y buena prueba de ello son las sedes de sus conferencias tanto en Europa, como en Iberoamérica y las lenguas en las que se publican sus artículos, ponencias o comunicaciones. Por otra parte, la preocupación con el presente no está exenta de estudios del pasado y su relación con instituciones más vinculadas con el

---

<sup>59</sup> IARTEM, International Association for Research on Textbooks and Educational Media. Para más información consultar <https://iartemblog.wordpress.com/>

<sup>60</sup> En la publicación celebrando su 25 aniversario recoge una amplia muestra de sus 25 años de su actividad investigadora. Disponible en: [https://iartemblog.files.wordpress.com/2019/09/iartem\\_25\\_years.pdf](https://iartemblog.files.wordpress.com/2019/09/iartem_25_years.pdf)

conocimiento del mismo (*EMANUELLE* y *MANES*), como puede atestiguarlo por las colaboraciones o la presencia individual de algunos de sus miembros en sus actividades.

La revisión bibliográfica<sup>61</sup> y de las líneas de investigación realizadas por *IARTEM*, son un buen referente, al igual que la diversidad de planteamientos que ofrece. Como revisión general de las investigaciones realizadas, nos remitimos al trabajo presentado en la Conferencia Regional celebrada en Colombia (2016) con el título *Balance y análisis de la investigación sobre el libro de texto escolar y los medios digitales*. En ella, Rodríguez (2016), realiza un análisis de la producción científica señalando los siguientes ejes de estudio

Uso de los materiales, selección, ideología, reformas educativas, estudios en función de las áreas y didácticas específicas, procesos de comercialización de los libros de texto y programas de gratuidad, pensamientos y creencias de los docentes, elaboración de materiales alternativos, materiales didácticos y contextos socio comunitarios y libros de texto digitales. (p. 27)

Es relevante para nuestro trabajo las alusiones al uso del manual, indicando la importancia que tiene, pero que no es el único medio empleado. En esa dirección señala que para que los profesores elaboren sus propios materiales es preciso un currículo abierto y flexible, la vinculación con los movimientos de renovación o con la necesidad de atender a la realidad local. Por otra parte, cuando se refiere a la elaboración de materiales alternativos, señala la necesidad de contextualizar y adaptar las propuestas de enseñanza-aprendizaje a la realidad del alumno, constatando el carácter minoritario que estas propuestas tienen. Por último, y referido al *libro de texto digital*, Rodríguez (2016) afirma que conviene destacar la necesidad de profundizar en dichas investigaciones. Igualmente, cabe destacar el trabajo de Rodríguez (2019) "A revision of proposals for textbook and didactic material models and evaluation guides" en el que analiza los principales modelos y guías utilizados en el análisis de materiales curriculares, destacando las que ha elaborado *IARTEM* en sus 25 años y, además, proporciona una clasificación y resumen de las guías más relevantes.

### AUPDCS (ESPAÑA, 1987)

La Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS)<sup>62</sup> es un referente obligado para cualquier trabajo relacionados con el área de conocimiento de Ciencias Sociales. Su preocupación por los problemas de la teoría y de la práctica de las diferentes materias que constituyen su objeto de estudio es la finalidad de esta asociación. Como recoge en su presentación:

Pasados 30 años de su creación podemos valorar, a través de las numerosas evidencias de la actividad desarrollada (boletines, revista y libros), que su capacidad para delinear y articular un ámbito de investigación acerca de los problemas de la

---

<sup>61</sup> Cabe destacar la realiza por William Mejía (2016) "Bibliografía sobre libros de texto escolar impresos y libros de texto escolar digital" que cubre el período 2009-2016, en las que, como el mismo autor señala "Las fuentes contienen más de 1200 referencias, que provienen de más de 200 publicaciones periódicas diferentes (revistas y prensa, impresas y digitales), lo que muestra el interés actual y abundante sobre este tipo de materiales educativos. Además, aparecen en tres idiomas: castellano, inglés y portugués (especialmente Tesis Doctorales brasileñas)" Su aportación, unida a la posibilidad de disponibilidad online, estriba en el interés por incluir trabajos del espacio Iberoamericano. Disponible en:

[https://iartemblog.files.wordpress.com/2017/08/iartem\\_pereira\\_colombia\\_2016.pdf](https://iartemblog.files.wordpress.com/2017/08/iartem_pereira_colombia_2016.pdf) Si a ella le sumamos la que proporciona el Instituto Georg Eckert, la de *EMMANUELLE*, la de *MANES*, e incluimos la que está elaborando el CEME, cubre ampliamente la necesidad de consulta para cualquier investigación.

<sup>62</sup> AUPDCS Sus actividades pueden consultarse en: <http://didactica-ciencias-sociales.org/>

enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, así como de la formación de su profesorado, está viva en la memoria de centenares de investigadores e investigadoras de la generación que la impulsó, y constituye un patrimonio científico irrenunciable y necesario para quienes se incorporan a la misma” (<http://didactica-ciencias-sociales.org/la-asociacion/presentacion/>)

Sería muy difícil singularizar las aportaciones que desde ella han influido en nuestra línea de investigación, vamos a concretarla, por una parte, en la mención a la colaboración que con dos de sus componentes hemos tenido y con los que hemos publicado diversos artículos, capítulos de libro e investigaciones<sup>63</sup>: Joan Pagès y Xose Manuel Souto. Por otra en el balance y perspectivas de futuro que realizan Pagès y Santisteban (2014) en la publicación que conmemora los 25 años de existencia: *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las Ciencias Sociales*. En su valoración señalan las dimensiones más importantes alcanzadas u objeto de profundización, en ellas hemos destacado aquella información en la que más estamos incidiendo desde nuestra línea de investigación:

La investigación en didáctica de las ciencias sociales ha crecido enormemente en los últimos 25 años. Ha sido un crecimiento que ha permitido crear masa crítica tanto desde una perspectiva teórica como metodológica. Sin embargo, ha sido un crecimiento desigual tanto en relación con los problemas, los objetivos, los objetos y los protagonistas de la investigación como en relación a las proyecciones prácticas de sus resultados. Podemos caracterizar esta investigación de la siguiente manera:

- i) Se ha centrado fundamentalmente en la enseñanza secundaria y en el profesorado. Se sabe poco de lo que ocurre en educación infantil y educación primaria cuando se enseñan ciencias sociales.
- ii) Se ha investigado la formación inicial del profesorado más que la formación permanente.
- iii) *Se conoce menos la práctica de la enseñanza que el pensamiento de los y de las docentes. Sigue siendo prioritaria la investigación de lo que ocurre en las aulas cuando se enseñan y se aprenden ciencias sociales. Es fundamental saber qué hace o deja de hacer el profesorado cuando enseña, y por qué, de la misma manera que lo es saber qué hace o deja de hacer el alumnado y por qué. Esta situación es generalizable a todas las etapas educativas.*
- iv) Sabemos más lo que *piensa el profesorado y lo que dice que lo que realmente hace*. No es fácil comprobar si existe coherencia entre el pensamiento y las palabras con las acciones, con las prácticas docentes. Sabemos que el profesorado cree que la observación de su práctica por parte de quienes la investigan es una manera de fiscalizarle. Y de ahí la enorme resistencia a abrir sus aulas a la investigación y la necesidad de buscar vías que se centren en sus palabras más que en sus acciones.
- v) *Se ha investigado más lo que dice el currículum o lo que hay en los manuales de hoy y también en los de ayer, que lo que ocurre en las aulas con el currículum o con los manuales*. Conocemos poco los criterios por los que el profesorado utiliza un determinado manual y por los que decide utilizarlo de una determinada manera. Se ha investigado con bastante profusión los contenidos de los manuales,

---

<sup>63</sup> Como puede apreciarse en las referencias bibliográficas de este trabajo.

sin embargo se han investigado menos las concepciones de la enseñanza y del aprendizaje, explícitas e implícitas, en la organización del manual, de sus lecciones y de los ejercicios de aprendizaje. Y, por supuesto, menos su uso en la práctica.

- vi) *Los resultados de las investigaciones en didáctica de las ciencias sociales no son utilizados* como referentes en la construcción del currículo ni por los políticos que proponen cambiarlo ni por los expertos a quienes contratan para hacerlo. Pero tampoco lo son por el mundo editorial, que aspira a obtener los máximos beneficios de cualquier reforma o cambio curricular con los menores costos posibles. *Y difícilmente lo son por el profesorado en activo que en su práctica diaria ni dispone de tiempo ni de recursos, para intentar un cambio de sus prácticas más allá del voluntarismo de una minoría que, a título personal, decide repensar y cambiar sus prácticas.*
- vii) Pensamos que *la investigación en didáctica de las ciencias sociales ha acumulado suficiente conocimiento para ser usada en la mejora de la práctica y en propuestas de innovación, así como para provocar cambios en los materiales curriculares, en los currículos y, por supuesto, en la formación del profesorado.*
- viii) *A nivel internacional muchas de estas problemáticas son comunes a todos los países.* La enseñanza y el aprendizaje de la historia, la geografía, la política, la economía..., tienen problemas similares en todo el mundo, con un aspecto que se repite especialmente, que es la necesidad de un cambio que acerque los contenidos a las nuevas necesidades del alumnado y que le ayude a comprender el presente y a solucionar sus problemas. (Pagès y Santisteban, 2014, pp. 23-24)

## Referencias específicas

La dificultad por acceder a las aulas y a los apuntes-materiales directamente trabajados en ellas (entre los que se incluyan los trabajos realizados por los alumnos y la descripción de los contextos de su uso), lleva también implícito el de poder acceder a investigaciones que, además, tengan como objeto de estudio a la Historia de España (o Historia en general) en un curso tan específico como es 2º de Bachillerato, curso previo a la entrada en la universidad.

Así pues, las referencias más estrechamente vinculadas con esta publicación son los trabajos de Martínez-Valcárcel (2016)<sup>64</sup>, Martínez-Valcárcel y Alarcón-Sánchez (2016)<sup>65</sup> y Martínez-Valcárcel (Dir.) (2018). Estas publicaciones son nuestros principales antecedentes, pues siguen la base de datos utilizada (2012-2016) y profundizan en este trabajo desde nuevas perspectivas, como ya hemos indicado anteriormente. Por otra parte, el siguiente nivel de referencia son los estudios de Sikorova (2011), Borries, Körber y Meyer-Hamme (2006), Martínez-Valcárcel, Valls y Pineda (2009) y Martínez-Valcárcel (2012b).

Como trabajos en curso o recientes, podemos señalar el de Bramann (2017), que aborda los problemas del manual mediante el modelo de pensamiento histórico operacionalizado (FUER) y los de Bernhard y Kühberger (2017), con el proyecto CAOHT (Competencia y orientación académica en los libros de texto de historia) que estudia cómo se utilizan los libros de texto en la práctica docente y en la preparación de lecciones de historia en Austria. No podríamos dejar de señalar, por la proximidad de planteamientos que se tiene (sin olvidar las diferencias que nos enriquecen), el trabajo realizado por Chaves (2019) en

<sup>64</sup> Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/3216/321646882007.pdf>

<sup>65</sup> Disponible en <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/52850>

Curitiba titulado *El libro de texto y su presencia en las clases de historia: aportes desde la etnografía*. Como su propio autor señalar en su trabajo “prima el punto de vista de profesores y alumnos de secundaria (...) tiene un carácter etnográfico, se realizó entre 2010-2014)” (p. 1).

La observación participante fue la estrategia principal utilizada para la obtención de información, pero no la única ya que se completó con entrevistas y análisis documentales. Pone de manifiesto la necesidad de conocer los espacios concretos en los que cualquier investigación se lleva a cabo, pues las singularidades de cada uno facilitan la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje que en ellos se llevan a cabo (organización del inicio de las clases con el transporte escolar, la relación con los libros solicitados, la convivencia de profesores y alumnos en los espacios de descanso y comida, etc.). La redacción de cómo discurre una clase (narrada por el investigador participante, en nuestro caso la realiza la propia alumna-participante), pone de manifiesto múltiples similitudes<sup>66</sup>. Señala en sus conclusiones la “aproximación a la vida escolar que es necesaria realizar, las dificultades para *comprender el mundo que rodea a los alumnos*, la inmersión del investigador en la vida escolar mostró cuán poco se sabe sobre la dinámica del uso del libro en las clases de historia, o sobre la relación entre el contenido de los libros de texto y la realidad que constituye la vida escolar” p. 11), concluye y así lo recogemos por la brevedad a la que nos vemos impuestos, señalando que:

El trabajo de campo intenso y prolongado (...) abrió la posibilidad de que el investigador se acercara a los jóvenes estudiantes y maestros para aprender sobre sus formas de entender los libros, trabajar con ellos, plantear sus puntos de vista sobre las colecciones analizadas y, así, aun así, discutir los significados del conocimiento y aprendizaje construido. (p. 11)

## 1.4.2. LA GUÍA PARA EL DOCENTE OFRECIDA POR LA EDITORIAL SANTILLANA

### 1.4.2.1. APROXIMACIONES CONVERGENTES

En el apartado anterior abordamos el tema de las investigaciones llevadas a cabo sobre los manuales y los materiales, señalando tanto las instituciones, como en los autores concretos que son referencia para nuestro trabajo. En él aludimos al género Unidad Didáctica (UD) y fue anticipada la aparición coetánea de materiales destinados a los profesores, con el propósito de potenciar el uso de los manuales. Esas iniciativas editoriales tenían ya una historia entre las publicaciones profesionales, pero recién en la década de la modernización tecnicista se fortaleció su papel de apoyo al empleo del manual como recurso

---

<sup>66</sup>Registro de campo (04/11/2012) Curitiba (Brasil)

“Al fondo de la sala, algunos estudiantes se mantienen alejados de la discusión y hablan por teléfono celular” 9: 33h El profesor dice: Escríbelo en el cuaderno. (Comienza a dictar)... p. 6)

Septiembre 2012 a Junio 2013, Murcia (España) Referencia: 3007.IV.3

“Se movía de un lado a otro, se pasaba por las mesas para que todos le atendieran porque muchos cogían los móviles y se pasaban las clases masajeándose con gente (...) teníamos que estar muy atentos a lo que él decía y apuntarlo todo, aunque ciertas personas en la clase siempre estaban molestando y se retrasaba el ritmo de la clase.



central de la enseñanza. Cabe reflexionar, entonces, en esa peculiar ligazón entre un recurso (ayuda, medio que se emplea para alcanzar alguna meta) y una guía didáctica como mediador entre el docente y el manual, encaminado a fortalecer su enseñanza y los aprendizajes de los alumnos.

Encontrar investigaciones que nos permitan situar el papel de las guías no es una tarea fácil, pues los análisis sobre el libro de texto no contemplan ese estudio concretamente. Podemos ver su ausencia en el trabajo de Pingel (2010) sobre las distintas líneas de investigación que se siguen, al igual que en el de Martínez y Rodríguez (2010). Centrando la aportación en éstos últimos, señalan: el papel y la incidencia en las prácticas de aula, discurso ideológico, análisis de los aspectos formales, las repercusiones que afectan a las características de los manuales, los estudios de las diferentes áreas del currículo, su incidencia en la profesionalidad docente, los procesos de comercialización de los libros, guías de evaluación y análisis de textos y la elaboración de materiales alternativos. Si entendemos las guías como un documento que ayuda a la práctica docente, también hemos de adjudicarle la función de “clarificar” conceptualmente las orientaciones y referentes que constituyen su “oferta educativa”, ser un material necesario para cualquier análisis que se haga de los textos escolares, e incluso el valor que tienen pueden tener para “la formación” inicial del profesorado.

Así pues, el tema de las guías como objeto de indagación, lejos de ser considerado un tópico delimitado respecto de otros que configuran la tarea de enseñar, aparece en un lugar subalterno, vinculado a los procesos de planificación y también a los empleos en las aulas. A título de ejemplo, Clark y Peterson (1990), en una etapa fundacional de los *estudios sobre el pensamiento del profesor*, da cuenta de casos observados y relatados de la acción de planificar y -vinculado a los propósitos de esta investigación- de la dependencia de los profesores de las guías docentes publicadas.

Este asunto se vincula con otro trabajado por pedagogos que, sustentándose en bases psicológicas cognitivistas, profundizan en el análisis de las concepciones explícitas o tácitas de los docentes y de sus prácticas, a partir de una distinción entre “novatos y expertos” (Litwin, 2008, p.25). La distinción, a pesar de lo expresiva que resulta a los ojos del lector interesado en educación, no es dicotómica, sino que alude a los rasgos que identifican la formación en ejercicio en distintas etapas de las biografías de los docentes.

En vinculación más estrecha con los temas abordados en este trabajo, Reints (2019), en un estudio basado en comunicaciones académicas de IARTEM de un período reciente, se focaliza en los criterios de los docentes para la selección de los libros de texto. Destaca los ítems que declaran tener presentes en un orden de jerarquía, entre los que los académicos ocupan un lugar preponderante. Otros aparecen más vinculados a las transformaciones resultantes de las innovaciones didácticas y de la apropiación de las TIC (multimodalidad, atractivo, variedad de tareas), en tanto la adecuación a los alumnos se desplaza a niveles secundarios. Algunas conclusiones de importancia, en las que coinciden los investigadores revisados por Reints, destacan el carácter intuitivo de las elecciones de los docentes y la necesidad de vincularlos en forma sistemática con los aportes de las investigaciones de textos escolares. Por derivación, se realza la importancia de los libros de texto como componentes del currículum en la acción y de los recursos asociados.

Bruillard (2019) desde la perspectiva de las TIC, propone reflexiones sobre los modos y los motivos por los que los docentes eligen, modifican, revisan y discuten recursos educativos.

Afirma que la relación que aquellos entablan con éstos es, en los hechos, una construcción personal dentro de un sistema, de acuerdo con sus experiencias individuales y con sus entornos. Retoma la categorización “novicios y expertos” en esta nueva era que introduce cambios en los regímenes de verdad, que incide en mayores responsabilidades en la tarea de los educadores. Asimismo, la ampliación y el fortalecimiento de servicios como las plataformas virtuales para la configuración del currículo constituye una expresión actualizada del peso de las organizaciones empresariales en la transmisión educativa. Reflexiona a partir de ese escenario sobre la importancia del fortalecimiento académico y profesional de los docentes, en el que el trabajo en colaboración constituyendo redes se perfila como una condición de fortalecimiento de la autonomía, la responsabilidad y el compromiso por la educación como bien público.

La utilidad para la formación inicial del profesorado, tanto de los manuales, como de las guías, es difícil de encontrar en los estudios que se llevan a cabo y son publicados. Al respecto vamos a referirnos a dos de ellos, el primero centrado en los manuales, el segundo en los manuales y en sus guías. El primero de Braga y Belver (2016) trata sobre la utilidad de llevar a cabo análisis de libros de texto en la formación inicial del profesorado, más concretamente durante los cursos 2012-14 con los alumnos de pedagogía de la universidad de Oviedo. Después señalar las dimensiones analizadas, indican la relevancia formativa que ha tenido dicha formación<sup>67</sup>. Después de registrar en su fundamentación los problemas y las dimensiones problemáticas de los libros de texto, elaboran un conjunto de criterios para sus análisis, recogen algunas de las investigaciones realizadas y señalan que:

Un buen material curricular debe justificar las opciones didácticas que lo avalan, debe ser un material coherente, experimentado, flexible (para que otros puedan adaptarlo a su práctica de una forma creativa y no mecánica), debe incluir datos para la reflexión y promover estrategias de coordinación docente innovadoras, que contribuyan a superar el aislamiento docente. No es muy difícil concluir que los libros de texto están alejados de cumplir los criterios anteriormente señalados: en ellos nunca se explican los motivos de las elecciones que se realizan, ni acostumbran a informar de dónde provienen sus fuentes de información. (Braga y Belver, 2016, p.203)

Es evidente que no todos los manuales cuentan con una guía para su fundamentación y uso, pero lo es también que otros la tienen y que una de las necesidades para este, u otro tipo de estudio, debería incluir la información de si por parte de la editorial se han elaborado, o no, esos documentos que fundamentan su propuesta curricular y el tipo de ayuda que ofrecen a los profesores para su implementación en las aulas. Por otra parte señalan que el uso por parte del profesorado no es mecánico en muchas ocasiones<sup>68</sup>, la

---

<sup>67</sup> Analizan: “papel del profesorado en el desarrollo e innovación del currículum, papel de las editoriales en la interpretación del currículum oficial, análisis de tareas y mensajes en los manuales escolares, criterios para juzgar la calidad didáctica de los materiales, etc. El análisis cualitativo de treinta informes desarrollados por 120 estudiantes sobre diferentes libros de texto nos ha permitido identificar sus principales fortalezas y debilidades en varias dimensiones (aspectos formales, metodología, mensajes, implicaciones para la profesionalidad docente) y nos permite concluir que se trata de una experiencia formativa relevante en la formación inicial de cualquier profesional de la educación”. (Braga y Belver, 2016, p. 199)

<sup>68</sup> “el uso que los profesores/as hacen de los libros de texto no siempre reproduce las formas imaginadas por los autores cuando escribieron el material pudiendo hacerse un uso flexible de los mismos (Carmen y Jiménez, 2010). No todos los profesores utilizan el libro de texto de una forma mecánica y es muy probable que una minoría siga el texto página a página”. (Braga y Belver, 2016, pp. 203-204)

necesidad de conocer el uso que se da en las aulas<sup>69</sup> y la valoración general de la experiencia<sup>70</sup>.

El trabajo de Franco (2009) trata directamente “las guías del profesor” en la enseñanza del español como lengua extranjera y concretamente se pregunta: ¿por qué son útiles? Se centra en sacarle el mejor provecho a los manuales, pero recuerda que “disponemos no solo del libro del alumno y del cuaderno de ejercicios sino, además, del libro del profesor” (Franco, 2009, p. 1). La experiencia estudia la ficha de una misma actividad en el libro del alumno y en el libro del profesor, contrastando los resultados obtenidos<sup>71</sup>. Las conclusiones a las que llegan, tras el análisis de las 11 variables que han establecido, dan respuesta a cinco preguntas: ¿Han cambiado tus valoraciones de la actividad? ¿En qué modo? ¿Crees que se pierde mucho al analizar y valorar una actividad si el profesor se basa solo en el libro del alumno? y ¿Qué puede aportar la guía didáctica del libro del profesor? (Franco, 2009, p. 7). Las respuestas son positivas, el profesor lo utiliza cuando quiere, no sigue necesariamente las orientaciones que da y es mayor en las primeras ocasiones que utiliza el manual.<sup>72</sup>

En estas aproximaciones de distintos campos de la investigación de la enseñanza y distintas épocas, aparece una coincidencia: el tránsito de los docentes desde la formación inicial al desenvolvimiento profesional autónomo sugiere pensar en un progresivo desprendimiento de los escenarios pre especificados que construyen al planificar y una creciente permeabilidad a los cambios, así como capacidad de atender a los emergentes, a lo imprevisible del acto de enseñar, con la solvencia del saber experto y del conocimiento de los sujetos del aprendizaje. Sin embargo, este devenir posible y muchas veces efectivo de las biografías de los profesores no autoriza a descuidar la importancia que cobran las ayudas

---

<sup>69</sup> “Por último no debemos olvidar que sería necesario analizar el uso que los estudiantes hacen de los libros. ¿Cómo influyen los libros de texto en el aprendizaje de los alumnos y alumnas? ¿Cómo los utilizan y los reinterpretan tanto en las aulas como fuera de ellas? ¿Qué es lo que los estudiantes aprenden de ellos? (Dargusch, J., Persaud, N. y Horsley, M, 2011). Lo que parece claro es que los estudiantes no aprenden a ver el libro de texto como un objeto de investigación, como un mero recurso y mucho menos como algo interpretable”. (Braga y Berver, 2016, p. 206)

<sup>70</sup> “En cuanto al sentido de introducir esta práctica en la formación universitaria, esta experiencia nos permite afirmar que el análisis de libros de texto es una actividad formativa motivadora para los y las estudiantes, a la vez que permite poner en juego muchos de los conocimientos y competencias curriculares necesarios para un futuro profesional de la educación. Los y las estudiantes han aprendido que existen diferencias editoriales en la interpretación del currículum oficial y en el abordaje de ciertos temas conflictivos, que la disciplinariedad no favorece el diseño de materiales innovadores o que el aumento de acceso a contenidos y recursos digitales y on-line no siempre aporta posibilidades realmente innovadoras. También han aprendido que queda mucho camino por recorrer en el diseño de buenos libros de texto”. (Braga y Berver, 2016, p. 212)

<sup>71</sup> “En esta experiencia práctica hemos analizado, guiados por una ficha, la misma actividad en el libro del alumno primero y en el libro del profesor después. Tras una puesta en común de los resultados del análisis, hemos comentado si han cambiado nuestras valoraciones de la actividad después de haberla analizado, no solo a partir del libro del alumno, sino también a partir de la correspondiente guía didáctica”. (Franco, 2009, p.1)

<sup>72</sup> En general, las valoraciones de las aportaciones del libro del profesor han sido positivas, consideran que complementa al libro del alumno, y que es un material diferente por ir dirigido a una figura distinta en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los asistentes han recalcado el hecho de que el libro del profesor sea una herramienta, que el profesor utiliza como y cuando quiere, sin seguir sus propuestas de manera estricta; por ello, diferenciamos entre contenidos o indicaciones (por ejemplo, en las instrucciones) que es conveniente que figuren en el libro del alumno, mientras que otros son más apropiados para el libro del profesor. Se ha comentado, asimismo, que los profesores utilizan más los libros del profesor las primeras ocasiones que emplean un manual, después dejarían de utilizarlo porque ya lo conocen y ya han evaluado la manera de llevarlo a la práctica.

pedagógicas como la que conforman el manual y la editorial que analizamos, sino que acrecienta su interés como hemos podido apreciar en los estudios de Braga y Belver (2016) y el de Franco (2009).

### 1.4.2.2. CARACTERÍSTICAS DE LA GUÍA

Tal y como hemos señalado, nuestro interés está en recuperar los estudios sobre las guías de los manuales en el discurso de la investigación de la enseñanza en general y de los libros de texto y los materiales en particular. La dificultad para encontrar trabajos de esa naturaleza ya lo hemos comentado, vamos pues en este apartado a analizar la propuesta que hace Santillana sobre la guía del profesor de Historia de España, como recurso para el profesorado, dejando para más adelante el de los recursos internos que contiene el manual. Este documento tiene dos componentes: por una parte, aporta *información de carácter profesional* (claves del Bachillerato y claves de la asignatura, distinguiendo: el marco legislativo, el panorama de la historiografía española, la bibliografía y las páginas web para cada etapa de la historia); y, por otra, *información didáctica* que se ciñe con precisión al desarrollo de todos los bloques que componen el libro de texto (programación de aula, comentario de textos y otros recursos).

#### Información profesional

*Algunas claves del bachillerato en el sistema educativo.* Aparecen en primer lugar las referencias al marco legislativo. Se presenta la ordenación del Bachillerato, como nivel del sistema educativo español, en disposición gráfica. A continuación, se enuncian los objetivos del Bachillerato. El marco legislativo es la LOE (Ley Orgánica de Educación), de 2006. Está especificado que los lineamientos curriculares tienen como referente el “Programa de Trabajo “Educación y Formación 2010”, adoptado por el Consejo Europeo de Lisboa.

Se destacan lineamientos que especifican las finalidades de formación común (general), propedéutica y de orientación a la enseñanza superior del nivel. En ese marco, se explicitan algunas dimensiones del enfoque curricular, como la formación por “capacidades”, que distingue (sin definir) de la formación por “competencias” vigente en la Educación Básica. El concepto de capacidad se define “próximo al potencial o aptitud, inherente a todas las personas de adquirir nuevos conocimientos y destrezas en una dinámica de aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida” (7).

En la consideración de capacidades específicas se pueden destacar, en vinculación con este trabajo, las que refieren a aspectos de auto organización del estudio y de desarrollo personal para lograr la efectividad de los aprendizajes, el dominio de su lengua y de la lengua cooficial, así como los aprendizajes de otras lenguas y el manejo solvente y responsable de las TIC.

En cuanto a capacidades específicas vinculadas a los aprendizajes de la Historia se destacan la formación crítica para la inserción en el mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los factores de su evolución, así como la participación solidaria en su ambiente.

*Claves de la asignatura.* La fuente de la programación oficial de la materia Historia de España para el Bachillerato es el Real Decreto 1467/2007. El documento que se analiza enuncia los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de la materia. Consigna también

las referencias a las direcciones web de todas las Conserjerías de Educación, lo que autoriza a inferir un reconocimiento de las autonomías regionales del sistema.

En el marco de los lineamientos se justifica el valor formativo de la Historia y la orientación que se recoge en los diversos documentos oficiales. Algunos de los rasgos que se destacan por su vinculación con el objeto de estudio son:

Su articulación sobre un “fundamento cronológico que permite el logro de una visión temporal de la Historia de España que facilita el establecimiento de relaciones de causalidad, al tiempo que le permite establecer con garantías las relaciones de cambio y continuidad que caracterizan cualquier evolución histórica” (p.14).

Su vinculación con la experiencia de vida del alumnado, de su familia y de las relaciones sociales y personales que tienen como referente la memoria colectiva.

La consideración del enfoque por su contribución a una formación ciudadana autónoma y reflexiva.

Un mayor peso curricular a la Historia Contemporánea y el predominio de los contenidos político-institucionales, considerados como articuladores de los contenidos sociales, económicos y culturales provenientes de los medios académicos y también de otros medios.

La relevancia adjudicada al manejo de procedimientos y destrezas más empleadas en la elaboración de la disciplina.

También se destacan, por su pertinencia para el análisis pedagógico, los conceptos organizadores (“contenidos comunes”) de la materia: tiempo y espacio, causalidad, fuentes, corrientes historiográficas.

La Guía recoge, a continuación, los contenidos que constituyen el currículo de Historia de España (estudiados en este trabajo en el apartado 1.2. relacionándolos con los de las Pruebas de selectividad y la programación del profesor).

Otra información muy significativa es la que presentan sobre la historiografía española, una muy buena síntesis desarrollada en seis páginas que concluye con el panorama crisis de los grandes paradigmas y la vitalidad de la historiografía. Finalizan este apartado ofreciendo una amplia reseña bibliográfica según diferentes criterios y en distintos soportes: historiográfica, de la Historia de España y pedagógica. Además, contiene páginas web específicas para la enseñanza de la disciplina.

Referida a la bibliografía para Al-Ándalus contiene ocho textos que van desde 2006 al 2008 (Anexo II). Por otra parte, cuando se refieren a las páginas Web unas generales, otras por temas (en la que cabe señalar la del grupo Kairos para el tema Al-Ándalus), distintos blogs del profesorado dedicado a esa materia.

Este apartado, en su conjunto, ofrece una información destinada a dar a conocer cuáles son las fuentes en la que se inspira oficialmente esta materia y, a su vez, presentan indirectamente las fuentes que la propuesta editorial desarrolla, que en buena lógica, tiene que fundamentarse en la oficial.

## Información didáctica

La programación de aula, los comentarios de texto, más recursos y destrezas TIC, constituyen este apartado de la guía y desarrolla los enunciados correspondientes a los

componentes curriculares y evidencian en su redacción el enfoque de la organización curricular que tuvo vigencia en el sistema educativo español desde la promulgación de la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo) en 1990<sup>73</sup>. Pues como los mismos autores señalan:

Los abundantes cambios legislativos que, en periodo relativamente corto de tiempo, han afectado a la configuración del marco educativo español han optado, todos ellos, por una línea de continuidad en lo que respecta a la enseñanza de la Historia en general y la Historia de España en particular. Tanto la LOGSE en 1990 como la LOCE en 2002 y la LOE en 2006 han mantenido la misma estructura curricular, al mantener la Historia de España en el segundo curso de Bachillerato como una materia común para todo el alumnado, independientemente de la opción que este haya elegido”. (p.14)

La vinculación que tiene esta asignatura con las Pruebas de Acceso a la Universidad y los cambios legislativos a los que aludían los autores de la guía, pueden estar en el origen de que no definan conceptualmente ningún enfoque de enseñanza y presenten en estos apartados la información descriptivamente. Igualmente es posible que la decisión editorial, y por lo tanto de los autores del manual, sea la de no definir conscientemente ningún modelo de enseñanza (que siempre sería una decisión criticable), presentando un material muy abundante centrado en los contenidos y no definirse metodológicamente. En todo caso, nosotros nos remitimos, por una parte, al estudio referencial que hemos realizado en el apartado 1.2. El currículo y las Pruebas de Acceso a la Universidad y al apartado 1.3. La enseñanza-aprendizaje: procesos. Por otra parte, el análisis e interpretación de los datos, se desarrollarán en el capítulo 3 y más concretamente en el 3.3. y 3.5.

Para comprender la guía y los recursos que facilita para el profesor, es necesario partir de la propuesta que está recogida en el manual del alumno. En ella se distingue entre bloques y temas, presentando cada tema con una introducción de dos páginas (incluye el plan de selectividad, un texto introductorio con una imagen), el desarrollo del tema (contenidos, imágenes, documentos, actividades, etc.) y lo concluye con la preparación de la prueba de selectividad y la formación en las distintas estrategias y técnicas de análisis y redacción de

---

<sup>73</sup> Es interesante señalar que esta organización tuvo influencia en las reformas educativas iberoamericanas de la década y la correspondiente modificación en los manuales y sus guías, entre ellas las de la editorial Santillana. En este caso, de la reforma curricular argentina denominada “Contenidos Básicos Comunes” (CBC), que tuvo vigencia entre 1995 y 2004. Solamente, a modo de ejemplificación, en la valoración de De Amézola (2008), la clasificación de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), vino a remover ideas convencionales y tradicionales, cuyo ejemplo más conocido es la del saber histórico como almacenamiento de muchos datos en la memoria. La irrupción de los contenidos procedimentales la señala perfectamente De Amézola (2008) “Estudiar Historia debería permitirnos también alcanzar una forma específica de reflexión, análoga a la que realizan los historiadores para llegar a sus conclusiones. Por lo tanto, deberíamos conocer cómo hacen su trabajo” (p. 109). Se trataba de ponderar la importancia del dominio de habilidades y la formación de actitudes y desplazar algo el monopolio del conocimiento de los contenidos en su acepción más corriente. Esta concepción, que fue considerada rupturista de las tradiciones y, por lo tanto, suscitó críticas y resistencias, tenía importantes precedentes europeos, particularmente a lo largo de la segunda mitad del siglo XX. Al respecto, De Amézola (2008) comenta los matices entre las innovaciones antes producidas y la que se analiza: “Los procedimientos no habían estado totalmente ausentes de la enseñanza, pero su elevación al rango de contenidos les atribuía propiedades mucho más amplias” (p. 110). “Lo que ocurrió fue que la enseñanza de los procedimientos se enfocó desde dos criterios contrapuestos. Algunos la entendieron como una perspectiva que alentaría una forma de pensar específica y otros la enfocaron como un modo más activo de transmitir los saberes tradicionales”. (pp. 111-112)

documentos. Esta estructura está claramente explicada y ejemplificada en dos páginas, Anexo III.

La guía del profesor va a seguir esta estructura progresiva proporcionando apoyos más amplios o completando la información (ejemplificada en el tema Al-Ándalus, Anexo IV). Más concretamente, para cada tema de la guía (programación de aula como la denominan) proporcionan:

La presentación de un esquema del contenido (que es prácticamente idéntico, pero con menos información al que recoge el manual en cada unidad que denomina “repaso”);

Los objetivos de la unidad, que se vinculan con cada uno de los contenidos del tema (en ellos se le solicita: conocer, reconocer, determinar, analizar, valorar, situar cronológicamente, etc.);

Determinación de los contenidos, diferenciándolos entre los conceptos (no estableciendo clasificaciones internas de dificultad: hechos, conceptos, relaciones, estructuras, etc.), los procedimientos y las destrezas (las remiten saber analizar un comentario de texto, interpretar un mapa, apreciar las imágenes como fuentes históricas, utilizar la multicausalidad como metodología adecuada, etc.) y las actitudes que las enuncian de una forma genérica: respeto, tolerancia, valoración positiva, etc.

Los criterios de evaluación que adoptan el formato de utilizar las capacidades que se había escrito en los objetivos (conocer, establecer, comprender, valorar, etc.) y se vinculan con los contenidos de la unidad (por ejemplo: evolución política andalusí, aparición de reinos taifas, etc.)

En el apartado de comentario de textos, básico para comprender la Historia, pero también para llevar a cabo las PAU, optan por presentar 170 textos (que no son los mismos que se encuentran en el manual del alumno), realizando un esfuerzo por presentar documentos del ayer y del hoy vinculados con el tema. En cada uno de ellos proponen los autores que se lleve a cabo: la clasificación del texto, la definición de ideas, el encuadre histórico y el comentario final.

No hay ninguna explicación para el docente de cómo hay que realizarlos (sí hay algunas interrogantes dependiendo del tipo de texto), o al significado de por qué son seleccionados, aunque son evidentes sus intencionalidades. Concretamente para el tema de Al-Ándalus, seleccionan 12 textos (Anexo V), que abordan una panorámica muy amplia de este periodo: La conquista de Tarik, El comercio en el Al-Ándalus, la revuelta del arrabal, Los jueces de Córdoba, Los cipreses de Córdoba, Medina Azahara regala nuevas joyas, Llegada al poder de Almanzor, La formación del imperio Almorávide, La batalla de Zalaca. Las obligaciones contraídas por Abu Nasr SA´D con Enrique IV.

Es también interesante señalar que los comentarios de texto que incluyen en el manual del alumno, que sí están resueltos, mantienen la misma estructura de respuesta que la proporcionada en la guía, pero cambian los enunciados en virtud de la Comunidad Autónoma en la que fue realizado, adaptándose a lo requerido en cada una de ellas, de acuerdo con la selección que han llevado a cabo en el manual del alumno.

Finalmente, en lo que denominan “Más recursos”, proporcionan 8 fichas para el tema Al-Ándalus (Anexo VI), cuyo contenido se focaliza en: pirámide social, mapa mudo para la conquista, cronología, plano de Córdoba, Medina Azahara y el problema del agua que

compara su uso con la “China Song”, una propuesta interesante que abre el contenidos más allá de los referentes habituales: reinos cristianos y Europa.

## Síntesis

En síntesis, el documento generado para orientar la lectura del manual y realizar las prácticas docentes en su marco, refleja adecuadamente el enfoque curricular de las normas en vigencia en su momento. Cabe preguntarse, entonces, por los aportes que este conjunto documental puede haber realizado a la enseñanza cotidiana de los docentes. Algunas respuestas tienen que ver con la pertinencia del enfoque para la disciplina. Otras pueden explayarse más allá de sus límites y ser representativas de los enfoques reguladores de la enseñanza o de otros críticos de la subordinación del profesor a las propuestas de los libros escolares. Entre esas críticas, es probable coincidir en que hay un contraste entre la enseñanza en los centros (que por su naturaleza es casuística, singular, atravesada de acontecimientos imprevisibles) y las regularidades que propone el documento en su propuesta. Otra puede surgir de la comparación entre los textos únicos y los materiales curriculares generados por colectivos organizados de docentes innovadores.

En este abanico de posibilidades de recepción de las guías al docente, una reflexión generada en el terreno de las reformas puede contribuir a cerrar el tópico sin pretender finalizar el debate. En palabras de Valls (2008):

¿Cómo han influido las transformaciones normativas de los años noventa en los manuales escolares de historia, que siguen siendo el recurso más utilizado en su enseñanza? Es fácil constatar que estos manuales escolares han cambiado considerablemente respecto de sus antecesores de finales de los años setenta e incluso de los ochenta. Entre los aspectos que más han variado hay que destacar la presencia de fuentes y documentos históricos coetáneos de las diversas épocas históricas abordadas. También es significativo el espacio dedicado a formular preguntas, ejercicios, actividades o interrogantes al alumnado, así como a adiestrarlo en la utilización de distintas técnicas historiográficas relacionadas con el uso adecuado de la documentación, su tratamiento, su organización, su representación gráfica o su comunicación, a vez que se le plantean pequeñas investigaciones de mayor o menor consistencia o dificultad. (Valls, 2008, p. 61)

Este reconocimiento a la innovación editorial está acompañado de otras reflexiones que lo matizan. La conclusión que comparte, a partir de su estudio de los manuales y su relación con las prescripciones curriculares, es:

la de la coexistencia de cambios y continuidades, esto es, a la pervivencia de usos y prácticas educativas de tipo tradicional en la enseñanza de la historia, que conviven con prácticas minoritarias más innovadoras (las propuestas de materiales curriculares realizadas por los grupos didácticos más renovadores han tenido escasa audiencia en los centros de educación secundaria), tal como ocurre en la mayoría de los países de nuestro entorno (Valls, 2008, p. 62)

Como se puede apreciar, el asunto de los manuales y las guías tiene un espacio reconocido para la polémica.



### 1.4.3. LOS RECURSOS EN LOS MANUALES Y EN LOS MATERIALES DE ENSEÑANZA

Los datos y la interpretación que realizamos en la publicación Martínez-Valcárcel y Alarcón (2016), llevan a diferenciar los distintos recursos que ofrecen al profesorado los materiales y los manuales<sup>74</sup> y a delimitar cuáles son los utilizados, a través de las huellas dejadas por los alumnos en ellos y en otros documentos, en un porcentaje muy alto donados para formar parte de la memoria educativa que estamos elaborando. Cabe señalar que a la hora de elegir el manual, los materiales elaborados por los profesores o ambos, supone una decisión personal de cada profesor, como puede apreciarse en todos los escenarios que hemos estudiado. Por otra parte, con la finalidad de poder realizar un análisis de los manuales y materiales del profesor, se estudian con la misma estructura los distintos recursos que contienen: texto, imágenes, actividades, etc.<sup>75</sup>.

Es también necesario precisar el término *apuntes del profesor*<sup>76</sup> y no identificarlo totalmente con lo que se denomina *materiales del profesor*, pues se trata de escritos entregados por el docente (físicamente o en archivos en Internet), circunscritos exclusivamente al contenido de Historia de España, sin imágenes, actividades, mapas, etc.<sup>77</sup>. El alumno dispone de los apuntes antes del proceso de enseñanza (al igual que el manual o los materiales), y el docente va explicando su significado (con PowerPoint o esquemas en la pizarra), e indicando las partes esenciales a destacar, e incluso en ocasiones, dicta ampliaciones que el alumno copia literalmente.

Por otra parte, las características de los manuales y materiales de estudio incluyen distintos formatos y recursos que se pone a disposición del profesorado y del alumnado. Al

<sup>74</sup> Para una información más amplia sobre el análisis de los manuales, puede consultarse el trabajo de Carriazo et al., (2014): *Análisis de los contenidos de los manuales de Historia de España (Segundo de Bachillerato)*. En él examinan 16 editoriales, nosotros destacamos en negrita las 4 estudiadas en esta publicación, (estas son: Akal, Algaida, Almadraba, Anaya, Bruño, Crisol, Ecir, Edebe, Edelvives, Editex, Laberinto, McGraw-Hill, Oxford, S.M., Santillana y Vicens Vives), desde 5 referentes de estudio: a) la presentación, organización, enfoque y grado de actualización historiográfica de los contenidos; b) valoración de los recursos y materiales didácticos que acompañan a los contenidos; c) grado de integración de los aspectos de transversalidad: género e igualdad, diversidad cultural y contexto internacional; d) presencia y tratamiento de los hechos diferenciadores de Andalucía, y de su relevancia y especificidad; y e) grado de adecuación de los contenidos de los manuales de Historia España a lo establecido en la normativa legal. Disponible en: [https://www.centrodeestudiosandaluces.es/datos/factoriaideas/IFO16\\_14.pdf](https://www.centrodeestudiosandaluces.es/datos/factoriaideas/IFO16_14.pdf)

<sup>75</sup> Para un estudio sobre los materiales puede consultarse los trabajos de Rodríguez (2004, 2007, 2011 y 2016), los de Area (2004), Area y Rodríguez (2017), entre otros muchos más.

<sup>76</sup> El significado habitual está unido a las clases orales donde el alumnado, escuchando al profesor, va tomando notas de la charla y dichas notas (apuntes) se constituyen en el contenido de estudio. En ese sentido, los apuntes son objeto de estudio de diferentes autores entre los que podemos citar a Armbruster (2000), Monereo, Barberá, Castelló y Pérez (2000), Barnett (2003), Cartolari y Carlino (2011) o la Tesis Doctoral de Espino, (2012): *La toma de apuntes, su uso y enfoque de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Tesis Doctoral leída en Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona (noviembre de 2012). Disponible para su consulta en: [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42729/2/SED\\_TESIS.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42729/2/SED_TESIS.pdf)

<sup>77</sup> El tema de los apuntes ya fue anteriormente investigado en el trabajo comprendido entre 1992-2002. Disponible en <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/40648/6/apuntesNICOLAS.pdf> Igualmente todos los datos han sido publicados en la mencionada base Martínez-Valcárcel (Dir.) y García-Marín (Coord.) 2016. Base de datos 1980-2003 (vol. I y II). Diego Marín, Murcia. También en la investigación publicada en 2018 se abordaron seis escenarios de aula en los que progresivamente se iba desde el manual a la ausencia total del mismo sustituido por materiales realizados por el profesor a modo de libro de texto.

respecto, el trabajo de Rüsen (1997) ya vinculaba estos recursos con la estructura del libro cuando se refería a que debería tener: a) un formato claro y estructurado, b) una estructura claramente didáctica, c) una relación eficaz con el alumno, y d) una buena relación entre la teoría y la práctica.

En relación con el formato, Rüsen (1997) señala su papel en la orientación del alumnado, los anexos, índices y glosarios que faciliten el aprendizaje, en especial relación de los contenidos con el presente. Cuando se refiere a los recursos que tienen los manuales, hace especial hincapié en las *imágenes*, que han de ir más allá de la mera ilustración y que han de ser una experiencia histórica genuina.

Por otra parte, la función de *los mapas y los croquis*, que ilustran la dimensión espacial de los textos históricos, siendo pues más abstractos que las imágenes y que han de huir de representaciones estáticas. Por último destaca los textos, en los que señala la diferencia entre los que transmiten la experiencia, cuya misión es representar el pasado en su cambio y continuidad y vinculación con el presente cubriendo las experiencias más importantes, y los que son propiamente documentos<sup>78</sup>.

Asimismo, el trabajo de Carretero y Montanero (2008), señala como recursos para la enseñanza de la Historia los vinculados con los textos (en los que incluye los orales) y los icónicos. Más concretamente, en los relacionados con el texto diferencia los textos del autor del manual, los del profesor y los del alumno, como habituales que se utilizan en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En su conjunto estos recursos promueven la comprensión del relativismo histórico, la concienciación de la veracidad y la perdurabilidad y el análisis crítico. Igualmente indica las fuentes primarias, la prensa, los archivos sonoros y los testimonios que ayudan a comprender la historia presente. La referencia a los recursos icónicos, y su aportación a los procesos de enseñanza-aprendizaje, viene señalada por el cambio que en la actualidad han tenido las Nuevas Tecnologías que han permitido acercar los museos o escenarios históricos al aula. Por otra parte diferencia los de carácter estático (mapas, gráficos, fotos, grabados, líneas del tiempo, cronologías, etc.) de los dinámicos (videos, cine, multimedia y las posibilidades que estos últimos materiales aportan)<sup>79</sup>.

---

<sup>78</sup> "Las imágenes (...) no deben tener una mera función de ilustración, sino que deben constituirse en fuentes de una experiencia histórica genuina; deben admitir y estimular interpretaciones, posibilitar comparaciones, pero sobre todo hacer comprender a los alumnos y alumnas la singularidad, la extrañeza y lo diferente del pasado en comparación con la experiencia del presente y presente el reto de comparación interpretativa (...) Los mapas y croquis son muy similares a las imágenes, pero al mismo tiempo más abstractos y limitados, ilustran la dimensión espacial de los procesos históricos y ello crea el difícil problema de cómo la representación estática de un mapa puede hacer llegar a los sentidos de los alumnos extensión y el cambio en el tiempo... esta dinámica del tiempo también vale para la estadística y los gráficos (...) Referido a los textos, en primer lugar, tiene que quedar muy claro su valor de experiencia (...) si contiene textos históricos, estos han de ser claramente diferentes de la propia documentación. Debido a la circunstancia de que los textos deben transmitir experiencias y presentar el pasado en su singularidad y su diferencia temporal con el presente... de ninguna manera deben servir exclusivamente para ilustrar la presentación. En cuanto a su extensión, tampoco deben de ser tan cortos como para no poder transmitir una idea de las circunstancias de la vida pasada. Finalmente tienen que cubrir los ámbitos de experiencia más importantes...". (Rüsen, 1997, pp. 87-88)

<sup>79</sup> "Entre los materiales impresos, los textos académicos procedentes de libros de texto, los elaborados por el profesor o por los propios estudiantes, constituyen otro recurso habitual, del que se pueden esperar aplicaciones similares para las habilidades de pensamiento histórico que la explicación verbal... Otros documentos, como noticias de prensa, archivos sonoros o los testimonios orales de personas que han vivido directamente determinados hechos y acontecimientos históricos, pueden también utilizarse para indagar en

Tras esta revisión, cabe señalar que el referente que se va a utilizar en este trabajo, basándose en las aportaciones anteriormente mencionadas, parte de los estudios de Carretero y Montanero (2008), Sáiz y Valls (2014) y de Martínez-Valcárcel (Ed.) (2018), concretando los recursos que serán el referente para nuestro estudio:

- Los textuales: texto del autor, documentos, páginas Web recomendadas e Internet.
- Los icónicos: mapas, gráficos, ejes cronológicos, tablas e imágenes (no se ha estimado conveniente distinguir entre fotos, carteles, pinturas, caricaturas, etc. por la complejidad en el análisis que ello conlleva y la prácticamente ausencia de huellas en estos recursos.
- Las actividades: comentario de texto y actividades propiamente dichas. (p. 44)

#### **1.4.4. LAS HUELLAS DEL ALUMNO EN LOS MANUALES Y MATERIALES: anotaciones, subrayados y otros**

El trabajo que hemos ido desarrollando sobre las huellas dejadas por el alumnado en los recursos que utilizaba, iniciado en 2010, tenía como finalidad conocer el uso real que se hacía de los manuales mediante estas evidencias. A lo largo de estos años, la potencialidad de estos pequeños testigos ha ido cobrando importancia, no solamente en el ámbito de la enseñanza, sino también en el de la investigación. En este apartado desarrollamos, por un lado, las características de estas huellas que permiten su tipificación e interpretación y, por otro, la utilización de las mismas en distintos soportes a lo largo de la historia: manuscritos, impresos y digitales, más concretamente los iPad.

##### **1.4.4.1. Las huellas como testigos de uso: características**

El término de huella, de acuerdo con la 5ª acepción de la Real Academia Española (2020), determina que es el “rastros, señal, vestigio que deja alguien o algo”. En ese sentido indica que el manual, o los materiales, han sido utilizados por “usuarios reales”<sup>80</sup> dejando en ellos: tachados, ampliaciones, destacados, esquemas, subrayados, etc.

La finalidad que tiene este apartado es la de colaborar con la construcción de un referente teórico que nos facilite su interpretación. Partimos ya del trabajo anterior (Martínez-Valcárcel y Alarcón, 2016), donde se tipificaron las huellas encontradas en los manuales. Vamos en este a profundizar en lo que se elaboró y ampliarlo a los objetivos que pretendemos alcanzar en este nuevo análisis.

---

el proceso de construcción de la Historia; para comprender la importancia de la historia reciente en la comprensión del presente. El lenguaje icónico tiene unas características propias y de particular aplicación a las clases de Historia (...) Tradicionalmente, el acceso a estos recursos se hacía principalmente a través de visitas a museos o determinados escenarios históricos. (...) Desde hace tiempo los profesores utilizan también otros recursos icónicos de carácter dinámico, como los vídeos con materiales cinematográficos que recrean, ilustran o relatan fenómenos históricos.(...) Recientemente, se han incorporado a las aulas materiales de tipo multimedia, de distribución comercial o disponibles en Internet”. (Carretero y Montanero, 2008, pp. 137-138)

<sup>80</sup> Como indica Rosana Pasquale (2018, p. 353), cuando habla de *Marginalia en los manuales*.

Cuando mencionamos las huellas, nos referimos a las dejadas en el manual y/o en los apuntes que el profesor facilita al alumnado. Así pues, se llevará a cabo un análisis individual de cada uno de ellos –tachados, ampliaciones, subrayados, etc.- y luego se compararán para conocer la importancia de cada uno de ellos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Finalmente se realizará un estudio global para conocer y comprender la información proporcionada.

Por otra parte, las evidencias (tachados, ampliaciones, esquemas, etc.), pueden estar directamente en el manual o en los apuntes del profesor, pero también en hojas sueltas o pos-its que completan esta función de clarificación de los contenidos trabajados.

Es preciso también señalar que hay otras finalidades en el análisis e interpretación de las huellas, pues al disponer de los documentos de trabajo realizados por la participante, las huellas permiten realizar otras interpretaciones sobre el alcance que tienen. En ese sentido es preciso señalar que se dispone:

- de las programaciones oficiales y las del profesor; esto hace que las huellas sean testigos de lo que se ha impartido realmente en clase, de temas que no se dan, de otros que se alternan entre manual y apuntes, etc.;
- de los manuales utilizados, lo que permite conocer los contenidos seleccionados, los destacados, los omitidos, etc.
- de los trabajos académicos realizados por la participante y corregidos por el profesor (temas y comentarios de texto); por lo que las huellas recogen los referentes de donde tomó la información y las modificaciones introducidas (si la participante lo creyó necesario). Esta información permite profundizar en los recursos empleados en la enseñanza-aprendizaje de Historia de España;
- de trabajos no académicos realizados por la participante. Estos están basados en el contenido de la asignatura (emociones y planificación de un tema para una charla), por lo que las huellas vuelven a tener la misma función que en el apartado anterior.

Pasquale (2019), trabaja sobre las notas en los márgenes de los textos (grafiti, dibujos, apuntes, transcripciones, etc.), que denomina marginalia. Señala esta autora que tienen “diferentes funciones e intencionalidades” (p. 10), estipuladas por sus destinatarios y que estudian las interacciones presentes entre ellas y los textos (lecturas, cuadros gramaticales, consignas de actividades, etc.) sobre los cuales aparecen. Además, las define como un peritexto específico, es decir, como un discurso ad-hoc en torno al texto, creado por los usuarios.

Su aportación, es similar a la que estamos interpretando, con los matices precisos que hay que considerar y la diferente área de conocimiento donde se aplica, Francés Lengua Extranjera (FLE), frente a Historia de España que es sobre la que realizamos nuestro estudio. Distingue, muy interesantemente, dos categorías de la marginalia: para aprender y para ser, algo que no está alejado de los tipos de trabajo que ha realizado nuestra participante y hemos mencionado anteriormente.

En nuestro estudio también introducimos los trabajos de Sánchez (2009) que enfatizan en el papel que tienen las funciones de las ayudas del profesor, la determinación de los logros o resultados de aprendizaje, el papel de las inferencias y las aportaciones que hoy se están haciendo desde la neurociencia. Estamos hablando pues de los discursos que se generan

alrededor del texto por parte de los que los usan en los procesos de enseñanza-aprendizaje (peritexto usuarial), tal y como lo caracteriza Pasquale (2018):

- Ajeno a las editoriales o a los autores de los manuales, llevado pues a cabo en torno al texto por los usuarios, de ahí su nombre para distinguirlo: peritexto usuarial.
- Es creado ad hoc como último eslabón de la cadena.
- Es dinámico y cambiante, por lo que puede haber varias informaciones en un mismo libro y superponerse.
- Tiene sentido en función del texto (sea el manual o los apuntes del profesor)
- Las funciones que tiene están vinculadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la comprensión de los contenidos.
- No está destinado a otros, si no al propio autor.
- Su ubicación en los manuales o materiales es diversa y cumple diferentes fines. (pp. 356-357)

Más concretamente, para la enseñanza de la historia distinguimos Martínez-Valcárcel y Alarcón (2016) una organización de las huellas que ayudan a comprender mejor el papel que desempeña el libro de texto y los materiales. De esta manera identifican los autores las siguientes regularidades:

- *En el texto del autor o en la iconografía.* En ellos se destaca lo más simple: subrayados de lo relevante, rechazo de información contenida, pequeñas modificaciones y ordenación numérica de la información.
- *En los laterales o en los espacios en blanco que contienen las páginas de algunos manuales.* En esos espacios se registran las definiciones más complejas, los esquemas y las aclaraciones o ampliaciones desarrolladas por el profesorado.
- *En los laterales pero con materiales externos como hojas con clips o post-its.* En ellas se insertan las informaciones más amplias, los trabajos propios y los resúmenes más amplios.
- *En la parte superior de la página.* Aparecen, normalmente, las informaciones referidas a la gestión (agenda): fechas, evaluaciones, relaciones con el temario, indicaciones de que no se estudia o de su importancia, etc. (p. 145)

Analizando las evidencias que los alumnos dejan en sus manuales hallamos un numeroso número de subrayados. Sin duda, las aportaciones que se hacen desde esta técnica ayudan a comprender lo que encontramos en los libros de texto o en los materiales, pero serían insuficientes para explicar el alcance de estas evidencias.

Una aproximación, para entender su significado, la encontramos en los estudios realizados sobre la toma de notas por parte del alumnado, en los que se destaca la importancia que tiene las distintas situaciones que se analizan. Armbruster (2000), Barnett (2003) y Espino (2012), en sus investigaciones, partiendo de que los apuntes no son el punto de llegada sino el apoyo para el estudio, señalan las ventajas que hay cuando el docente los entrega antes de su exposición, en forma de pequeños esquemas, resúmenes de su actuación, los materiales utilizados, etc.:

Previous research has shown that providing students an outline or some form of notes prior to lectures and for later review facilitates learning. Recent advances in technology make this practice practical and inexpensive. To test the efficacy of

instructor provided notes, students studied lecture material under one of four conditions. Some students listened and took notes without instructor assistance. Others listened and took notes using an instructor-provided outline with spaces for students to fill in important information. A third group listened with a complete set of notes that includes virtually every idea in the lecture (in outline form). Finally, a control group studied the complete set of instructor notes without hearing the lecture. The lecture was 35 minutes and covered the structure and functions of the brain. (Barnett, 2003, p. 1)

Estos trabajos ponen de manifiesto la importancia del medio donde se desarrolla la actividad de tomar notas o subrayar. En nuestro caso podría ser de ayuda en la medida que el libro de texto, los apuntes o los materiales proporcionados por el profesor aportan *casi toda la información* que el docente va a presentar y, prácticamente en la mayoría de los casos, la exposición del profesor se acompaña de PowerPoint explicativos o de esquemas en la pizarra.

Por ello es necesario considerar las informaciones anteriormente aludidas para estudiar las notas tomadas por el alumnado en sus manuales. No podemos olvidar las acciones del profesor, lo que significa que en cada situación el discente dispone de la información del contenido (recogida en el manual), y los esquemas de síntesis que el profesor proporciona, bien por medio del PowerPoint o en la pizarra, e incluso por esquema subidos a Internet en archivos previos a la clase. Además, el docente aporta matizaciones, ampliaciones o exclusiones del contenido recogido en el libro de texto o en sus propios materiales, algo que no ocurre en las exposiciones orales. Esta contextualización nos lleva a ser prudentes y a matizar el significado que, de por sí pueda tener cualquier estudio sobre el subrayado, sin que ello suponga la desconsideración hacia estos trabajos.

Desde la propia estructura interna de la técnica de subrayado, nos señalan distintos autores lo que denominan el subrayado lineal (términos clave e ideas importantes), el subrayado estructural (realizado en el margen izquierdo con palabras que facilitarán la comprensión posterior), el subrayado lateral (utilizado cuando son ideas importantes pero largas que hace preciso indicarlo con corchetes, líneas, etc.) y el subrayado de realce (relación de unos contenidos con otros mediante flechas u otros símbolos). Un ejemplo de esta estructura es el que proporciona la UNED ofreciendo tutoriales y vídeos<sup>81</sup>

Los resultados de Tejedor y González (2008) sobre las estrategias atencionales y el rendimiento académico, ponen de manifiesto que el subrayado, junto con otras técnicas, sí parece tener una relación positiva con los resultados de aprendizaje académico. Sin embargo, un problema que tiene este tipo de técnica es que si el alumno no tiene una estructura para llevarla a cabo, prácticamente destaca todo el contenido, con la sensación de que ha trabajado y se puede ver el resultado.

Al respecto ya se señalan esos problemas por docentes desde la misma práctica, sirva como ejemplo el aportado por Valero (2011)<sup>82</sup>:

La idea es buena, pero surge un problema, y es que el tutor no corrige el subrayado de los alumnos, con lo cual unos subrayarán casi todo y otros casi nada. (...) Se

<sup>81</sup> Disponibles en: [http://coie-server.uned.es/3489http://qinnova.uned.es/archivos\\_publicos/qweb\\_paginas/3439/tecnicasdeestudio.pdfhttp://www2.uned.es/ca-sevilla/pdf/EL\\_SUBRAYADO.pdf](http://coie-server.uned.es/3489http://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/3439/tecnicasdeestudio.pdfhttp://www2.uned.es/ca-sevilla/pdf/EL_SUBRAYADO.pdf)

<sup>82</sup> Disponible en <http://www.claseshistoria.com/revista/2011/articulos/valero-tecnicas-estudio.pdf>

recomienda al profesor que dedique tiempo para supervisar estos subrayados, revisándolos en clase mientras los hacen, y corrigiendo la actividad en el aula. Una vez pasado el tiempo establecido para leer y subrayar, el profesor puede indicar cuáles eran las ideas y conceptos que debían subrayar y cuáles no. Este proceso lleva más tiempo, pero a la vez que se enseña la técnica del subrayado, se repasan otra vez los contenidos del tema. (p. 5)

#### 1.4.4.2. Huellas y soportes de la información: manuscritos, manuales e iPad

El análisis de las características de las huellas que hemos realizado en el apartado anterior<sup>83</sup> y las aplicaciones que se han realizado en otros trabajos (Martínez-Valcárcel y Somoza (2014), Pagès-Blanc, Martínez Valcárcel y Cachari (2014), proporcionan la base para interrogarse sobre los antecedentes que puedan tener y las posibilidades de futuro que puedan alcanzar. No es la finalidad llevar a cabo un estudio propio del área de manualística o de los nuevos recursos digitales, sino investigarlas como *un conjunto de habilidades* cuyas evidencias de uso son las huellas (notas) dejadas por alumnos y profesores. Este uso, ya estaban en el pasado y está también en los soportes de tipo electrónico del presente y futuro, tanto *para la enseñanza, como para la investigación*.

Los trabajos de Choppin (2008), están preocupados, en primer, lugar, por definir lo que se considera un manual, con independencia del soporte en el que se encuentre. Indica un momento importante que es la aparición de la imprenta, pero recoge también la existencia de los manuscritos, incluso se remite, siguiendo a Pierre Riché (1962), a los códex (hojas de pergamino cosidas o encuadernadas parecidas a nuestros libros<sup>84</sup>). En su revisión de todos estos trabajos se formula la pregunta: “¿existen los manuales manuscritos o, si se prefiere, las obras no impresas que pueden ser consideradas manuales?” (Choppin, 2008, p.486).

*Las huellas en las hojas clásicas.* Choppin, como decíamos, encuentra la respuesta en las *hojas clásicas* de los siglos XVI y XVII que estudia Marie-Madeleine Compère. Están compuestas por “un libro impreso, que reproduce el texto para explicar y trae en el interlineado y/o márgenes las anotaciones manuscritas, y un cuaderno anexo completamente manuscrito, cosido después del texto impreso” (Choppin, 2008, p. 491). Así, señala Choppin, al disponer el alumnado de este material, le permite tener una garantía de la calidad del texto y, a su vez, realizar las anotaciones que cree pertinentes, por lo que se cambia el tipo de prácticas de enseñanza.

El trabajo realizado por Compère (2004)<sup>85</sup>, al que aludía Choppin (2008), se estructura en torno a cuatro grandes apartados: Las colecciones identificadas y estudiadas, Investigar y trabajar con las *hojas clásicas*, Descripción de las hojas clásicas y ¿Una época en la

<sup>83</sup> Están referidas al ámbito escolar, más concretamente al tratamiento que le da el alumnado a los contenidos.

<sup>84</sup> “Independientemente del soporte, es la organización del documento -la presentación de contenidos según una progresión que va de lo simple a lo complejo- la cual valida la pertenencia a la categoría de manuales escolares. Pierre Riché asocia la aparición del manual con el códex (...), manuscrito formado por un conjunto de hojas de pergamino encuadernadas o cosidas, de forma parecida a nuestros actuales libros, que hacen la manipulación más fácil”. (Choppin, 2008, p.487)

<sup>85</sup> Vamos a seguir el trabajo que se encuentra disponible en las la siguiente dirección: [http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/cours\\_magistral/expose\\_feuilles\\_classiques/expose\\_feuilles\\_classiques\\_complet.php](http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/cours_magistral/expose_feuilles_classiques/expose_feuilles_classiques_complet.php) La última actualización es de abril de 2004.

enseñanza de las lenguas antiguas? Abordaremos brevemente parte del tercero de ellos por la relación que tienen con nuestro trabajo.

Indica, en primer lugar, las fuentes analizadas, en total 33 textos clásicos pertenecientes a cinco colecciones. Señala los dos componentes de la hoja clásica: “La feuille classique a, dans sa définition complète, deux composantes: un livret imprimé, avec une annotation manuscrite dans l'interligne et/ou la marge; un cahier annexe entièrement manuscrit, relié à part, à la suite du texte imprimé” (Compère, 2004, apartado tres “Description de l'objet “feuille classique”, párrafo tres). Posteriormente señala por una parte las características del material impreso (1.1. Surgimiento, 1.2. Producción y comercialización y, 1.3. Uso por el profesor) y, por otra la parte manuscrita: 2.1. Lugares de anotación, 2.2. Comentarios interlineales y marginales, y 2.3. El cuaderno del alumno.

Las anotaciones en los manuscritos y cuadernos. Cuando enumera (Compère, 2004) el punto 2.1. *Los lugares de anotación*, señala específicamente lo siguiente: en primer lugar que su realización se lleva a cabo tanto por el profesor, como por el alumno y puede estar tanto en el manuscrito como en el cuaderno del alumno. En segundo lugar señala los tres lugares donde habitualmente se toman estas notas y sus justificaciones: *interlineado* (paráfrasis o traducciones al francés), *en los márgenes* (donde se va explicando el texto frase a frase) y en *el cuaderno* (donde se registra la misma explicación que en el manuscrito o contiene explicaciones que van más allá del texto<sup>86</sup>). Como puede apreciarse, salvando las distancias, muy similares a los que nosotros hemos aludido en el apartado anterior, cuando hablábamos de las huellas en los manuales y apuntes-materiales.

*Las huellas en los manuales escolares*. Estas han constituido el trabajo que llevamos realizado, por lo que nos remitimos a él. Sin embargo, parece pertinente señalar dos características que pueden ayudar a comprenderlos mejor. En primer lugar, referido a que con la aparición de la imprenta, como señala Choppin (2008), los tránsitos entre uno y otro soporte no son duros, permitiendo la coexistencia entre ellos<sup>87</sup>. En segundo lugar, la finalidad de los manuales, en la que distingue dos usos: los destinados al profesor,

---

<sup>86</sup> “**2.1 La partie manuscrite: les lieux de l'annotation.**

Rappelons que l'annotation manuscrite (qui se présente de la même façon, relativement calligraphiée, que la feuille classique soit produite par un professeur ou par un élève) est portée en deux endroits : d'une part, sur l'imprimé même, dans l'interligne et/ou dans les marges ; d'autre part, sur un cahier annexe entièrement manuscrit.

Les trois lieux d'annotation (interligne, marges, cahier annexe) correspondent en gros à trois niveaux possibles d'explication:

- 1. dans l'interligne, on trouve exclusivement soit une paraphrase latine du texte, soit une traduction en français, ainsi que des explications érudites très ponctuelles;
- 2. dans la marge, une traduction ou l'explication du texte phrase par phrase;
- 3. dans le cahier, soit cette même explication (la marge étant alors laissée libre), soit une explication plus éloignée du texte allant même jusqu'à s'apparenter à un cours au sens moderne, néanmoins fondé sur le texte.

Il va de soi que, dans la pratique, ce principe n'est pas appliqué de façon systématique, et qu'on trouve plus de souplesse dans les feuilles classiques étudiées” (Compère, 2004, apartado tres, sub apartado 2.1 “La partie manuscrite : les lieux de l'annotation”).

<sup>87</sup> “Si la aparición y el desarrollo de la imprenta no constituye, como lo ha mostrado Henri-Jean Martin y Febvre (1971), una ruptura brutal con los usos precedentes, esta revolución tecnológica está no obstante en el origen de la edición escolar moderna, caracterizada especialmente por la abundancia de tirajes, la continuidad de la producción y la obsolescencia cada vez más rápida de los productos”. (Choppin, 2008, p.487)



disponibles antes que el de los alumnos, son los libros del maestro (¿Guías didácticas?), están vinculados con los de los alumnos y tienen como finalidad ayudar a los profesores con los ejercicios, respuestas a preguntas, etc. Los segundos, tratan los asuntos pedagógicos y didácticos con una función formadora para el profesorado<sup>88</sup>.

Así pues hay dos referencias que merece la pena destacar para nuestro trabajo: el periodo de convivencia de los dos soportes y la existencia de los libros para el profesor. Cabe destacar que no hay alusiones al trabajo del alumnado con ellos, las notas, huellas, etc. a las que hacían referencia las hojas clásicas y que constituyen una información muy importante para la enseñanza y la investigación, como hemos ido mostrando en nuestro estudio.

*Las huellas en los soportes digitales: iPad.* Nuestro interés se centra, como en el de los anteriores soportes, en el uso que se hace de ellos y más concretamente en las evidencias dejadas. La revolución tecnológica, de acuerdo con Rodríguez y Rodríguez (2016), se inició en los 90s y destacan que en los discursos teóricos este avance es muy significativo, pero no está tan claro en la práctica. El paso de los lápices, bolígrafos, libretas, etc., va siendo sustituido por ordenadores, pizarras digitales y recursos como iPad, Tablet, etc. en prácticamente todos los niveles educativos<sup>89</sup>. Referidos a su uso, aunque el trabajo está realizado con profesores de la universidad, Martínez-Rodrigo, Martínez-Cabeza, J. y Martínez-Cabeza, M.A. (2019), señalan que el ordenador lo utiliza el 87%, Smartphone lo hace el 75%, la Tablet/iPad el 50% y ninguno el 13%. Más concretamente indican que la utilización de la Tablet/iPad suele ser para tomar apuntes, entre otros<sup>90</sup>. Como hemos comentado al principio, la finalidad principal que nos interesa en este trabajo es conocer e interpretar las evidencias que deja el alumnado en su utilización para poder contrastarlas con las que tenemos de los manuales y materiales. Los tutoriales sobre sus posibilidades y uso son numerosos, pero no lo son tanto los resultados concretos aplicados a una asignatura. No ha podido encontrarse ejemplos concretos de la enseñanza de Historia de España en bachillerato<sup>91</sup>, así que hemos tenido que recurrir a la colaboración de E.M.C. estudiante de un ciclo formativo, para obtener imágenes de su uso en la práctica.

---

<sup>88</sup> “Se debe recordar que antes de ser puestos en las manos de los alumnos, los manuales fueron libros reservados para el maestro. (...) Las obras destinadas a los profesores, cuando ellas existen, tienen en teoría, dos categorías distintas: la primera, comprende los “libros del maestro” o “libros del profesor”, que están asociados a un determinado manual del alumno que, siguiendo las disciplinas y las épocas, dan respuestas a preguntas o a correcciones de los ejercicios, y ofrecen al profesor las pistas de aprovechamiento pedagógico e incluso de los documentos o de las actividades complementarias. La segunda, integra los libros que tratan de asuntos pedagógicos (conductas de clase...) o didácticos (métodos de aprendizaje...) y se emplean para la formación inicial de los profesores”. (Choppin, 2008, pp. 491-492)

<sup>89</sup> “Desde la década de los noventa estamos asistiendo a una nueva revolución tecnológica caracterizada por el cambio hacia un mundo digital que se hace patente en diferentes esferas de la sociedad y de la cultura y que parece que avanza de una forma acelerada, al menos esto parece ser así en los discursos teóricos que pueden leerse en los últimos años. Otra cuestión es lo que sucede en la práctica. Los cuadernos y bolígrafos dejan paso a los ordenadores, las pizarras a las pantallas interactivas y los manuales escolares a los libros de texto digitales. Conceptos y recursos como los iPads, e-books, e-reader... nos resultan familiares en muchos contextos y ya no resulta extraño hablar de su aplicación didáctica tanto desde los niveles de Educación Infantil como hasta la Tercera Edad”. (Rodríguez y Rodríguez, 2016, p. 10)

<sup>90</sup> “Respecto a la tablet, el uso se da en la mitad de los casos, siendo el dispositivo menos empleado en el aula en general. Su finalidad suele ser tomar apuntes y utilizar aplicaciones que exigen un mayor rendimiento del que ofrece el Smartphone. Se presenta como híbrido entre el ordenador portátil y el teléfono móvil, pero sin llegar a alcanzar el rendimiento del primero -a excepción de algunos modelos de alta gama- ni la portabilidad del segundo”. (Martínez-Rodrigo, E.E., Martínez-Cabeza, J. y Martínez-Cabeza, M.A. 2019, p. 1005)

<sup>91</sup> El impacto que están teniendo los iPds en estos momentos es muy grande y, como toda novedad, atrayendo

*Imágenes de su utilización en la práctica: hojas clásicas, manual e iPad.* Nuestro interés se centra en constatar en cada una de las imágenes las tipología de análisis que hemos propuesto al inicio de este apartado: los trabajos en el texto de autor (interlineado), en los laterales (márgenes) etc.

Las figuras 5 (año 1612), 6 (año 2012 y 7 (año 2020), recogen la información que estamos comparando. Cabe señalar que podemos perfectamente reconocer cómo, tras más de cuatro siglos, estas evidencias se mantienen presentes cuando tratamos con recursos que son utilizados por profesores y alumnos. Es evidente también que no es lo mismo contemplar el siglo XVII que del XXI. Igualmente la enorme similitud entre la estructura existente de las huellas en el manual y en el Ipad. También puede evidenciarse cómo conocer el pasado es útil para el presente y orientador para el futuro. La organización de la información es una necesidad que tiene que ser llevada a cabo por el alumnado, si desea conocer y comprender los contenidos y disponer de indicadores para su estudio posterior. Para ello es preciso: destacar las ideas fundamentales de las secundarias, ampliar los contenidos que no están, rechazar otros que no son relevantes o que debido al tiempo que se dispone para impartir la asignatura son imposibles de contestar, etc.

Cambian los soportes de la información, los instrumentos para realizar las tareas de subrayar y ampliar en los recursos, etc., pero se mantiene la necesidad de estructurar el contenido y de organizarlo para su dominio. Los entornos personales de aprendizaje (Castañeda y Addel, 2013), las ayudas del profesor (Sánchez, 2009), el papel que tienen las inferencias (Sánchez y García-Rodicio, 2014), los géneros discursivos (Pasquale, 2019) y el espacio y el ambiente de las tareas de casa y de aula (Viñao, 2016), serán los referentes que proporcionen los marcos de interpretación que estas huellas suministran tanto para los procesos de enseñanza-aprendizaje, como para la investigación.

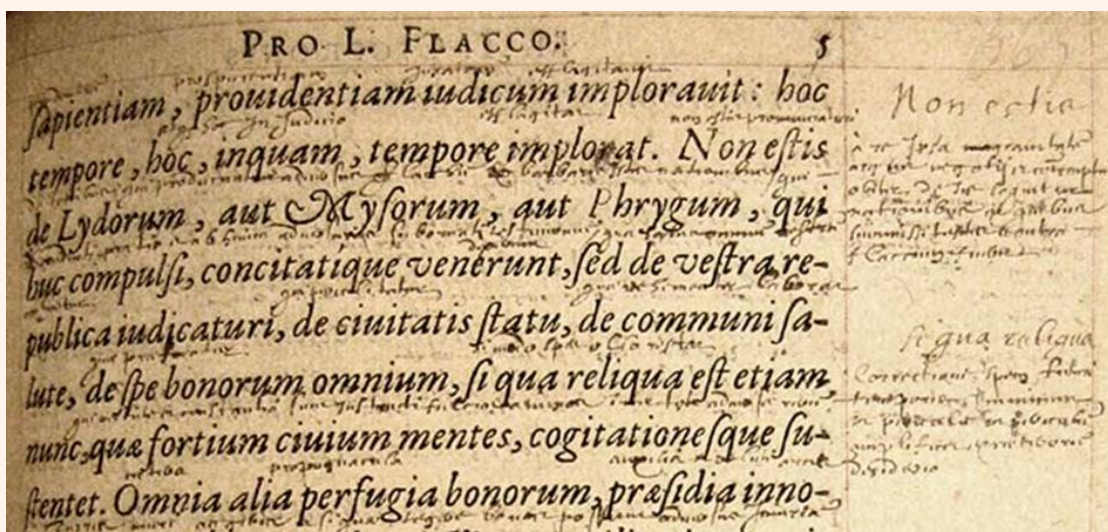


Figura 5. Exemple d'annotations marginales qui montre le système d'appel de note par les premiers mots de chaque phrase: Pro Flacco de Cicéron éd. 1614. Exemplaire conservé à la Sorbonne.

o rechazando su utilización. Lo más habitual cuando queremos ver usos reales de estos medios digitales, numerosísimos, son los YouTube mostrando el modelo que se ha adquirido y presentando, a través de múltiples intervenciones que los propios alumnos hacen, su utilización para la elaboración de los apuntes. Cuando se refieren a la estructura en torno a la cual organizan la información, está ausente o la remiten a colores aleatorios o el concepto de *bonitos*. Un ejemplo es el que queda recogido en esta dirección: <https://www.youtube.com/watch?v=cs8ztfv5hNw>

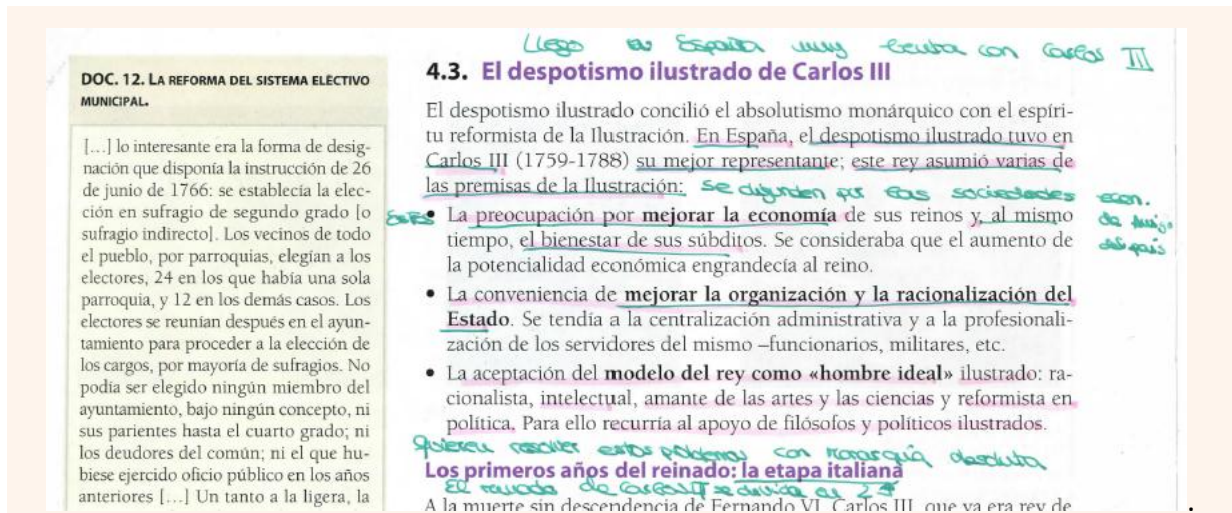


Figura 6. Evidencias dejadas por la participante 3007. 2012. Manual Santillana, p. 116. Trabajo realizado en el interlineado y márgenes. Legado MNV-MOR

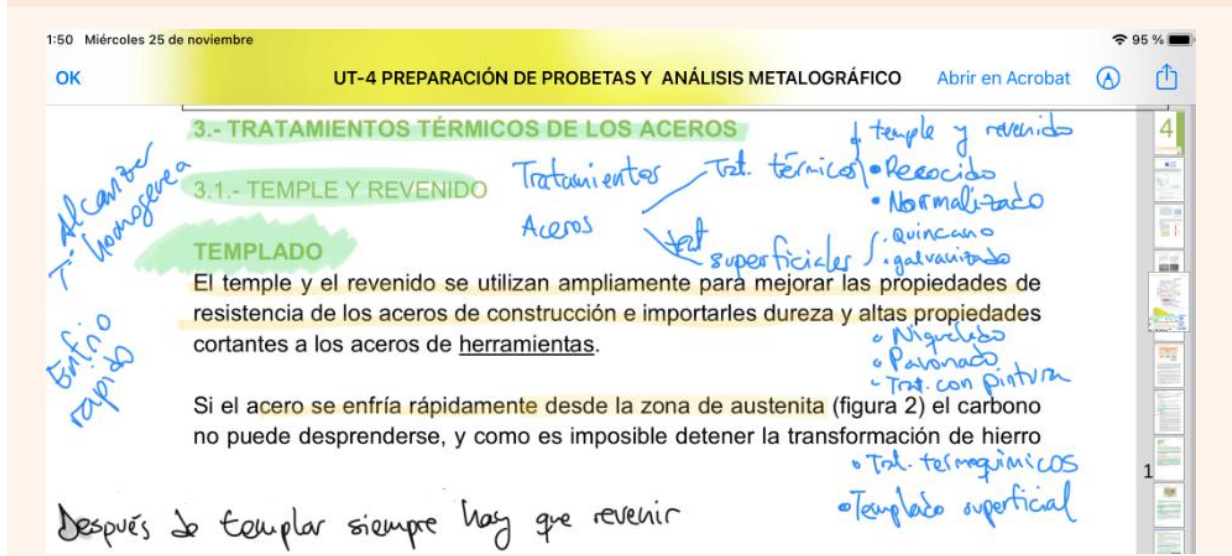


Figura 7. Trabajo realizado en Ipad. Interlineado y márgenes. Curso 2020. Colaboradora E.M.C.

Como puede apreciarse, conocer esta técnica con sus virtudes y debilidades, nos proporciona un marco referencial interesante pero no suficiente. En primer lugar porque esa información está referida a los distintos recursos que el manual de Historia de España tiene; en segundo lugar porque el profesor va explicando aquello que es importante e incluso le señala esa cualidad -ampliando destacando o excluyendo información-; en tercer lugar porque el alumno suele disponer de esquemas previos a la explicación y, por último, porque el propio alumno explica, como veremos, su propia visión y utilización de esta técnica, siendo el testigo principal de lo que se hace en el aula con los libros de texto y, por supuesto con el contenido y el aprendizaje que puede o no alcanzar en ellos en el sentido de lo que Pasquale (2019) denominaba *marginalia para aprender o para ser*.

## 1.5. LA COMPRENSIÓN DE LOS TEXTOS DE HISTORIA: inferencias, géneros discursivos y ayudas

Las características de este trabajo y la recogida de información y de documentos (libros, materiales, valoraciones, etc.), nos permite abordar, por una parte, la *comprensión de la información* que constituye esta asignatura y, por otra, distinguir dos escenarios del proceso de enseñanza-aprendizaje: *el aula y la casa*. Para ello, en este apartado, nos interesaremos sobre la comprensión, las inferencias y sus características, la importancia de las ayudas por parte de los docentes, los géneros discursivos y terminaremos clarificando los protocolos de observación que nos permitirán interpretar los datos obtenidos tanto en las tareas del aula, como en las realizadas en casa.

### 1.5.1. Los procesos de comprensión en historia

Tal y como señalan Lucero y Montanero (2006) “los profesores de secundaria no abordan la enseñanza de la Historia como un simple listado de hechos, personajes y fechas. Por el contrario, los fenómenos históricos son presentados como un complejo entramado de eventos y factores, explícita o implícitamente interrelacionados” (p. 89). Así pues, los docentes pretenden que el alumnado *comprenda* esta asignatura mediante la utilización en sus explicaciones de los propios recursos del manual (“recursos desde el texto: clarificar lingüística o gráficamente las relaciones causales implícitas, introducir, información complementaria” p. 92); o con otros externos que potencian la comprensión del contenido, “recursos hacia el texto: actividades que potencian la implicación inferencial de los lectores en comprender y aprender, diagramas, preguntas causales, imágenes” (p. 92).

La información del contenido está presente en los manuales, materiales u otros documentos que la enseñanza de la Historia de España utiliza. El alumnado en su aprendizaje, parte de esos recursos (ayudados por su profesor), y se implica en la tarea de comprenderlos con la finalidad de adquirirlos y elaborar los trabajos correspondientes.

Como señalan Montanero y León (2004a) “aprender historia consiste en aprender los eventos y las conexión temporal y causal de esos eventos” (p. 410), utilizando los conocimientos previos que cada persona tiene y la capacidad para descubrirlos y manipularlos, destacando la importancia que tiene para este proceso la memoria de trabajo. Dicho dominio será el que les permita, siguiendo a Körber, (2015), adquirir la finalidad que tiene la enseñanza de la Historia “participar en la cultura histórica de su sociedad” (p. 90).

## 1.5.2. Las inferencias: su importancia en la comprensión

Cuando hablamos de la comprensión en general, siguiendo a León (2001), la debemos entender:

(...) como un proceso complejo e interactivo que requiere de la activación de una cantidad considerable de conocimiento por parte del lector y de la generación de un gran número de inferencias (...) cualquier información que se extrae de un texto y no está explícitamente expresada en él puede considerarse una inferencia” (p. 114). Por otra parte, las inferencias nos “permite dilucidar qué hacemos cuando tratamos de dotar de coherencia a lo que percibimos”. Su importancia es tan grande que le lleva a este autor a “creer que forman el núcleo de la comprensión, de la interpretación y de la explicación humana”. (p. 114)

Por otra parte, Sánchez en su artículo *Mente, cerebro y educación* (2009) se preguntaba sobre lo había aportado hasta ahora la neurociencia a los procesos implicados en el aprendizaje humano, señalando que los modelos de las ciencias cognitivas se basaban en indicadores conductuales que reflejan los resultados del aprendizaje. Agregaba, más adelante, que:

Aprender algo supone una transformación de las redes de conceptos o de los sistemas de reglas de la memoria a largo plazo (MLP), se asumía que esos cambios suponían transformaciones biológicas en nuestro córtex. Lo que ha ocurrido en los últimos años es que ha empezado a poder tomar medidas directas de la actividad cerebral mientras resolvemos problemas, interpretamos el lenguaje o leemos. Cabe así registrar cambios en el consumo de glucosa en un área cerebral específica (PET), así como en la afluencia de sangre (fMRI) o en el potencial eléctrico (recogidos por electrodos implantados quirúrgicamente en determinadas aéreas) que son concomitantes a una determinada actividad cognitiva inducida experimentalmente. (p. 26)

En la experiencia llevada a cabo por Sánchez (2009), se recogen dos breves tipos de texto, en uno el lector deberá inferir la causa de la acción del protagonista, mientras que en la segunda no es necesario realizar la inferencia causal puesto que ya está explícita en el texto. Los resultados alcanzados muestran que:

Los datos de neuroimagen revelan que cuando se generan inferencias causales se aprecia una mayor activación en tres núcleos corticales muy importantes en la comprensión del lenguaje. En primer lugar se aprecia una activación bilateral, esto es, en los dos hemisferios, en el Área de Broca (IFG) y su homóloga del hemisferio derecho. También se detectó otra activación, también bilateral, en la zona frontal

media superior y en el Área temporal superior y posterior del hemisferio derecho (Área de Wernicke) y de su homóloga izquierda. En otras palabras, contamos con evidencias de neuroimagen asociadas -¡no lo olvidemos!-, a datos comportamentales, de que se ha generado una inferencia causal. Sobra insistir en que si careciéramos de datos comportamentales no sería posible interpretar las evidencias de que afluye más sangre en ciertas partes del córtex. (...) sin un modelo previo que estipule que los lectores tienden a construir una representación o modelo mental coherente de lo que leen y que para ello llevan a cabo inferencias causales sobre los antecedentes de la acción sería imposible diseñar las tareas experimentales e interpretar los datos obtenidos gracias al uso del fMRI. (p. 31)

### 1.5.3. Características de las inferencias

La comprensión de un texto (los manuales, los apuntes-materiales de Historia o las explicaciones del profesor) es la representación mental que nos hacemos de él y que conservamos en la memoria. Pero ¿qué forma asume aquello que conservamos en la memoria? Es evidente que unido a las palabras que constituyen ese texto está el significado de su contenido, es decir, no aceptaríamos que comprender un texto sea la narración por parte del alumno del mismo, fiel a las palabras en él expuestas. Es necesario entrar en el significado que tiene y que es, a la postre, lo que queda en la memoria. La preocupación por el análisis de los textos ya llevó en 1989 a Sánchez a proponer la existencia de diferentes niveles de importancia que los denominaba multiestructural (microestructura, macroestructura y superestructura) y multidimensional (situacional). Escudero (2010) diferencia entre el código superficial, la base del texto, modelo de situación, nivel de comunicación y género del texto. Ambos parten desde la existencia de una progresión de comprensión (superficial, profunda y crítica), reconociendo en los primeros niveles la influencia del texto y la existencia de una visión más reproductiva o proposicional. Por otra parte, los siguientes niveles implican la inclusión de la situación e incluso el género del texto. En todos ellos tienen especial importancia el tipo de inferencias que se generan: referenciales (o puente), estructurales y elaborativas Montanero y León (2004b). Sobre la tipificación de las inferencias volveremos más adelante.

Cuando abordamos lo que se realiza para comprender, Sánchez y García-Rodicio (2104) señalan los siguientes procesos: decodificación, unidades elementales de significado y la conexión entre dichas unidades (integración lineal) que podemos visualizar en la tabla 1. Más concretamente señalan:

- a) Leemos palabras, activamos su significado y el de aquellos conceptos asociados a ellas (decodificación).
- b) Componemos con estos significados léxicos una red de relaciones (agente-acción-objeto) que conforman las unidades elementales del significado: proposición.
- c) Una vez creada una proposición, acometemos la elaboración de una nueva que debe conectarse de alguna manera con la ya creada: integración lineal. (p. 89)

Los procesos a los que hemos hecho mención tienen un sentido más local (vinculado solamente al texto), o más global, que permiten la identificación del tema y la elaboración de ideas más generales, las cuales facilitan reducir amplios fragmentos de información a un

número de ideas manejables mediante las macroreglas tal y como las caracterizan Sánchez, Orrantia y Rosales (1992): omisión-selección-, generalización y construcción<sup>92</sup>. En estas narraciones se utilizan inferencias, más o menos automáticas, que tienen como finalidad conectar dos proposiciones o generar una idea resumen. Todo este proceso tiene como centro el texto con el que está trabajando el alumno, pero evidentemente no es lo mismo un comentario de texto, un documento propagandístico, o la narración o explicación que hace el profesor; denominando a este nivel como superestructura o tipos de texto o géneros<sup>93</sup>. El último nivel, el situacional, está vinculado con la situación o el mundo en el que ocurren los hechos narrados, un mundo posible, como expresan sus autores.

Estas características las resumen Sánchez y García-Rodicio (2014) en la tabla 1. La propuesta de trabajo de los autores citados facilita y presenta una perspectiva diferente del estudio que estamos haciendo sobre las huellas dejadas por los alumnos en los manuales y materiales, mostrando además, como los propios autores lo definen, unos niveles de logro de la comprensión distinta: superficial, profunda y crítica.

Tabla 1  
Niveles de comprensión de los textos

1. Comprensión superficial	2. Comprensión profunda	3. Comprensión crítica
Decodificar Extraer ideas Integrar linealmente ideas Identificar temas Generar ideas de resumen	Activar conocimientos previos Realizar inferencias revisando las ideas del texto desde lo que ya se sabe	Valorar la relación texto-contexto Detectar y reparar inconsistencias Crear metas y planes

Fuente: elaboración propia a partir de Sánchez y García-Rodicio (2014)

Al respecto, señalando las dificultades que hay para la comprensión de los textos, Sánchez y García-Rodicio (2014) especifican los tres estadios, sumamente interesantes para nuestra investigación:

1. Nivel superficial cuando el alumno entiende lo que dice el texto porque ha seleccionado y organizado la información que tiene, pero apenas aporta algo de sus conocimientos previos, centrándose solamente en las ideas que están presentes en el texto, sin añadir información nueva y, en el mejor de los casos, sintetiza la

<sup>92</sup> "a) *Omisión o Selección*, mediante la cual, de una secuencia de oraciones/proposiciones se omiten aquellos elementos que no son una presuposición necesaria para interpretar el resto. Todos aquellos elementos, por tanto, que pueden considerarse como *irrelevantes* o, segunda circunstancia, *redundantes* se suprimen de la expresión que resume la secuencia.

b) *Generalización*, mediante la que se sustituyen diversos elementos de una secuencia de oraciones/proposiciones por un concepto más abstracto o general que los elementos originales. vg: «travesura», como instancia superior a «lloriquear, romper muñecas, insultar».

c) *Integración*, mediante la que se sustituyen diversos elementos de una secuencia de oraciones por otro que denota los mismos acontecimientos que toda la secuencia, vg: «romper cosas queridas, lloriquear y perder el apetito» como secuencia prototípica del concepto «enfado amoroso». En este caso, «enfado amoroso» refiere los mismos hechos que toda la secuencia de acciones (romper, lloriquear, etc...) tomadas en su conjunto". (Sánchez, Orrantia y Rosales, 1992, p. 95)

<sup>93</sup> La influencia de la estructura del texto en la comprensión del discurso escrito puede verse, por ejemplo, en los trabajos de León (2001), Escudero y León (2007) y, recientemente en el de Guzmán-Simón, Moreno-Morilla, Gallardo y García-Giménez (2019) que aborda, entre otros temas, la diferencia entre tipos de texto y géneros discursivos y las investigaciones realizadas al respecto.

información que está en el documento. En este nivel están implicadas tareas de destacar, resumir, parafrasear o recordar lo leído. La comprensión de lo estudiado es superficial, siendo fragmentaria, si solo considera las ideas aisladas, o global si alcanza a concebir un significado global de las acciones del documento trabajado.

2. Nivel profundo, supone comprender la situación a la que se refiere el texto. En ella no es suficiente con la información contenida en el texto y el alumno debe incluir sus conocimientos y llevar a cabo algún proceso de integración entre el texto y lo que ya sabe.

3. Nivel de comprensión crítica. Está referido a los procesos que nos permiten regular el curso de la lectura: creando metas y supervisando y evaluando el desarrollo de la tarea. Así pues, el alumno valora la validez de la fuente, detecta, si las hubiese, inconsistencias entre las ideas contenidas, compara el texto con otras informaciones que ya tenemos, emiten juicios fundamentados, y otros. (pp. 88-90)

El grado de nivel alcanzado va a depender de múltiples elementos, de ellos destacan los conocimientos previos sobre el tema que tenga el alumno y su deseo de implicación (Sánchez y García-Rodicio, 2014). Así, cuando leemos un texto “si dos proposiciones no están explícitamente conectadas, tenemos que reactivar alguna en nuestros conocimientos que sirva de puente” (p. 90)<sup>94</sup>. Igualmente hacen referencia a la memoria de trabajo y su funcionamiento que limita muchas veces (por el exceso de relaciones) las posibilidades de encontrar respuestas satisfactorias a los problemas presentados. Así lo explican Sánchez y García-Rodicio (2014)<sup>95</sup>:

Únicamente queda por aclarar por qué a veces sólo desplegamos alguno de esos tipos o niveles de actividad y nos limitamos a extraer la información, mientras que en otras entramos en un exigente proceso de interpretación. Este problema nos obliga a considerar un último elemento de nuestro sistema cognitivo: la *memoria de trabajo* y sus limitaciones. Una idea clave es asumir que esas múltiples conexiones de las que estamos hablando tienen lugar en un espacio mental con severas limitaciones de funcionamiento. Esto quiere decir que para poder relacionar una idea (o una palabra) con otra, ambas deben estar presentes o activas en nuestra mente, esto es, en ese espacio mental que denominamos memoria de trabajo. Más interesante todavía, sabemos que ese espacio mental sólo puede considerar al mismo tiempo un número muy escaso de ideas o conceptos a la vez: quizás tan sólo las ideas que encierran la oración que se está leyendo en un momento determinado y los significados (proposiciones) derivados de la anterior. Eso significa que el proceso de interpretación de la tercera oración desplazará de nuestra memoria de trabajo algunos contenidos que se hubieran elaborado hasta ese instante. (p. 91)

---

<sup>94</sup> En esa misma dirección se expresan Montanero y León (2004a), cuando se refieren a la comprensión de los textos multicausales en el Área de Ciencias Sociales “Los resultados mostraron, por un lado, la importancia de los conocimientos previos en la comprensión causal de textos de Historia. Por otro lado, la capacidad que los sujetos mostraban para descubrir y manipular mentalmente los elementos de la estructura implícita en el texto”. (p. 409)

<sup>95</sup> Igualmente cuando Montanero y León (2004a) se refieren al tema señalan que “las dificultades para construir inferencias elaborativas de carácter causal están relacionadas con algo más que la escasez de conocimientos previos (de la que, por otro lado, tan a menudo se quejan los profesores de secundaria). La mala organización de la memoria a largo plazo, las limitaciones del procesamiento de la memoria de trabajo a la hora de utilizarlo tienen también una importante influencia”. (p. 413)



La comprensión del contenido (superficial, profundo o crítico) y la complejidad del medio donde se produce la comprensión (conocimientos previos, interés, memoria de trabajo, etc.) implican una función inferencial muy compleja, como indica Escudero (2010). A ella le tenemos que sumar la de la propia naturaleza de la Historia pues, como vimos al inicio del apartado, el aprendizaje de esta asignatura lleva consigo la adquisición de los eventos históricos y las conexiones temporales y causales entre ellos (Montanero y León, 2004a).

La importancia y el papel que juegan las inferencias implican su tipificación y las enormes dificultades que lleva realizar ese estudio. Como era de esperar hay una diversidad de propuestas y periodos en los que se busca el consenso entre los diferentes planteamientos. El trabajo realizado por León y Pérez (2003) lleva implícita una revisión en profundidad del tema que Escudero (2010) cita y sintetiza. Más concretamente, después de señalar los problemas que tienen las dicotomías, a pesar de su poder clarificador, distingue las siguientes: grado de probabilidad, momento en la que se realiza, recursos cognitivos empleados, dirección de la inferencia, coherencia local o global implicada, tipos de contenidos, fuentes de información, nivel de representación y operación que se lleva a cabo en la memoria.

Por el interés y concreción de nuestra investigación, destacamos las siguientes de las citadas por Escudero (2010). Los trabajos realizados por la participante llevan consigo el análisis y la *coherencia*<sup>96</sup> de su redacción, así como la relación entre las ideas expresadas, las inferencias textuales (referenciales), estructurales y puente constituyen un buen referente para su análisis. Por otra parte, la redacción lleva también consigo la construcción de un nuevo discurso en el que intervienen distintos procesos *cognitivos*<sup>97</sup> y niveles de procesamiento de los contenidos necesitando mayor cantidad de tiempo y procesamiento de la información, de ahí la necesidad de identificar las inferencias elaborativas.

El aprendizaje de la Historia, como hemos señalado varias veces, tiene su centralidad tanto en los eventos que la constituyen, como en las conexiones temporales y causales de esos eventos, de ahí la importancia del estudio de los *tipos de contenido*<sup>98</sup> y, por lo tanto de los tipos de preguntas que realiza y las inferencias causales que están en su base. Las conexiones que se llevan a cabo entre los eventos pueden sintetizar las ideas precedentes o

---

<sup>96</sup> “Establecimiento de la coherencia local y global. Este criterio trata de diferenciar el nivel de procesamiento de cada inferencia, pudiendo ser éste de carácter local o global. Las inferencias que contribuyen al establecimiento de la coherencia local establecen una conexión o "puente" entre dos frases, tratando de unir la información que en ese momento se está leyendo con la que se acaba de leer, como sería el caso de las inferencias automáticas (...) Por su parte, las inferencias que contribuyen a la coherencia global permiten la conexión entre partes muy distantes en el texto o entre éste y el conocimiento previo del lector. Las inferencias instrumentales y predictivas son ejemplos de este tipo de inferencias”. (Escudero, 2010, p. 20)

<sup>97</sup> “*Recursos cognitivos implicados*: Según este criterio, las inferencias pueden agruparse en *automáticas* y *estratégicas* (o elaborativas), dependiendo de la cantidad de recursos que el lector debe poner en juego para realizar la inferencia. Las primeras se realizan de manera no consciente, apenas consumen recursos cognitivos y se generan en un corto espacio de tiempo. Las segundas, por el contrario, requieren de la puesta en marcha de estrategias por parte del lector, lo que conlleva una mayor cantidad de tiempo como consecuencia de un mayor nivel de procesamiento”. (Escudero, 2010, p. 19)

<sup>98</sup> “*Tipos de contenidos*. Las inferencias pueden agruparse también a través del tipo de información que contienen. Este criterio se puede entender de dos formas diferentes según se refiera al contenido o información de la inferencia en sí, o al tipo de pregunta que trata de responder (...) En relación con las preguntas, el lector puede desencadenar un tipo diferente de inferencia según responda a la pregunta *por qué* (e.g., inferencia causal antecedente y explicativa), a *cómo* (e.g., inferencia instrumental) o a *qué ocurrirá después* (e.g., inferencia causal consecuente y predictiva)”. (Escudero, 2010, pp. 20-21)

bien proyectarse hacia el futuro, de ahí la necesidad de distinguir la *dirección*<sup>99</sup> de las inferencias: hacia atrás y hacia adelante, causa efecto o efecto causa, como lo denominan Montanero y León (2004a).

Por último cabe señalar la importancia que tiene la memoria de trabajo y el uso que de ella se hace en los procesos de aprendizaje, largamente puesta de manifiesto por los autores que hemos citado en esta investigación. Igualmente hemos podido identificar dos momentos en las tareas y los trabajos que realiza la participante: aula y casa. Este hecho lleva consigo la necesidad de situar *temporalmente*<sup>100</sup> el momento cuando se realizan las tareas: on-line y off-line y la relación que puede tener ese hecho en la utilización de la memoria de trabajo.

---

<sup>99</sup> “Dirección de la inferencia: Suele diferenciarse entre inferencias hacia atrás o retroactivas e inferencias hacia delante o proactivas. Las inferencias hacia atrás o explicativas suponen la búsqueda de los antecedentes o lo que se haya podido leer o producir con anterioridad. Por el contrario, las inferencias hacia delante predicen información derivada de lo que se está leyendo en ese momento y de las expectativas que genera el lector”. (Escudero, 2010, pp. 19-20)

<sup>100</sup> “Curso temporal o momento en que se realiza la inferencia: Las inferencias pueden agruparse en torno al momento en que se producen, bien sea éste en el mismo momento de la lectura (on-line) o con posterioridad al proceso de lectura (off-line)”. (Escudero, 2010, p. 19)

## 1.5.4. LOS GÉNEROS DISCURSIVOS

### 1.5.4.1. Introducción: el género discursivo como concepto de análisis

En el marco de los postulados del ISD (*Interaccionismo socio-discursivo*. Los trabajos de Bronckart: 1994a, 1994b, 1996a, 1996b y 2008, y los de Schneuwly: 1988 y 1998) la noción general de *actividad*, aplicada a los humanos, remite al conjunto de los comportamientos, de carácter organizacional, por medio de los cuales los individuos entran en contacto con su medio. Se trata de actividades de cooperación, complejas y diversas, de las cuales el lenguaje constituye el principio regulador y mediador.

En otras palabras, el hombre accede al medio a través de actividades mediatizadas por el lenguaje. Así entonces, esas actividades desarrolladas por los individuos pueden ser caracterizadas como sociales desde el momento en que interviene en ellas, de manera constitutiva, el lenguaje.

Ahora bien, cuando esas actividades conciernen a las producciones verbales propiamente dichas, es decir, a la organización de los signos lingüísticos, se denominan actividades de lenguaje, se plasman en textos y son indisociables del resto de las actividades humanas no-lingüísticas con las cuales se articulan. Según Bronckart (1994b), la actividad de lenguaje concebida como una forma específica de actividad humana, está "motivada por necesidades de comunicación-representación y se articula con las actividades no-verbales, en las cuales encuentra sus motivaciones"<sup>101</sup> (p. 11).

Por otro lado, la actividad de lenguaje se desarrolla en zonas de cooperación social determinadas o lugares sociales, implica al conjunto de los miembros de las diversas comunidades verbales o *textuales* (Olson, 1998).

Partiendo del postulado que *la cultura escrita es una condición social*, Olson sostiene: "Al leer y escribir textos se participa de una comunidad textual, un grupo de lectores (y autores y oyentes) que comparten un modo de leer e interpretar un corpus de textos" (Olson, 1998: 301).

---

<sup>101</sup> Nuestra traducción. En francés en el original.

Esta definición de comunidad textual es cercana a la de "formaciones sociales" de Foucault. Según este filósofo, cada formación social posee objetivos e intereses propios y por lo tanto, elabora diferentes modos de funcionamiento de los discursos, imprime formas específicas a los conocimientos que produce, almacena y transmite y acumula textos que poseen una lógica en la cual la comunidad se reconoce.

Así entonces vemos que la noción de actividad de lenguaje está intrínsecamente ligada a la de texto, a la de discurso y a la de género textual considerado como "formas comunicativas adaptadas a las motivaciones y a los propósitos de las formaciones sociales" (Bronckart, 1996a, p. 56).

Ahora bien, si analizamos la actividad mediatizada por el lenguaje desde el punto de vista de un agente particular, nos acercamos a otro concepto fundamental como es el de *acción*.

En efecto, en su sentido amplio, la acción en el marco del ISD es definida a partir de dos rasgos complementarios: por un lado, la acción constituye la *parte* de la actividad que puede ser imputada a un agente particular y por el otro, ella tiene que ver con el conjunto de representaciones que ese mismo agente construye en relación con su propia participación en la actividad colectiva. Las acciones de lenguaje son, entonces, aquellas que realiza un individuo que participa de las actividades de lenguaje de su comunidad.

Sin embargo, para constituirse en acción, el comportamiento del agente debe ser motivado y responsable o sea, debe constituirse en una "intervención intencional" (Bronckart, 1996a, p. 41), en el transcurso de la cual el agente debe asumir sus responsabilidades, decidir, elegir y ejercer su poder. Por otra parte, toda acción presenta una dimensión evaluativa. Esta dimensión se manifiesta esencialmente en dos aspectos: el agente de la acción verbal aplica criterios evaluativos a las acciones verbales de otros agentes y, al mismo tiempo, evalúa, controla y regula su propia acción verbal.

Para terminar, diremos que las acciones de lenguaje presentan dos aspectos: un aspecto referencial (contenido temático) y un aspecto contextual caracterizable desde tres puntos de vista: social (en relación con las normas sociales), físico (vinculado al tiempo y al espacio) e intertextual (concerniente a los géneros de texto en uso en la comunidad socio-lingüística del agente).

Las acciones verbales de los sujetos particulares se actualizan en *textos* concretos, "objetos socio-comunicativos" (Bronckart, 1996a, p.56).

Esos textos no se presentan como una masa caótica o desorganizada sino como ejemplares empíricos de un *género textual*, concebido éste como un *modelo* de comunicación socialmente producido e intrínsecamente ligado a una situación particular de intercambio.

Los *géneros o modelos discursivos* están disponibles en el intertexto, es decir, en el conjunto de modelos que una comunidad sociolingüística ha acumulado a lo largo de su historia con el fin de posibilitar las acciones verbales de sus integrantes.

Cada género discursivo es, entonces, un dispositivo de comunicación socio-históricamente construido, relativamente estable y, al mismo tiempo, susceptible de ser modificado y recreado.

Concebidos de esta manera, los géneros discursivos dependen de la esfera de comunicación en la cual se encuentra el sujeto y de sus propósitos comunicacionales así

como del valor de pertinencia de un género en relación con una situación de comunicación precisa. En palabras de Bajtín: "Todo enunciado es, sin dudas, individual, pero cada esfera de uso del lenguaje elabora sus tipos relativamente estables de enunciados y es eso lo que llamamos géneros discursivos" (Bajtín, 1984, p. 285).

En esta cita, el autor pone en relación los géneros discursivos y las esferas de actividad humana al sostener que:

La riqueza y la variedad de los géneros discursivos son infinitas ya que la variedad virtual de la actividad humana también lo es. Cada esfera de actividad involucra un repertorio de géneros discursivos que se diferencian entre sí y se amplifican a medida que se desarrolla y se complejiza la esfera de actividad. (Bajtín, 1984, p. 265)

Ahora bien, aunque es cierto que el agente de la acción verbal está obligado a elegir un género de acuerdo con los principios mencionados anteriormente, no es menos cierto que el texto que produce (o que lee) nunca es una copia fiel ni una mera reproducción prototípica del género seleccionado: todo texto surge de la *adopción* de un género discursivo y de la *adaptación* de ese género a la situación particular en la que se encuentra el agente verbal.

En otras palabras, el texto, ejemplar empírico de un género, tomará las características generales de este género y, al mismo tiempo, será original ya que deberá adaptarse a un contexto socio-comunicativo específico y resultará de un conjunto de decisiones tomadas por un enunciador particular. Este movimiento de adopción-adaptación de los géneros contribuye a su transformación permanente, su dinamismo y su evolución histórica.

De lo que precede se puede deducir que todo sujeto que lleva a cabo acciones de lenguaje, lo hace en situaciones comunicativas precisas y está obligado a elegir, entre los géneros disponibles, aquel que mejor se adapta a sus objetivos comunicacionales para una situación dada.

Así, el sujeto que produce o interpreta un texto, dispone de modelos discursivos que prefiguran y orientan su acción de lenguaje. Tal como lo afirma Bronckart (1996b), el texto como una entidad singular y empírica "designa una unidad concreta de producción verbal que, vinculada con un género dado, está compuesta de varios tipos de discursos" (p. 79).

Los *géneros discursivos* dependen entonces de la esfera de comunicación en la cual se encuentra el sujeto y de sus propósitos comunicacionales y presentan un valor de pertinencia, efectividad, conformidad y relevancia, en relación con una situación de comunicación dada. En síntesis, compartimos todos los términos la afirmación de Cassany (2006):

Cada disciplina, cada grupo humano, cada momento histórico y cada situación comunicativa produce sus propios escritos. El concepto más útil para aproximarnos a esta diversidad es el de "género discursivo" porque permite considerar tanto lo gramatical (estilo, sintaxis, léxico) como lo discursivo (estructura, registro), o pragmático (interlocutores, propósito, contexto) o lo sociocultural (historia, organización social, poder). (p. 21)

### 1.5.4.2. El tema y el comentario de texto como géneros discursivos

Entendemos que el *tema* y el *comentario de texto* son dos géneros discursivos de carácter académico, que comparten entre sí algunas características y que, a su vez, poseen especificidades que los hacen particulares. Entre las características compartidas, encontramos:

- . Se trata de dos modelos discursivos que la comunidad académica prevé, entre otros, con el fin de posibilitar las acciones verbales finalizadas de sus integrantes.
- . Son modelos relativamente estables y, al mismo tiempo, susceptibles de ser modificados y recreados, sin invalidar su identidad.
- . Están ligados a una esfera de comunicación precisa: la construcción-apropiación del conocimiento disciplinar y la comunicación del mismo.
- . Se actualizan en textos de circulación social acotada a la comunidad que los genera, cuyos productores son agentes, partícipes de la comunidad
- . Son modelos impuestos por la dinámica escolar y/o académica a los agentes en formación y, como tales, prefiguran, orientan y determinan las acciones lingüísticas de éstos.
- . Son dispositivos académicos valorizados por la comunidad que los desarrolla, como pertinentes, eficaces y relevantes para sus fines: aprender y dar cuenta de lo aprendido.
- . Estos modelos genéricos se actualizan en determinadas situaciones comunicativas, de tipo didáctico-pedagógicas, que presuponen un marco institucional fuertemente, la transmisión de conocimientos, la apropiación de los mismos por parte del destinatario y la evaluación.
- . Ambos modelos genéricos generan representaciones sociales (a veces divergentes) sobre cómo son esos modelos, cómo se construyen los textos que remiten a ellos, qué se espera de quién/nes construyen esos textos, cómo se presenta el saber en cada uno de ellos, etc. y presentan regularidades lingüístico-discursivas y estructurales.
- . Suponen una producción-recepción en el marco institucional: estos géneros "circulan" dentro de la institución escolar, han sido producidos para insertarse en ese marco y son recepcionados en él.
- . Son enseñados y aprendidos en contextos institucionales, para que los agentes-productores puedan cumplimentar sus acciones lingüísticas de manera satisfactoria.
- . Son géneros de circulación frecuente en evaluaciones de tipo formativa y sumativa; es por ello que los textos que se inscriben en ellos son "calificados", inclusive con baremos muy estrictos (Cf. PAU).

Como dijimos antes, cada uno de estos géneros poseen particularidades que los hacen específicos, aquí retomaremos algunas de ellas, de manera esquemática tal y como lo representamos en la tabla 2.

Tabla 2

*Caracterización de los términos tema y comentario de texto*

<b>Tema</b>	<b>Comentario de texto</b>
Requiere conocimientos previos, de carácter disciplinar, que pueden provenir de discursos diferentes (profesor, libro de texto, notas, pares) y se despliegan a partir de una consigna a desarrollar o pregunta abierta, de respuesta larga.	Requiere la existencia de un texto fuente.
Privilegia el <i>¿qué?</i> , es decir, el contenido disciplinar que se enseña-aprende-evalúa-construye.	Privilegia el <i>¿qué?</i> y el <i>¿cómo?</i> , es decir, se interesa en el contenido disciplinar que transmite el texto y también en la manera en que se lo transmite.
No implica distancia enunciativa. Esta inexistencia de la distancia enunciativa está marcada por la imposibilidad de utilizar fórmulas como "El autor piensa que..., afirma que..., sostiene que..., Según el autor..., etc.	Implica distancia enunciativa: las fórmulas del tipo: "El autor muestra que..., declara que..., etc." son propias de esta actividad. En otras palabras, da cuenta en tercera persona – cualquiera que sea el tipo de discurso – del pensamiento del autor, siendo un requisito respetar la objetividad.
El posicionamiento discursivo del productor tiende a la objetividad: las marcas personales del enunciador "se diluyen" en pos del contenido disciplinar.	El posicionamiento discursivo del productor se explicita: las marcas personales del enunciador "se hacen presentes".
Respeto el orden lógico y/o cronológico de la ciencia que encuadra los hechos.	Reconstruye el orden lógico de texto de base.
Presenta tres momentos: <i>la introducción, el desarrollo y la conclusión</i> , siempre vinculados con la temática que se desarrolla.	Presenta cuatro momentos: <i>la tipología</i> donde se explicitan las condiciones generales del escrito (intenciones del autor, ideas fundamentales, tono general del escrito y organización del texto de base); <i>el análisis</i> , dónde se priorizan las ideas y las informaciones presentes en el texto primario, haciendo hincapié en su jerarquización y en la posición del autor con respecto a ellas; <i>la contextualización</i> donde se vincula el texto con su contexto de producción, los actores relevantes, los sucesos desencadenantes, etc. y la <i>conclusión</i> , en la cual se pone de relieve la originalidad al escrito, la especificidad de la reflexión o del aporte de información. Las últimas líneas de la conclusión pueden reservarse para algún comentario personal, juicio o preguntas de quien realiza el comentario.

Fuente: elaboración propia. Rosana Pasquale

Así entonces, el tema y el comentario de texto como géneros discursivos de tipo académico, se interrelacionan al compartir ciertas características generales y se diferencian a partir de sus especificidades, que los hacen dos géneros particulares. Como todos los géneros, éstos también se actualizan en textos, los cuales serán analizados más adelante.

### 1.5.5. La importancia de la enseñanza: la función de las ayudas del profesor

Los procesos de comprensión y de aprendizaje son complejos y pueden alcanzarse personalmente, pero no cabe duda del importante papel que tienen *las ayudas* prestadas para ello<sup>102</sup>, recordemos el trabajo mencionado anteriormente sobre su importancia realizado por Nokes (2017). Para Sánchez (2009), estas ayudas presentan una figura en la que distinguen: los procesos, los logros y las ayudas, enfatizando que:

gracias a esa interacción entre aprendizaje y enseñanza podemos adquirir las capacidades básicas (hablar, andar, relacionarse con los demás) que nos hacen humanos y aprender las competencias más específicas (leer, aprender un oficio, tocar un instrumento musical) que requiere nuestra participación en la vida social y cultural, que es lo que nos convierte en civilizados. Se sobreentiende que sin esas ayudas tanto el desarrollo de esas capacidades como el aprendizaje de esas competencias sería menos probable, menos firme o menos profundo. Todo ello puede quedar reflejado en el siguiente esquema que nos servirá para organizar la revisión. (p. 27)

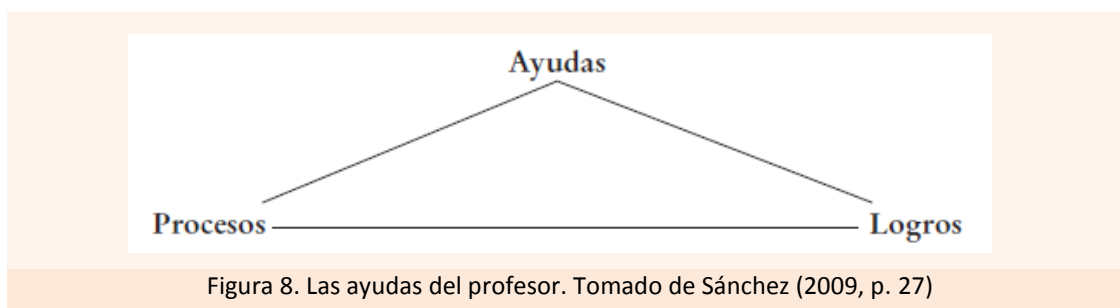


Figura 8. Las ayudas del profesor. Tomado de Sánchez (2009, p. 27)

<sup>102</sup> En el apartado 1.3.2. tratamos las clases de historia, en él se puso de manifiesto la perspectiva de los didactas de esta asignatura y la caracterización entre tradicional y renovada con la que la tipificaban. En sus escritos se pone de manifiesto la tendencia didáctica que subyace y los referentes cognitivos que están en su base.



Concretamente, señalan explicando el significado de cada uno de estos referentes (Sánchez, 2009, p. 27):

En la base del triángulo se distingue entre procesos (atender, observar, inferir, asociar, resolver problemas) y logros o resultados de aprendizaje (tocar la guitarra, conducir, leer). Se asume que cada logro o resultado involucra procesos diferentes (para aprender a conducir se requieren procesos diferentes de los que intervienen para aprender a derivar o leer, por ejemplo). Además, esos procesos pueden verse apoyados por la existencia de ciertas ayudas intencionales (enseñanza) que, como decíamos antes, facilitan que se movilice la atención, se conecten ciertos estímulos y ciertas respuestas o se definan mejor los problemas. (p. 27)

Cuando se refieren a las funciones que tienen las ayudas del profesor, Ruano, Sánchez, Ciga y García (2011) justifican la necesidad de conocerlas por los datos obtenidos en las distintas investigaciones por ellos citadas para clarificar el alcance que tiene la comprensión de los textos. Así, las ayudas permiten reconocer las palabras de una manera fluida (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2004), detectar y usar marcadores textuales (Sánchez, 2009), tener control sobre el proceso de lectura (Otero y Campanario, 1990) y gestionar la memoria de trabajo indicando que el funcionamiento excelente de este sistema se alcanza a lo largo de la adolescencia, pues es cuando el córtex prefrontal se ha desarrollado completamente y que también afecta a la autorregulación y la inhibición de acciones (Blackmore y Frith, 2007).

Por otra parte, Ruano, Sánchez, Ciga y García (2011) señalan explícitamente que “cuando pedimos a los alumnos que comprendan un texto (esto es, extraigan-integren-revisen lo leído), les estamos pidiendo que se comporten como expertos, sin serlo” (p. 129). Estas conclusiones son las que le llevan (como también en otros autores que hemos citado nosotros (por ejemplo Nokes, 2017), a expresar que “sin ayudas que proporcionen desde fuera lo que los alumnos no pueden hacer desde dentro, los resultados pueden verse muy menguados” (p. 129). En su trabajo Ruano, Sánchez, Ciga y García (2011), señalan que hay muchas maneras de proporcionar esas ayudas y no todas tienen el mismo potencial informativo y formativo. Así pues, construirán unos protocolos de observación para apreciar las funciones de las ayudas, según sus estudios:

*a) Activadora:* Cuando la función de la lectura es introductoria y sirve para recordar o activar conocimientos *previos* relacionados con el tema que se plantea en la sesión o en la UD (Unidad Didáctica) y/o suscitar interés hacia lo que sigue. En ese caso, los contenidos elaborados no son nucleares a la unidad.

*b) Elaborativa:* Cuando la función es engendrar, construir nuevos conocimientos que forman parte del cometido nuclear de la unidad.

*c) Consolidadora:* Cuando la función es afianzar, asentar conocimientos previamente desarrollados en otras actividades (por ejemplo en la de explicación). En ese caso, los alumnos leen un texto que trata los mismos contenidos nucleares que los expuestos en otras actividades.

*d) Ilustradora:* Cuando se trata de leer un texto que ilustra contenidos previamente expuestos. En este caso, el contenido del texto no supone nuevos contenidos nucleares para la UD sino ejemplificaciones de contenidos previamente tratados. (pp. 133-135)

### 1.5.6. Los protocolos de observación de las ayudas

Nuestra investigación que distingue entre aula y casa a la hora de analizar las ayudas prestadas por el profesor, sigue la propuesta de Ruano, Sánchez, Ciga y García (2011) de los protocolos para observar cómo los profesores ayudan a sus alumnos cuando leen textos en el aula.

Partiendo de la propuesta de observación, nosotros hemos distinguido entre lo que se hace en el aula (explicación del profesor, pues no hay manual) y lo que la participante realiza en casa, estudio y trabajos de la asignatura. Así pues, hemos aplicado a la *explicación del profesor* (podría considerarse un texto oral), el análisis de las ayudas que el profesor facilita al alumnado, cuando está explicando en las clases de Historia de España<sup>103</sup>. Los autores de los protocolos especifican que:

El sistema conlleva analizar seis tipos de elementos, dispuestos en sucesivas capas que conforman el contexto de la actividad: la función que cumplen las lecturas, cómo se organiza globalmente la actividad, cómo se organiza localmente, el tipo de planes que se proponen, las ayudas locales que se proporcionan, y la retórica del texto. (p. 127)

Comprender un texto, o una explicación, supone Ruano, Sánchez, Ciga y García (2011) una serie de tareas básicas para su correcto desarrollo tales como:

Reconocer las palabras de una manera fluida, detectar y usar los denominados marcadores textuales, tener un control sobre el proceso de lectura, entender textos que no pueden ser comprendidos dado que han sido redactados de forma contradictoria y gestionar adecuadamente la memoria de trabajo". (pp. 128-129)

Concluyen (como ya registramos) que "Sin ayudas que proporcionen desde fuera lo que los alumnos no pueden hacer desde dentro, los resultados pueden verse muy menguados (...) lo que hace de ella un buen punto de partida". (p. 129)

---

<sup>103</sup> La descripción que proporciona la participante de los procesos de enseñanza de Historia de España que su profesor realizaba, facilita el análisis y la interpretación de la propuesta que realizan Ruano, Sánchez, Ciga y García (2011), como se verá en el apartado 3.3.

Cuando se trata de concretar estos protocolos, señalan que en la propuesta que hacen hay seis elementos en los que detenerse y que se disponen como si fueran capas sucesivas de lo que globalmente puede considerarse como el contexto creado para la comprensión de los contenidos. Más concretamente Ruano, Sánchez, Ciga y García (2011) indican:

1. El papel que cumplen las ayudas es central o un papel secundario (lo relevante es la explicación del profesor, por ejemplo, respecto de la cual el contenido y es un mero apoyo)<sup>104</sup>. Para ello en el protocolo inciden en el papel y la función que cumplen, además del tiempo dedicado a cada una de ellas: activadora, elaborativa, consolidadora e ilustradora, que ya hemos definido anteriormente.
2. Cómo están organizadas globalmente las ayudas. Distinguen en un episodio de explicación y otro de evaluación. Igualmente pueden contener otros como cierre, planificación, activación de conocimientos previos, etc. Debe entenderse que una explicación que proporcione una meta clara y un cierre de lo logrado tras ella, proporciona a los alumnos una idea más precisa de lo que han conseguido. En el protocolo de observación distinguen lo que son episodios<sup>105</sup> de los que son patrones de secuencia y la estructura formal de ellos<sup>106</sup>.
3. Cómo se organiza localmente la interacción. Está referido a las pautas comunicativas que regulan la interacción entre profesor y alumno, adoptando dos patrones: IRE o IRF: Indagación en forma de preguntas por parte del profesor + Respuesta del alumnado -como mera recuperación de la información (IRE) o como reelaboración del contenido (IRF)- + Evaluación o Feedback por parte del profesor<sup>107</sup>. El protocolo de observación incluye el tipo de estructura de

---

<sup>104</sup> Hemos destacado en *mayúsculas* las modificaciones que hemos realizado de la propuesta realizada por estos autores. “1. El primer elemento tiene que ver con el papel que cumple la lectura colectiva en el desarrollo de la unidad didáctica: algunas de esas lecturas pueden tener un papel central, en el sentido de que pueden ser decisivas para adquirir nuevos conocimientos, mientras que otras cumplen un papel secundario (lo relevante es la explicación del profesor, por ejemplo, respecto de la cual, el texto y su lectura es un mero apoyo). Obviamente, cuanto más central sea el papel, más relevante se vuelven los apoyos proporcionados y más oportunidad tienen los alumnos de crecer como lectores”. (Ruano, Sánchez, Ciga y García, 2011, p. 130)

<sup>105</sup> “*Episodio de planificación* (segmento dedicado a presentar el texto, sus objetivos, el modo de leerlo). *Episodio de activación de conocimientos previos* (secuencia de intercambios dedicados a recuperar conocimientos ya adquiridos relevantes para el texto). *Episodio de EXPLICACIÓN* (secuencia de intercambios dedicados a EXPLICAR el texto POR EL PROFESOR. *Episodio de interpretación o evaluación* (secuencia de intercambios (pregunta-respuesta-evaluación) dedicados a valorar la comprensión alcanzada). *Episodio de análisis de experiencias* (secuencia de intercambios dedicados a examinar las consecuencias de lo EXPLICADO en la vida cotidiana). *Episodio de aclaración de significados* (segmento dedicado a comentar los significados de las palabras desconocidas). *Episodio de cierre (resumen-mapa conceptual)* (segmento dedicado a cerrar la EXPLICACIÓN destacando de algún modo las ideas más importantes y sus relaciones)”. (Ruano, Sánchez, Ciga y García, 2011, p. 134)

<sup>106</sup> “*Lineal* (Un episodio de EXPLICACIÓN seguido de un episodio de interpretación-evaluación). *Intercalado* (Episodios de EXPLICACIÓN e interpretación-evaluación alternos). *Con búsqueda a posteriori de un orden* (EXPLICACIÓN e interpretación-evaluación más episodio de elaboración del mapa conceptual o similar). *Guiado por planes* (Episodio de EXPLICACIÓN, activación de conocimientos previos, lectura e interpretación-evaluación). *Con proyecto para el texto* (Episodio de planificación de la unidad, planificación DE LA EXPLICACIÓN, EXPLICACIÓN e interpretación-evaluación)”. (p. 134)

<sup>107</sup> “Así, cuando las preguntas solo reclaman recuperar información y la evaluación es meramente un juicio valorativo, hablamos de IRE; cuando las preguntas suscitan la necesidad de elaborar conocimiento y la evaluación implica algún grado de reelaboración y no sólo de valoración, hablamos de IRF. Por otro lado, hay algunas otras variantes del patrón en los que cabe que el alumno adopte un papel más activo a la hora de formular preguntas o de realizar la evaluación de las respuestas”. (Ruano, Sánchez, Ciga y García, 2011, p.

- participación: monologal, IRE, IRF y simétrica<sup>108</sup> que hay que relacionarlas con los episodios que han descrito en el protocolo anterior.
4. Cómo se llevan a cabo los episodios más relevantes. Su finalidad es la valoración de los episodios descritos en el protocolo 2. Es decir, si el alumnado es capaz de pasar de *qué* aspectos se van a encontrar en el texto, a preguntarse *por qué* merecen la pena considerarse tales aspectos y qué consecuencias tienen. En el protocolo de observación se presta atención a tres de ellos: planificación<sup>109</sup>, conocimientos previos<sup>110</sup> y cierre<sup>111</sup>.
  5. Cómo se ayuda durante el desarrollo de la actividad. Podemos distinguir entre: las que ocupan o *invaden* el recorrido que el alumno, o las que orientan a los alumnos a responder<sup>112</sup>. En el protocolo de observación se le proporcionan cinco referentes para poder tipificar las ayudas realizadas en los diferentes episodios, reconociendo la dificultad que hay para identificarlas. Distinguen entre ayudas regulatorias, no invasivas, invasivas y de Feedback<sup>113</sup>.
  6. El texto y sus posibilidades. Un último elemento es en qué medida el propio contenido usado en una actividad de explicación (o de lectura) cuenta con elementos que facilitan la comprensión. ¿Realmente es posible ver qué ideas son

---

131)

<sup>108</sup> “*Monologal* (solo intervención del profesor), *IRE* (secuencia interactiva bajo control del profesor en la que el alumno se limita a dar respuestas precisas a preguntas de poca construcción), *IRF* (secuencia interactiva bajo control del profesor en la que el alumno elabora respuestas (a través de aproximaciones sucesivas) ante preguntas abiertas) y *Simétrica* (el alumno puede iniciar los ciclos de interacción)”. (Ruano, Sánchez, Ciga y García, 2011, p. 135)

<sup>109</sup> “*Doble proyecto* (se aclara qué EXPLICÓ y qué logro alcanzar, se hace ver cuál era el propósito de la UD y en qué medida el texto sirve a ese propósito). *Problema-meta...* “*Es sabido que... pero...*”) (queda claro por qué EXPLICÓ -para rellenar una laguna o resolver algún error en los conocimientos previos- y qué logro se puede obtener con la EXPLICACIÓN). *Antes-ahora* (se subraya lo que los alumnos saben -“antes hemos visto...”- y lo que van a ver -“ahora...”-, pero sin que quede claro que LA EXPLICACIÓN sirve para rellenar una laguna o resolver algún error en los conocimientos previos). *Listado de temas* (se anticipan los temas de los que va a tratar el texto). *Atiende que te pregunto* (no se presenta ningún elemento del plan)”. (Ruano, Sánchez, Ciga y García, 2011, p. 136)

<sup>110</sup> “*No hay activación* de conocimientos previos. Hay *activación* de conocimientos previos: a) se dota de *algún tipo de ordena* esos conocimientos previos (seleccionando, organizando, resumiendo o recapitulando los elementos recuperados), b) *hay conexión explícita* entre esos conocimientos y los contenidos del texto que se va a EXPLICAR, c) se detectan *lagunas o inconsistencias* a partir de esos conocimientos activados y, d) se establece una *conexión explícita* entre esos conocimientos previos y el objetivo final de la EXPLICACIÓN”. (Ruano, Sánchez, Ciga y García, 2011, p. 137)

<sup>111</sup> “*No hay episodio de cierre*. Hay episodio de cierre: a) *identificación de las ideas* fundamentales del texto, b) *organización inespecífica* de esas ideas y, c) *identificación de las conexiones* lógicas que se establecen entre esas ideas”. (Ruano, Sánchez, Ciga y García, 2011, p. 137)

<sup>112</sup> “Así, las ayudas pueden servir para orientar a los alumnos a responder o, en el otro extremo, para contribuir a la respuesta de una manera más o menos “invasiva”. Un resumen de lo ya conseguido antes de formular una nueva pregunta es una ayuda regulatoria; recordar la meta que se busca antes o al mismo tiempo que se formula una nueva pregunta es una ayuda regulatoria; proponer alguna manera de resolver la pregunta planteada es una ayuda regulatoria. Por el contrario, iniciar la respuesta que se busca, darle a elegir entre dos alternativas para responder, o dar uno mismo como profesor la respuesta son ayudas que invaden el recorrido que el alumno debe hacer”. (Ruano, Sánchez, Ciga y García, 2011, p. 132)

<sup>113</sup> “*Ayudas regulatorias* (resumen, definición problema, planteamiento meta, propuesta de estrategias...), *ayudas internas no invasivas* (pistas, invitaciones a reconsiderar, sonsacar...), *ayudas internas invasivas* (apoyos físicos -esquemas, gráficos-, propuesta de opciones a elegir, huecos para rellenar...) y *ayudas de feedback* (confirmaciones, recapitulaciones, reformulaciones, redirecciones, añadir información...)”. (Ruano, Sánchez, Ciga y García, 2011, p. 133)

importantes?, ¿queda claro cómo se pueden entrelazar las ideas?<sup>114</sup> Para llevar a cabo su identificación y análisis, proporcionan dos protocolos de observación, en el primero se refieren a la dificultad que presenta el contenido (¿es fácil determinar qué es lo que persigue? o ¿está bien organizado y es fácil identificar las ideas y las ideas y las relaciones), en el segundo se indaga sobre el nivel de comprensión que promueve, identificando en la explicación si ésta, y las preguntas que se realizan, tienen algunas de estas finalidades: desmiglar, seleccionar, organizar, integrar o reflexionar<sup>115</sup>.

Como hemos comentado, nosotros lo aplicamos a la explicación del profesor que es descrita por la participante (una visión sintetizadora de todo un curso) y a las tareas que realiza en casa. En este sentido, asumimos que la participante como experta (ha estado más de 120 horas de observación como señalan Portela, Martínez-Valcárcel y García, 2014), ha identificado los patrones habituales de conducta del profesor. Estos patrones los entendemos, siguiendo a Sánchez (2009), como *Ayudas para la comprensión del tema*. Para ello hemos realizado las modificaciones mínimas del texto, respetando siempre el sentido que tienen. El otro análisis de las ayudas se realizará a partir de las tareas de casa. Es evidente que cuando elabora los temas en casa (como veremos en el apartado 3.5) la participante dispone de su recuerdo de lo ocurrido en clase (memoria a largo plazo), los apuntes realizados por el profesor y las anotaciones (huellas) que realiza, el manual con las huellas de la anterior propietaria y las propias, otros materiales y el ordenador para realizar consultas.

Así podemos avanzar, para comprender la importancia que tendrán estos protocolos, que la participante tendrá que elaborar temas (dos páginas con la estructura: introducción, desarrollo y conclusiones) y comentarios de texto (tres páginas con la estructura; tipo de texto, análisis, contextualización y conclusiones). Presumiblemente el primer paso sería el de destacar las ideas básicas en el manual (no lo podía hacer en el aula porque no era permitido) y a partir de ahí, siguiendo la estructura del tema o comentario de texto, elaborar la redacción correspondiente. En síntesis, tenemos en los dos ambientes (aula y casa) lo que Sánchez (2009) denomina procesos, logros y ayudas.

---

<sup>114</sup> “6) *El texto y sus posibilidades*. Este último elemento hace referencia al texto concreto utilizado en la lectura, y consiste en comprobar si se trata de un material más o menos facilitador para el proceso de comprensión del lector. Así, esta vez el observador primero tendrá que verificar si el texto cuenta o no con marcadores textuales facilitadores (como conectores lógicos, señalizadores, evocaciones...), y en el caso de que los haya, posteriormente identificar de qué tipo de recursos se trata”. (Ruano, Sánchez, Ciga y García, 2011, p. 139)

<sup>115</sup> “*Desmiglar, pormenorizar* (se pregunta prácticamente por toda la información de la EXPLICACIÓN, sin diferenciar lo importante de lo anecdótico), *seleccionar* (se pregunta fundamentalmente por las ideas importantes. Puede también llamarse la atención sobre algún detalle ilustrativo, pero dejando claro que es menos relevante), *organizar* (las ideas seleccionadas son interrelacionadas por medio de preguntas del tipo: “¿por qué...?”, “¿qué consecuencias tuvo...?”, etc.), *integrar* (se formulan preguntas que ayudan a conectar la información DE LA INFORMACIÓN con los conocimientos previos) y *reflexionar* (las preguntas se dirigen a la valoración LA INFORMACIÓN y su facilidad para ser comprendido)”. (Ruano, Sánchez, Ciga y García, 2011, p. 140)



## **CAPÍTULO 2**

# **Planificación y diseño de la investigación**





## PLANIFICACIÓN Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Los proyectos prolongados en el tiempo (líneas de investigación) van estrechamente unidos a *todos* los procesos que se llevan a cabo para alcanzar los objetivos diseñados. De acuerdo con este planteamiento, *la metodología* es un apartado más que se pone en funcionamiento para alcanzar las metas propuestas y va creciendo con la propia investigación. Tal y como publicamos (Martínez-Valcárcel, Espinosa y Hervás, 2014), le dedicamos un capítulo a explicar la evolución que había tenido en estos años de estudio, específicamente lo titulamos “El diseño de investigación: una relación con el contenido y la formación cuando se trata de líneas de estudio”, de él tomamos parte de la información que aquí se presenta.

Toda investigación, y por lo tanto la metodología que conlleva, se lleva a cabo en un espacio y tiempo determinado (podríamos caracterizarlo como contexto de recepción), con sus características y procesos identitarios que lo definen y que pueden mediar en los análisis que se lleven a cabo, más aún en esta asignatura de Historia de España. Concretamente, esta línea de investigación se desarrolla, casi exclusivamente, en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM)<sup>116</sup>, ubicada en Sureste español, con una extensión pequeña

---

<sup>116</sup> La historia de este pequeño antiguo reino, y ahora Comunidad Autónoma, debe situarse (de forma actual e históricamente) entre territorios distintos fisiográficamente y desde el punto de vista social y económico, y con intereses muy marcados: la provincia castellana de Albacete como limítrofe por el Norte y Noroeste; la aragonesa-catalana de Valencia, con Alicante como frontera por el Este y Noreste; y la andaluza, con las provincias de Granada y Almería limitando al Oeste y Suroeste, respectivamente. Sus inicios son exactamente igual que los de prácticamente todos los territorios del litoral mediterráneo de la Península Ibérica. Durante todo su tiempo de existencia, son muchos los pueblos que han invadido/ocupado esta Comunidad: fenicios, cartagineses, romanos, visigodos, bizantinos, musulmanes, castellanos, aragoneses-catalanes, y nuevamente castellanos. Actualmente, los inmigrantes ostentan un peso demográfico importante (14% sobre la población total regional). Además, internamente hay una diversidad muy clara entre los municipios del litoral (con Cartagena como núcleo principal), los localizados en la Depresión Prelitoral (con Lorca como cabeza de una rica comarca agrícola desde la Edad Antigua y ciudad fronteriza frente al reino Nazarí de Granada); los del valle del río Segura (con la ciudad de Murcia como principal motor regional), las tierras altas y montañosas del Noroeste (con Caravaca de la Cruz como núcleo esencial de la reconquista), y el altiplano Noreste (con Yecla y Jumilla como municipios intermedios que enlazan con Castilla). En este pequeño territorio, los posibles problemas o choques con otras identidades nacionales pasan desapercibidos, ni existe una búsqueda

(11.314 km<sup>2</sup>) y competencias en educación<sup>117</sup>. Está centrada en la enseñanza de la Historia de España en bachillerato y focalizada en cómo ésta se lleva a cabo ésta habitualmente en las aulas. El estudio se inicia en 1993 sobre diversos temas de enseñanza y ensayos exploratorios, pero es en el año 2001 cuando se sistematiza la información recogida (reuniendo información desde 1980) que continúa en la actualidad. Este trabajo forma parte de la 6ª base de datos (3ª centrada en el alumnado) obtenida en los cursos 2012-2016, y aborda un caso del curso 2012-2013.

Por otra parte<sup>118</sup>, nuestros informantes son alumnos del primer curso universitario, seis meses después de culminar satisfactoriamente sus estudios de Bachillerato y de haber superado los exámenes de ese nivel educativo y las Pruebas para el Acceso a la Universidad (PAU)<sup>119</sup>. El momento de obtener la información, al que hemos aludido anteriormente, seis meses después y una situación satisfactoria por haber completado este nivel educativo<sup>120</sup>, se une la conciencia de iniciar una etapa profesional importante, con indudables cambios de todo tipo (social, personal, de vivienda e incluso en algunos casos cultural) y una consideración de *adulto*<sup>121</sup>.

Igualmente, se debe señalar que está iniciando la vida universitaria y todo lo que desde el Bachillerato se veía como ideal y lejano<sup>122</sup>, ahora es una realidad en sus inicios, sin los problemas que aparecerán con el paso de los años universitarios. Así pues, podemos decir que se trata de un momento muy satisfactorio desde el que se mira al pasado y se reflexiona sobre él<sup>123</sup> desde una cierta distancia de los hechos, permitiendo pensar con una mayor objetividad (al no estar implicados en ellos, haberlos superado satisfactoriamente y encontrarse en otro período claramente diferenciador de su vida)<sup>124</sup>. En esa dirección Viñao

---

para identificarse diferencialmente ante ellas. Esta situación no lleva, en la enseñanza de la Historia de España, a conflictos de intereses con otras zonas ni a problemas identitarios. Para conocer más sobre la historia y geografía regional puede leerse: *Historia de la Región de Murcia*, de Miguel Rodríguez-Llopis (1999); *Atlas Global de la Región de Murcia*, Romero, y Alonso, (Coords.) (2007); y/o acceder al portal *Región de Murcia Digital*: <http://www.regmurcia.com/servlet/s.SI>

<sup>117</sup> Ley Orgánica 4/1982, de 9 de junio, de Estatuto de Autonomía para la Región de Murcia.

<sup>118</sup> Este trabajo, como indicamos, ha ido constituyendo un proceso de análisis de los procesos metodológicos y, por lo tanto, reseñado en los distintos artículos y trabajos mencionados.

<sup>119</sup> Cada año superan estas pruebas más de 200.000 alumnos que inician sus estudios universitarios de Medicina, Farmacia, Magisterio, Economía, etc. Sin duda un tejido social singular en el futuro de una nación. Datos facilitados por el Ministerio de Educación y Ciencia. Estadística de las Enseñanzas no universitarias. La media de los que superan el Bachillerato es del 73,2% y las PAU del 93%, unos porcentajes muy elevados. Datos proporcionados por la Consejería de Educación de la CARM. Curso 2012-2013.

<sup>120</sup> Alonso-Quecuty (1990) nos señala en su artículo: *Memoria Autobiográfica: La influencia de los estados de ánimos sobre la perspectiva del recuerdo*, el papel que tienen los estados afectivos sobre la memoria.

<sup>121</sup> Los trabajos de divulgación de Marta Vázquez-Reina (2010. Del instituto a la universidad) y el de Fandiño (2011). Del bachillerato a la universidad) abordan esta problemática desde las emociones que se sienten.

<sup>122</sup> Sí además unimos a la etapa de Bachillerato la de los Estudios de Secundaria Obligatoria, es el final de un período de 6 años.

<sup>123</sup> En esa dirección Díaz (2009) expone que “la memoria como capacidad para recordar (...) Esta facultad psíquica es crucial y definitiva para las personas, pues la conciencia que tienen de sí mismas se basa en buena medida en su capacidad para reconocer, en su habilidad para rememorar su pasado y en el recuento de su propia vida”. (p. 513)

<sup>124</sup> Es interesante señalar aquí ese éxito alcanzado pues, siguiendo a lo expuesto por Fuster (2014) “la libertad tiene dos componentes principales con perspectiva temporal opuesta; el primero es la capacidad para escoger experiencias del pasado, y el segundo es la capacidad de escoger el futuro en base al pasado elegido”. Cuando le preguntamos al alumnado lo estamos haciendo en un momento en el que esos dos componentes son los responsables de esta situación en la que se han embarcado profesionalmente”. (p. 92)

(2014) señalaba que se trataba, como mínimo, de proporcionar a los alumnos una situación para mirar:

por el espejo retrovisor del tiempo, que echaran mano de sus recuerdos y memoria y que, desde una perspectiva distante, pero reciente, nos hablaran del aula, de sus profesores, de los procesos de enseñanza, de los contenidos, de cuanto recordaran, y que, desde dicha distancia, valoraran lo que aprendieron o lo que trataron de enseñarles<sup>125</sup>. (p. 6)

A lo largo de este período se han investigado múltiples variables del proceso de enseñanza-aprendizaje, en este caso nuestra meta ha sido profundizar en los *procesos y resultados* de la adquisición de los aprendizajes formales e informales de Historia. Para ello se ha seleccionado una situación representativa de lo que es habitual en las aulas. La pregunta que nos ha guiado trata de conocer *los tipos de aprendizajes, formales e informales, alcanzados por esta participante*, partiendo de los procesos que ha seguido y de los trabajos que ha elaborado; todo ello en el contexto concreto donde han cursado y vivido este período de formación. Así pues, nuestros objetivos han sido:

- Conocer e interpretar los contextos de enseñanza donde se cursa Historia de España.
- Conocer e interpretar los procesos seguidos en la adquisición de los conocimientos de Historia de España.
- Conocer e interpretar los recursos externos e internos utilizados.
- Conocer e interpretar los trabajos realizados.
- Interpretar y valorar los aprendizajes alcanzados.

## Metodología

Para *la metodología* de este trabajo se sigue el estudio de Salkind (2017), en él puede constatar la existencia de distintos tipos de investigación que difieren en la naturaleza de las preguntas que formulan y el método empleado para contestarlas. Las dos principales categorías de métodos de investigación: experimental (verdadera y cuasi-experimental) y no experimental (descriptiva, histórica, correlacional y cualitativa) se caracterizan cuando se refieren al propósito que pretende alcanzar, al marco de referencia temporal y al grado de control que se tiene sobre las variables.

Este trabajo se sitúa en las investigaciones *no experimentales cualitativas*, sin embargo, al formar parte de la investigación 2012-2016, tendrían que considerarse también las investigaciones *descriptivas*, que ilustran otra perspectiva más amplia del fenómeno que interesa explorar. Así pues, entender la naturaleza descriptiva de un acontecimiento es tan importante como entender el fenómeno en sí mismo, por la sencilla razón de que no se pueden evaluar los avances que se han logrado sin entender el contexto dentro del que tuvieron lugar tales sucesos. Como señala Stake (2007) cuando habla de la evaluación comprensiva<sup>126</sup> y la caracteriza por “guiarse por la experiencia de estar personalmente allí,

<sup>125</sup>Podía entenderse igualmente lo que Bartra (2011) propone cuando defiende la idea de que “la conciencia no es una función restringida al cerebro, sino que se encuentra extendida o codificada en una amplia red simbólica de naturaleza cultural”. (p. 27)

<sup>126</sup> Stake (2007) la caracteriza como orientada a las mediciones (estándares y criterios) o bien orientada a la experiencia (comprensividad e interpretación) “cada una de ellas enriquece la investigación de forma distinta (..) aun cuando no sean fáciles de combinar e, incluso, se contradigan entre sí” (p. 17). Recoge íntegramente en su trabajo el extraordinario debate entre Lipsey y Schwandt, llevado a cabo en el año 2000, sobre la investigación cuantitativa y cualitativa.

sintiendo la actividad y la tensión, conociendo a las personas y sus valores. (...) familiarizarse con las preocupaciones de los agentes implicados” (p. 141).

Por otra parte, Bolívar (2002), cuando habla de la investigación biográfico-narrativa (que está dentro de la metodología cualitativa<sup>127</sup>), distingue dos tipos: a) la de los *análisis narrativos propiamente dichos*, basados en casos particulares donde se busca los elementos que son propios del participante y que configuran su historia<sup>128</sup> y b) los análisis paradigmáticos narrativos, que en el análisis de los datos busca determinadas tipologías, taxonomías o categorías para llegar a determinadas generalizaciones<sup>129</sup>.

Más concretamente, hablar de estudio de casos es hablar de un método que abarca una diversidad de fuentes y técnicas de recogida de información (Cebreiro y Fernández, 2004). De acuerdo con Álvarez y San Fabián (2012), y a partir también de nuestra experiencia investigadora (más de 30 años investigando sobre estas cuestiones), podemos destacar un conjunto de características básicas de los estudios de casos: i) realizan una descripción contextualizada del objeto de estudio. El principal valor de un estudio de caso consiste en desvelar las relaciones entre una situación particular y su contexto; ii) son heurísticos. Los estudios de caso tratan de iluminar la comprensión del lector sobre el fenómeno social objeto de estudio; iii) su enfoque no es hipotético. Se observa, se sacan conclusiones y se informa de ellas; iv) el razonamiento es inductivo, lo que exige una descripción minuciosa del proceso investigador seguido.

De acuerdo con Cebreiro y Fernández (2004), es conveniente desarrollar un estudio de caso cuando el objeto que se quiere indagar está difuso o es complejo; es decir, para analizar aquellos problemas o situaciones que presentan múltiples variables y que están estrechamente vinculados al contexto en el que se desarrollan. Tal y como señala Stake (2005), estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo.

La realización de estudios de caso en la investigación educativa plantea ventajas, pero también algunas limitaciones, Rodríguez, Gil y García (1996), Bell (2002) y Álvarez y San Fabián (2012). Un estudio de caso abre enormes posibilidades a la investigación: i) ayuda a desvelar significados profundos y desconocidos, así como a orientar en la toma de decisiones en relación a problemáticas educativas; ii) informa de realidades educativas complejas, invisibilizadas por la cotidianidad, para entender procesos internos, ayudando a reflexionar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje; iii) aporta concreción y detalle respecto al

---

<sup>127</sup> Cuando se refiere a los datos, especifica que “en los *diseños cualitativos* se pone el énfasis en la construcción o generación inductiva de categorías que permitan aportar una identidad categorial y clasificación a los datos recogidos, los cuales se examinan de acuerdo con núcleos significativos, en marcos de codificación que sirvan para separar los datos por grupos de categorías similares”. (Bolívar, 2002, p.11)

<sup>128</sup> “Análisis narrativo, propiamente dicho: estudios basados en casos particulares (acciones y sucesos), pero cuyo análisis (narrativo, en sentido estricto) produce la narración de una trama o argumento, mediante un relato narrativo que torne significativos los datos. Aquí no buscamos elementos comunes, sino elementos singulares que configuran la historia”. (Bolívar, p. 13)

<sup>129</sup> “Análisis paradigmático de datos narrativos: estudios basados en narrativas, historia oral o de vida, pero cuyo análisis (llamado, normalmente, “cualitativo”) procede por tipologías paradigmáticas, taxonomías o categorías, para llegar a determinadas generalizaciones del grupo estudiado (...) los datos obtenidos son examinados según patrones generales y comunes (...) Suelen realizarse dos tipos de análisis paradigmático: 1) Los conceptos se derivan de la teoría previa, y se aplican para determinar cómo cada una de las instancias particulares se agrupan bajo la parrilla de categorías. 2) Otro, donde, en lugar de que el investigador imponga a los datos conceptos derivados teóricamente, las categorías se derivan inductivamente de los datos, que ha sido el más extendido en la llamada investigación cualitativa”. (Bolívar, p.12)

tema de estudio, al explorar lo más profundo de una experiencia; iv) posibilita emplear una diversa gama de técnicas en la recogida y análisis de datos, tanto cuantitativos como cualitativos.

Igualmente tiene un carácter exploratorio pues (redundando así en lo que llevamos expuesto) como ya indicamos en la introducción, siguiendo los estudios de Hernández, Fernández y Baptista (2014), “deseábamos indagar temas y áreas desde nuevas perspectivas (...) indagar nuevos problemas, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones futuras, o sugerir acciones o postulados” (p. 91).

Estas aportaciones nos permiten caracterizar claramente los trabajos que hemos realizado y éste en particular. Mantener una línea de investigación permite distintos tipos de análisis que se llevan a cabo en función de las necesidades de la propia investigación y, como señalábamos cuando tipificamos este estudio, se trata de un análisis de caso, pero tanto sus resultados como la proyección que para el futuro tiene, aporta lo que señalaba el texto de la introducción de Kandel (2007): “los descubrimientos de hoy se transformarán en las herramientas experimentales de mañana” (p. 300).

### Las bases de datos

Desde los inicios de esta línea de investigación la preocupación fundamental ha sido mantener un discurso coherente y prolongado en el tiempo, centrandose en la indagación de los contenidos que la propia investigación iba progresivamente revelando, más los que el momento educativo podría sugerir<sup>130</sup>. A lo largo de este período se han llevado a cabo nueve bases de datos con diferentes focos de atención, que brevemente presentamos.

*La primera base de datos 1980-2003: la voz del alumnado en momentos de cambio Ley General de Educación 1970 (LGE) y Ley de Organización del Sistema Educativo 1990 (LOGSE).*<sup>131</sup> La sistematización de la información se llevó a cabo durante los años 2001- 2003 gracias a la concesión de una ayuda para proyectos de investigación. El instrumento para obtener la información fue un cuestionario abierto donde se indagaba por *la enseñanza de Historia de España en secundaria no obligatoria*. La muestra alcanzó a 1264 participantes con 28145 descripciones que fueron clasificados por zonas, institutos, años académicos, estudios posteriores, etc. Se detectaron 11 categorías referenciales y sus datos han sido publicados en Martínez-Valcárcel (Dir.) y García-Marín (Coord.) (2016).

*La segunda base de datos 2002-2004: los protocolos de examen realizados por el alumnado*<sup>132</sup>. La información se obtuvo de un cuestionario sobre los exámenes y la recogida de los protocolos de los exámenes del curso 2002-2003, último sin competencias autonómicas en la CARM, y 2003-2004, primero de competencias y cambio de nominación de la asignatura Historia de España Contemporánea por Historia de España. Al final se obtuvieron 96 casos y 323 protocolos de examen del curso 2002-2003; y 87 casos y 87

---

<sup>130</sup>Puede verse una sistematización del proceso seguido en Martínez-Valcárcel (2012c), Martínez-Valcárcel, Espinoza y Hervás-Avilés (2014, pp.77-99), Martínez-Valcárcel (Dir.) y Souto-González (Coord.) (2014, pp.25-46) y Martínez-Valcárcel (Dir.) y García-Marín (Coord.) (2016, pp. 59-67).

<sup>131</sup> Proyecto de investigación aprobado por la Fundación Séneca “Los procesos de enseñanza-aprendizaje de Historia de España Contemporánea”. I.P (Investigador Principal) Nicolás Martínez Valcárcel (PI-50/00694/FS/01).

<sup>132</sup>Esta dimensión constituyó entre otras publicaciones, la Tesis Doctoral de Elena Martínez Molina (2008) y la de Licenciatura de Elisa Navarro Medina (2012).

protocolos de examen del curso 2003-2004. En total 410 protocolos de examen de *Historia* de 2º de Bachillerato, que contenían un total de 1743 preguntas.

*La tercera base de datos 2006-2009: la voz del profesorado a través del cuestionario de opinión y la entrevista*<sup>133</sup>. Tomando como base las declaraciones del alumnado se procedió, en el curso 2007, a obtener la opinión del profesorado sobre el diseño y el uso del libro de texto a través de la entrevista y el cuestionario.

Se trataba pues de partir de una realidad, la percibida por el alumnado obtenida en anteriores investigaciones, para reconstruir lo que era habitual en las aulas con la visión del profesorado. La técnica para obtener la información se basó en el cuestionario de opinión sobre las declaraciones efectuadas por el alumnado, lógicamente completadas con algunas apreciaciones conceptuales y preguntas abiertas y 6 entrevistas realizadas a los profesores.

En concreto se pasaron 54 cuestionarios a docentes que impartían Historia de España en 2º de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (de un total de 184 docentes de acuerdo con los datos de la Consejería de Educación) y de esos 54, a 6 se les entrevistó de acuerdo con los datos que se habían obtenido. La selección del profesorado se realizó de acuerdo con: Instituto, edad, cargo, sexo, participación en proyectos de innovación, experiencia docente, etc.

*La cuarta base la constituyen las PAU a nivel nacional, base de datos 2004-2009, estudio del 2009*. La influencia de las PAU en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de Historia de España está fuera de dudas y exigía un estudio que nos permitiera comprender mejor estas pruebas y su influencia en nuestra investigación.

Este nuevo reto fue abordado aprovechando el trabajo de un DEA<sup>134</sup>, se estudió solamente las pruebas de junio y septiembre del curso 2009, un total de 74 pruebas de las 17 comunidades autónomas que constituyen España. Toda la base está informatizada de acuerdo con 6 categorías y 67 apartados, dejando para otros momentos el trabajo de estudio del período 2004-2008 que quedó recogido en nuestra base de datos.

*La quinta base de datos: nuevamente la voz del alumnado ¿Qué contenidos recuerdan? ¿Cómo contribuyen a la formación ciudadana?*<sup>135</sup>. Fue llevada a cabo a través de una entrevista semi-estructurada grabada pasada al alumnado al terminar sus estudios de Historia y estar en la universidad en el curso 2011. Los datos proceden de la enseñanza de Historia de España en los cursos 2009-2011 y se obtuvieron entre octubre de 2011 y enero de 2012.

Estudiar los aprendizajes alcanzados al finalizar el bachillerato es un reto, un paso más, en nuestro proceso investigador, pues se poseen ya una razonable información de los procesos metodológicos seguidos, las pruebas presentadas, los resultados académicos alcanzados

---

<sup>133</sup>Proyectos de investigación aprobados como I.P. Nicolás Martínez Valcárcel: "Diseño y desarrollo de los proyectos curriculares de Historia en Bachillerato de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: profesores y alumnos", subvencionado por la Fundación Séneca (03003/PHCS/05) y el proyecto "Cómo se enseña la Historia. La utilización de los libros de texto por el profesorado de Bachillerato", subvencionado por el MEC (Ministerio de Educación y Ciencia) en su convocatoria de Proyectos del Plan Nacional de I+D+i. (Investigación, Desarrollo e Innovación) (SEJ2006-07485/EDUC).

<sup>134</sup>Trabajo realizado por María Dolores Alarcón en el curso 2009. Diploma de Estudios Avanzados.

<sup>135</sup>Proyecto I+D+i titulado "La formación histórica de los jóvenes en Historia de España y su relevancia en el desarrollo de las competencias ciudadanas: estudio de resultados al concluir Bachillerato y las Pruebas de Acceso a la Universidad" (EDU2010-16286). I.P. Nicolás Martínez Valcárcel.

(cuantitativos e incluso de contenido), etc. Así, es preciso conocer y profundizar en los aprendizajes que han sido capaces de quedar, como tales, en la formación del alumnado y el sentido y alcance de éstos, tras un período de seis meses, que es el que dista entre la superación de las Pruebas de Acceso a la Universidad y la realización de las entrevistas grabadas, que fue el instrumento que se seleccionó para este trabajo.

En este caso la muestra ha llegado a casi los 200 casos distribuidos por todas las ramas del saber y de acuerdo con los resultados alcanzados en el Bachillerato a nivel nacional en el período 2003-2007. Al respecto se seleccionó la siguiente muestra por provincias y por resultados académicos en bachillerato: mejores Almería (25 casos), medios Murcia (100 casos que permitían además de participar en la investigación nacional, profundizar en la que constituye nuestro eje fundamental), medios altos Alicante (25 casos) y medios bajos Sevilla (25 casos). Hubo que rechazar a 23 de ellos, porque no se ajustaban a los requisitos que establecimos para su inclusión en la muestra, eran de una provincia distinta a la seleccionada o por la imposibilidad de transcribir la información grabada.

Concretamente la entrevista (con una duración entre 20-35 minutos), indagaba además de los datos de identificación seis dimensiones: contexto, profesor, metodología, contenido, aprendizaje-motivación, propuestas de mejora y 4 escenarios sobre formación ciudadana. Los datos obtenidos para la memoria educativa han sido publicados en Martínez-Valcárcel (Dir.) y Souto-González (Coord.) (2014) y los principales resultados en Martínez-Valcárcel (Dir.) (2014).

*La sexta, séptima, octava y novena bases de datos: la voz del alumnado y sus documentos.* Han sido recogidas en cuatro fases 2012-2013, 2013-2014, 2014-2015 y 2015-2016 incluyendo en ellas el cuestionario y los documentos utilizados. La finalidad que tienen es la de presentar, en un marco global, las distintas variables que inciden en los procesos de enseñanza-aprendizaje de Historia de España. El trabajo final, en curso, trata de *construir en profundidad, una descripción e interpretación del período de enseñanza de la Historia de España en la CARM 2012-2016, a la vez que salvaguardar, para la memoria educativa, la base documental utilizada (libros, apuntes del profesor, trabajos del alumnado, protocolos de exámenes, etc.).*

Se parte, en todas las bases, de la contextualización de la indagación que se va a realizar, a continuación se solicita la información sobre un tema determinado y, en su caso, justificación documental. Más concretamente la finalidad principal de cada base estuvo enfocada a:

*Base de 2012-2013: se centró en los trabajos (formales e informales) que los participantes realizaban, enmarcándolos en su contexto (centro, aula, relaciones, etc.), el currículo, la enseñanza realizada y los recursos empleados.*

*Base de 2013-2014 enfatizó en los recursos socioculturales y el presente<sup>136</sup>, además de las capacidades cognitivas y el patrimonio.*

*Base de 2014-2015 tuvo como eje fundamental los otros aprendizajes.* Los datos hasta el momento recogidos indicaban que junto al aprendizaje, que podríamos denominar académico, aparecían otros que, al no ser evaluados, eran invisibles. Así pues, contextualizándolos como en las recogidas de datos anteriores, se

---

<sup>136</sup> Las publicaciones más significativas sobre este período son las de Martínez-Valcárcel (2016), Martínez-Valcárcel y García-Marín (2016) y Martínez-Valcárcel, García-Marín y Ortega-Roldán (2020).

incidió en los recursos que utilizaba (libro, apuntes, internet, otros) y en las características de la evaluación que sus profesores llevaban a cabo. A partir de esa información se recabaron datos en torno esos otros aprendizajes no académicos: *los recursos socio-culturales, el presente, el patrimonio, las capacidades cognitivas y las emociones*.

La última base, 2015-2016 se centró, después de la contextualización, en los contenidos recordados, los recursos utilizados<sup>137</sup> y los apuntes tanto del profesorado, como del alumnado.

## Muestra y cuestionario

La muestra de los cursos 2012-2016 (de la que se seleccionó a esta participante), se centró en el alumnado y en los documentos utilizados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, teniendo como marco espacial la CARM. Los recursos de los que se dispone y las características de la investigación que se realiza muestran como pertinente que el criterio para la selección de la muestra (Salkind, 2017) sea por cúmulos (no se escogen a los individuos, sino a las unidades organizativas, en nuestro caso los Institutos de Secundaria) y por cuotas (determinado el número de participantes se seleccionan al azar los que van a participar en la investigación).

Así pues, los criterios para seleccionar los Institutos (cúmulos) fueron la distribución territorial y el tamaño de la población de las localidades. Una vez determinados los institutos de las localidades que conforma la muestra y las características deseadas (alumno de 2º de Bachillerato), los participantes se seleccionan por azar entre los alumnos que cumplen las condiciones exigidas y desean colaborar, con el requisito de que, al menos, participe un alumno por centro (cuota).

La CARM cuenta con 136 centros donde se imparte Bachillerato, de ellos 103 son públicos (75,73%) y 33 concertados (24,27%). La muestra de la base sexta (2012-2016) partió de una propuesta de 256 sujetos, de los que 56 no se ajustaban a los criterios establecidos, así, la muestra se compuso finalmente de 200 participantes. Dichos participantes pertenecen a 30 localidades y 79 centros (58,08% del total de la CARM). De los mencionados centros, 62 son públicos (78,48% de la muestra) y 17 privados (21,52% de la muestra). La participante seleccionada es una estudiante de los 200 participantes mencionados y las razones de su elección las concretaremos más adelante.

En el proceso de investigación, el alumnado aporta los documentos utilizados y cumplimentan un cuestionario (Anexo VII). Referido al cuestionario (que realizó también nuestra participante), tenemos que mencionar los estudios recogidos en la bibliografía sobre el tema y las referencias utilizadas en otras investigaciones similares. También ha sido objeto de reflexión por nuestra parte estudiar el valor de los testimonios realizados por el alumnado en sus declaraciones, más específicamente dos artículos tratan del tema: *Explorando la memoria viva. Una propuesta metodológica en el marco de una investigación en curso*, realizado por Beltrán, Martínez-Valcárcel, Souto, Franco y Hernández (2004) y *La voz de los alumnos como testimonio vivo*, realizado por Portela, Martínez-Valcárcel y García (2014). Nos remitimos a estos textos para ampliar la información.

---

<sup>137</sup> Los datos sobre los recursos utilizados han sido objeto de un artículo publicado recientemente: Martínez-Valcárcel, Ortega-Roldán, y García-Marín, (2020). Printed material and digital media in teaching of History: presence and level of frequency of use in the classroom.



La estructura del cuestionario se organizó en torno a preguntas de valoración (mediante escala Likert, 43 ítems y dicotómicas, 6 ítems) y preguntas abiertas, bien relacionadas con las valoraciones realizadas por los participantes (razona tú respuesta, 39 ítems), o de descripción, opinión y valoración (39). El cuestionario (CCAEROP) indaga: el Contexto, el Currículo, el Aprendizaje, la Enseñanza, los Recursos, la Orientación de la asignatura y la Planificación de una charla. Tras su elaboración, fue analizado por 4 expertos y aplicado experimentalmente a 3 participantes. Las valoraciones y sugerencias recogidas se incorporaron a la redacción definitiva. La estructura del cuestionario puede consultarse detalladamente en las páginas 35-37 del trabajo publicado por Martínez-Valcárcel y Alarcón (2016) o en Martínez-Valcárcel (Ed.) (2018). Dicho cuestionario se organiza en dos apartados: *I. Los datos de identificación* y *II. El contenido a investigar*, que comentamos brevemente, pero que remitimos al Anexo VII y a la bibliografía citada.

Los datos de identificación recogen toda la información que ha sido considerada pertinente para este trabajo: Instituto, año, edad, sexo, curso, calificaciones obtenidas en bachillerato y PAU, convocatoria PAU a la que se presentó, etc.

La parte que aborda el contenido contempla ocho subapartados: contexto, currículo, actividades, enseñanza, recursos, emociones, orientación y aplicación de conocimientos, que siguen la siguiente organización. El primero, *el contexto*, permite situar a la participante en su centro, aula, relaciones entre compañeros. En este sentido, se solicita a la participante su ponderación de la influencia que tienen estos componentes en su aprendizaje y la justifique.

Situada en el contexto, se solicita la segunda información referida al *currículo* que ha seguido, pues la influencia de la PAU, las decisiones que su profesor toma para contemplarlo en su programa y la programación que finalmente sigue, permiten que tome conciencia de los niveles en los que la práctica realizada se justifica en esas planificaciones, que tienen una relación muy estrecha entre sí, solicitándole siempre su valoración sobre estos documentos que han condicionado sus estudios. La tercera está vinculada con el tipo de *actividades y recursos* que se han utilizado, pues unas (trabajo en grupo, explicaciones, estudio y elaboración de trabajos) y otros (libro, apuntes del profesor, internet, documentos, etc.) están estrechamente vinculados.

Situada la participante en ese mundo cercano, se le solicita, en cuarto lugar, que recuerde los procesos de *enseñanza* que se desarrollaron en el aula. Dicho recuerdo se organiza en torno a: llegada del profesor al aula, inicio de la sesión, el desarrollo y conclusión, con un resumen de lo que en ese día han trabajado. Conocidos esos procesos se profundiza, en el quinto apartado, sobre el uso de algunos de esos *recursos (libro, apuntes del profesor, documentos e Internet)* y *las huellas en ellos dejadas* por la participante, distinguiendo, cuando es posible, lo realizado en el aula y en casa.

El recuerdo de toda la información procesada permite adentrarse en un ámbito difícil, el de las *emociones y los sentimientos*, que constituyen la sexta información que se le solicita. El trabajo realizado por Damasio (2013) permite adentrarse en las emociones sociales que, implícitamente, han estado presentes en las aulas: vergüenza, culpabilidad, indiferencia, indignación, orgullo, gratitud, admiración, identidad y compromiso. En cada una de ellas se le solicitó una ponderación y una explicación y ejemplificación de lo que ella había valorado.

El desarrollo de todo este proceso permite, es séptimo lugar, indagar sobre la conciencia que tiene la participante sobre la *orientación* de la historia que ha seguido y *dónde la aprendió*, no solamente en 2º de Bachillerato. La utilización de una escala de ponderación y

la justificación y ejemplificación de cada uno de los ítems, proporciona una aproximación muy importante de toda esta información y formación adquirida.

Antes de abordar el apartado 8, es necesario hacer una aclaración dada su particularidad en cuanto a aquello que se le solicita a la participante. Como se habrá podido comprobar desde el apartado 1 al 7 los datos son de naturaleza verbal: en cada uno de ellos, se solicita una información sobre un aspecto de su proceso de aprendizaje de la Historia de España en su instituto de enseñanza secundaria y debe dar cuenta del contexto, del currículo, de las actividades, de la enseñanza, de los recursos, de las emociones, de la orientación, a través de la rememoración de situaciones, de experiencias, de trayectos, etc.. La participante debe *narrar* sus vivencias. Las verbalizaciones, datos primarios de esta investigación, son tratados aquí a partir del análisis de contenido, como técnica de interpretación de los textos producidos por a participante.

El apartado 8, por su parte, plantea una diferencia ya que la participante debe *hacer* algo a partir de una propuesta del equipo de investigación: en efecto, la propuesta es crear un escenario (*la planificación de una charla, dada en un congreso donde ella participa ya como profesora, de una hora sobre uno de los temas estudiados*) para aplicar los aprendizajes adquiridos, es decir, la participante está aquí proyectada a una situación problemática que debe resolver (planificar la charla) y asume un rol en un juego de roles (en la charla ella será *la experta* y su público, sus compañeros).

Esta simulación es fundamental para mostrar qué aprendizajes fueron adquiridos, cómo se recrean los contenidos estudiados, cuáles son las fuentes con mayor/menor impronta en el resultado final (¿Los apuntes? ¿El libro? ¿Las indicaciones del profesor?), entre otras cuestiones. Para lograr que la estudiante realizara satisfactoriamente la actividad prevista, se le proporcionó una guía suplementaria, orientativa (elegir entre dos periodos de la historia, recordar lo aprendido sobre él, indicar qué enfoque y qué emociones transmitiría y desarrollar los principales puntos).

Si bien los datos que se generaron en esta instancia son de la misma naturaleza que los anteriores (verbales, primarios), la situación de producción de los mismos es diferente: en los siete primeros apartados los datos provienen de la realidad inmediata de la participante-enunciadora mientras que, en el octavo, están filtrados por una simulación. Su tratamiento, a través del análisis de contenido, no difiere en lo que respecta a los datos anteriores.

El proceso de aplicación del cuestionario llevó consigo los siguientes pasos: se identificaron a los posibles participantes, se les informó sobre las finalidades de la investigación y se les solicitó su colaboración asegurando los procesos de privacidad. Por último, aquellos que aceptaron trabajaron durante 4 sesiones en la redacción de la información que se les solicitaba, trayendo a las sesiones todos los materiales: libro, apuntes, esquemas, libretas, etc.

La elección de la participante se llevó a cabo por su *representatividad* en la muestra, más concretamente por:

- tener una calificación promedio entre el grupo seleccionado,
- usar el libro y donarlo (que además tiene dos propietarias),
- utilizar los apuntes del profesor y donarlos,
- realizar los temas que se les requirió y donarlos,
- realizar los comentario de texto y donarlos,

- realizar el cuestionario descrito,
- realizar el trabajo sobre emociones y
- planificar una charla sobre uno de los temas del cuestionario.

La información obtenida del cuestionario y de los documentos procesados se han categorizado e informatizado mediante el uso del paquete Microsoft Word y Excel. Dichos programas tienen la posibilidad de trasladar los datos a otros programas de análisis, aparte de la potencialidad que el propio paquete tiene, puesta de manifiesto en consultas realizadas al Servicio de Apoyo a la Investigación (SAI) de la Universidad de Murcia.



# **CAPITULO 3**

## **ANÁLISIS, INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**



## **Análisis, interpretación y discusión de los resultados**

Una vez desarrollados la fundamentación, el diseño y la planificación del trabajo, procede ahora el análisis, interpretación y discusión de los resultados. Siguiendo con la organización presentada, estudiaremos a la participante en su centro, aula y compañeros, para continuar tanto con la influencia de las PAU, como con los procesos de enseñanza y de ayudas que el profesor lleva a cabo en la enseñanza de Historia de España. Los resultados de todas estas dimensiones nos permiten abordar las huellas dejadas en los distintos recursos utilizados, así como indagar los diferentes documentos y trabajos a los que hemos tenido acceso, sin olvidar las importantes declaraciones de la participante describiendo y valorando los procesos seguidos en esta asignatura. Al finalizar cada apartado, plantearemos unas consideraciones, denominadas *a modo de discusión y cierre*, que nos permitan configurar una idea de las aportaciones realizadas y de los referentes que hemos podido encontrar en investigaciones similares, dejando para el capítulo siguiente las conclusiones generales alcanzadas en este trabajo.

### **3.1. El centro, aula, compañeros y asignatura: el ambiente vivido y recordado**

La enseñanza y el aprendizaje no ocurren en el vacío, sino en espacios y ambientes determinados que son vividos por personas concretas. Vamos a presentar brevemente en este apartado a nuestra participante y, después, recogeremos la descripción que ella realiza de su centro, aula y compañeros, respondiendo a las primeras preguntas realizadas en nuestra investigación. En segundo lugar, analizaremos las respuestas de la participante cuando se indagó sobre las distintas corrientes históricas de la asignatura, la orientación de la misma y el lugar donde adquirió los contenidos de la asignatura Historia de España. Ambas

informaciones actúan a modo de introducción del resto del análisis, proporcionando pistas e indicios que ayudan a comprender los contenidos y su interpretación.

Nuestra participante vive en una población pequeña -algo más de 5.000 habitantes- que tiene centros educativos que permiten estudiar hasta la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Esta situación le obliga a desplazarse a otra localidad cercana -algo más de 8 kilómetros con buena comunicación- para estudiar Bachillerato, enseñanza no obligatoria. Cuando termina el Bachillerato inicia sus estudios de Magisterio de idiomas, aunque le hubiese gustado estudiar Historia, pero las pocas expectativas de trabajo le llevan a no realizarlos. También es interesante señalar que la calificación obtenida en Historia de España en PAU es de 7. Esta información es la declarada por ella y supone un resultado medio en sus estudios.

### 3.1.1. El centro el aula y los compañeros

Los Institutos de Enseñanza Secundaria (IES), son los encargados de la formación del alumnado de 12 a 18 años. En ellos tanto la estructura física, como la organizativa y la académica tienen como finalidad *crear y gestionar los ambientes para el aprendizaje*. El trabajo realizado por Martín-Fraile y Ramos-Ortíz (2014), alude a la ubicación, localización, número de alumnos que tiene el IES, la mención al tamaño, la antigüedad, las instalaciones, la titularidad de la institución, etc., un mundo de descripciones y valoraciones que influyen en lo que ocurre en ellos<sup>138</sup>. El instrumento que se utilizó para obtener la información fue a través del cuestionario que para este apartado dedicó 17 ítems (3 de escala Likert, 2 de preguntas de sí/no y 12 abiertas). Dicho cuestionario indagaba sobre el centro, modalidades de bachillerato, el aula -preguntando por las características y el lugar y las razones donde se sentaba ella-, las relaciones entre compañeros y, por último, la valoración -y las razones de esa apreciación- de la influencia que el centro, el aula y las relaciones entre compañeros han tenido sobre su aprendizaje (Anexo VII).

Concretamente la participante hace referencia a que su IES está en otra localidad distinta de la que vive, a su tamaño, sus instalaciones, la organización administrativa, la calidad de los docentes, el trato de los profesores con los alumnos, las relaciones con los compañeros y, como señala ella “cabe destacar que, ya no solo he crecido intelectualmente en estos años sino también como persona, gracias a la ayuda de compañeros y profesores que han hecho lo posible por hacer de estos años, algo digno de recordar” (3007.I.1.1). Así pues, valora positivamente el IES como edificación y las relaciones existentes, pero no estima que

---

<sup>138</sup> El trabajo presentado por Martín-Fraile y Ramos-Ortíz (2014), dentro de esta línea de investigación, señala que la percepción del espacio es muy personal. El edificio, algo más que su tamaño. La pregunta que se les formuló a los participantes de la base cinco (2009-2011), era amplia “que hablasen de su Instituto”, las respuestas hicieron mención) a: referentes geográficos pues su existencia no es en el vacío: “(504. Bueno, pues mi instituto era bastante pequeño, porque es de un pueblo. 558. Bueno, Águilas tampoco es muy grande, tiene unos treinta mil habitantes, pero yo creo que era el más grande de los tres que hay allí”, al tamaño: “(510. Yo creo que un centro mediano, cabrían una seiscientas personas en la ESO y en Bachillerato aproximadamente se mantiene o va bajando un poco el nivel de alumnos, pero... un centro mediano)”, la antigüedad o las instalaciones: “(110. Era un centro un poco pequeño porque era antiguo y no estaba en muy buenas condiciones pero me gustaba.)” y la titularidad de la institución: (300. Yo estudié en un colegio concertado, y la verdad es que sí, que bastantes alumnos, bastante grande y muy bien)”. (Base 5, 2009-2011)



haya influido mucho en su formación (nada en la escala Likert), a pesar de las buenas descripciones con las que valora el centro<sup>139</sup>.

El aula y las relaciones, como señala Viñao (2004), es el espacio físico más singular de los centros educativos, es un lugar percibido por los alumnos con connotaciones distintivas y propias de cada uno de ellos y, a su vez, es un lugar proyectado específicamente para la función educadora en la que ocurren los procesos de enseñanza-aprendizaje. Hay un salto cualitativo del concepto espacio hacia el concepto lugar, en cuanto que éste último se construye a partir del primero. El espacio se hace habitable, lo hacemos nuestro al ocuparlo y utilizarlo. De ahí que el aula pudiera ser considerada como la unidad por excelencia del edificio docente. El aula ocupa un espacio, al que se va, al que se viene, en el que se está varias horas al día, en el que se convive con los compañeros y con los profesores, y de este modo se va configurando su proyección como *lugar educativo*. La vivencia de esta ocupación por parte del alumno es lo que confiere el carácter de territorialidad al aula y de grupo a quienes están en la misma su clase<sup>140</sup>.

El aula descrita por la participante está bien dotada de medios empleados por el docente habitualmente en clase, el lugar que ella ocupa es la segunda fila, debido a su interés y el tipo de clase que desarrolla su profesor. Por otra parte, las relaciones entre compañeros están divididas en torno a un tema motivado por el carácter del profesor, “decían que mi profesor era muy exigente comparado con los otros profesores de historia que daban clase a los otros cursos” (3007.I.3.1), sin embargo, el ambiente de trabajo era bueno y eso hacía que “el rendimiento en la asignatura fuera mayor”<sup>141</sup>. La valoración que realiza sobre la influencia de las relaciones con sus compañeros en su aprendizaje es moderada (algo en la escala Likert),

---

<sup>139</sup> “En mi caso, me tuve que ir a estudiar a otra localidad para poder cursar bachillerato, y la verdad es que mi experiencia allí ha sido muy gratificante. Este instituto está en un pueblo cercano al mío. De él me llamó la atención su gran tamaño, las buenas instalaciones deportivas con las que contaba, pero sobre todo el personal docente y los compañeros de clase que han hecho de estos dos años un viaje maravilloso. Como instituto, cuenta con tres pabellones, donde se cursan las diferentes materias impartidas, y dentro de ellas se encontraban los diferentes departamentos. Además, mi instituto contaba con una buena organización del personal donde todos desde los secretarios hasta los mismos tutores intentaban tener un trato muy cercano con todos los alumnos”. (3007.I.1.1)

<sup>140</sup> El trabajo presentado por Martín-Fraile y Ramos-Ortíz (2014) señalaba que la percepción del espacio es muy personal, los hay que opinan que el aula es pequeña, pero si cumplen el requisito de comodidad suelen tener un concepto positivo; si es grande, pero no cumplen con los criterios de comodidad o con el de holgura, tienen un concepto negativo; si los muebles son viejos el resultado tampoco es favorable. Otras descripciones son generalistas (grande, espaciosa, pequeña, apretada, iluminada, normal, silenciosa, bien, nueva, cómoda, bien equipada, amplia, paredes azules, calurosa) o negativas haciendo referencia a la falta de espacio y al hacinamiento (más gente de la que cabía, bastante apretados, atosigante, faltaba espacio, éramos demasiados, poco espaciosa, jaleosa y problemática).

<sup>141</sup> “El aula en la que dábamos clase tenía una pizarra táctil, pues utilizábamos los medios audiovisuales para hacer ejercicios, ver videos y para que el profesor diera sus explicaciones. Incluso, nuestra clase contaba con mapas conceptuales, los cuales nos ayudaban a comprender temas como por ejemplo la reconquista de los reinos cristianos (...) yo me sentaba en segunda fila pues me encanta historia desde pequeña, y además el profesor hacía la asignatura muy entretenida, en mi opinión. (...) las relaciones entre compañeros eran muy buenas, pero clase era un poco conflictiva, pues decían que mi profesor era muy exigente comparado con los otros profesores de historia que daban clase a los otros cursos (...) Porque el ambiente de trabajo era muy bueno y eso hacía que el rendimiento en la asignatura fuera mayor, porque si te sientes bien en la clase, te sientes más cómoda dando una asignatura. (...) a pesar de todos los problemas con los exámenes y de cómo se planteaba la materia, al final creo que logramos nuestro objetivo que era saber acerca de la Historia de España”. (3007.I.2.)

pero pasa a ser alta (bastante, tabla 3) cuando se refiere al aula “porque si te sientes bien en la clase, te sientes más cómoda dando una asignatura” (3007.I.4.3.1.).

Tabla 3

*Valoraciones de la influencia en el aprendizaje del centro, aula y relaciones*

INFLUENCIA EN EL APRENDIZAJE DE LA PARTICIPANTE	nada	poco	algo	bastante	mucho
3007.I.4.1. ¿Crees que el edificio y su organización han influido?	<b>x</b>				
3007.I.4.2. ¿Crees que las relaciones entre compañeros han influido?			<b>x</b>		
3007.I.4.3. ¿Crees que el aula y donde te sentabas ha influido?				<b>x</b>	

Participante 3007. Fuente: Legado NMV-MOR<sup>142</sup>

La foto de su aula, facilitada por la participante, figura 9, ilustra lo que viene narrando. Por una parte, cabe señalar que es un espacio en el que se desarrollan específicamente las clases de Historia, Geografía e Historia del Arte. La perspectiva está tomada destacando el lugar donde se sentaba la participante, 2ª fila, ofreciendo la imagen de la parte trasera del aula con información relacionada con la asignatura. La disposición en tres filas, algo habitual, no está vinculada con los trabajos en equipo, pero el tipo de mesa que se observa puede permitir fácilmente otras organizaciones para trabajar en grupo. Por otra parte, como alude la participante, dispone de medios tecnológicos aceptables para impartir la asignatura, pizarra táctil, etc. lo que supone un apoyo a la metodología del profesor.



Figura 9. Aula participante 3007 (base 3, participante 007). Fuente: Legado NMV-MOR

### 3.1.2. Historia de España: percepción, orientaciones y aprendizaje

La valoración general que se le pidió a la participante, casi al finalizar la investigación, tenía el propósito de que expresara una ponderación global de la asignatura, después de todo el trabajo realizado. En ese sentido, como señala Damasio (2010), hay un grupo de emociones que las denomina *de fondo* -tales como el entusiasmo o el desaliento- donde el estímulo emocionalmente competente que desencadena la acción a partir de una situación

<sup>142</sup> Legado Nicolás Martínez-Valcárcel y Martha Ortega Roldán (Legado NMV-MOR).

(el conjunto de las clases de historia), opera de manera encubierta, activando la emoción sin ser conscientes de su presencia<sup>143</sup>. Los ítems que indagan este apartado los podemos ver en el Anexo VII y en las respuestas que la participante da, que también presentamos a continuación.

La participante valora muy positivamente la asignatura y sus clases, pues, en general, se han hecho agradables e incluso ha llegado a sentirse bien y con ganas, debido a la metodología que seguía su profesor. Son también importantes las anécdotas que contaba su profesor y que utilizara el plural para que el alumnado se sintiese incluido en los hechos “por lo tanto nunca podíamos sentirnos alejados entre la materia, el profesor y nosotros, bueno ese al menos es mi punto de vista” (3007.VII.1.3.1)<sup>144</sup>.

También señala que la historia le gustaba, declarando pues razones externas (la metodología de su profesor), e internas, su propio gusto<sup>145</sup>. Sin embargo, indica igualmente que había periodos que no le eran muy gratos porque no se habían estudiado mucho (ya analizaremos las razones más adelante) y que ello le llevaba a preguntas del tipo *¿Y esto para qué?* Igualmente, señala que no toda la clase estaba en la misma situación pues algunos alumnos perdían mucho el tiempo en comunicarse entre ellos por medio de los móviles<sup>146</sup>. También indica que su formación ha estado centrada en los contenidos y no en las fuentes<sup>147</sup> de donde salen esas informaciones, ya que el tiempo del que dispone la asignatura solamente permite los comentarios de texto, que en su momento se analizaran. Por último señalar la percepción que tiene de que esa materia le ha ayudado a configurar su manera de pensar, enfatizando en la forma en la que el profesor la explicaba, tabla 4<sup>148</sup>.

---

<sup>143</sup> Damasio (2010): “uno de estos grupos al que denominé emociones de fondo. Como ejemplo de este grupo cabe mencionar el entusiasmo y el desaliento, dos emociones que pueden ser suscitadas por una diversidad de circunstancias objetivas de la propia vida, pero también pueden serlo por estados internos como la enfermedad o la fatiga. En mayor medida que el resto de las emociones, el estímulo emocionalmente competente de las emociones de fondo puede operar de manera encubierta, activando la emoción sin ser consciente de su presencia. La reflexión sobre la situación que ya ha sucedido o la consideración de una situación es una mera posibilidad pueden desencadenar este tipo de emociones”. (pp. 197-198)

<sup>144</sup> “El profesor siempre te incluía en los hechos para hacernos sentir como de la época, por lo tanto nunca podíamos sentirnos alejados entre la materia, el profesor y nosotros, bueno ese al menos es mi punto de vista. La manera de incluir al alumno por parte del profesor en la historia, por ejemplo con la utilización de la primera persona del plural, nos hacía sentirnos cercanos a aquella historia, ya sea de la romanización o ya sea muy lejana a nosotros”. (3007.VII.1.3.1)

<sup>145</sup> “Siempre ha sido una asignatura que me atraía, y en segundo de bachillerato, me atrajo aún más, puesto que se daba la Historia de España y por sus contenidos era algo todavía más interesante. Además me encantaba como el profesor daba la asignatura puesto que siempre nos contaba anécdotas o cotilleos sobre esa época. Así que, en comparación con algunos de mis compañeros de clase, mientras que ellos hablaban entre sí por notas y por el móvil yo atendía al profesor, y cada vez que empezábamos con un tema nuevo me traía un bloc de notas para apuntar frases que siempre decía a modo de introducción que estarían muy bien para ponerlas en el examen”. (3007.VII.1.1.1)

<sup>146</sup> “En algunos temas sí que era aburrida, por ejemplo, el tema que menos me gustó era de la Baja Edad Media en el que me aburrí un montón porque no se había estudiado mucho sobre ello y no se sabía casi nada y me preguntaba ¿Pero, por qué estamos dando esto?”. (3007.VII.1.2.1)

<sup>147</sup> “No mucho”. (3007.VII.1.5.1)

<sup>148</sup> “No solamente la asignatura, sino el profesor en sí mismo, que con su forma de explicar las cosas ha hecho que sintamos la asignatura desde otra perspectiva. Debo de decir que aunque siempre me ha gustado la asignatura de historia, ha sido la vez que más he podido comprender lo que sucedió y el por qué de nuestra actualidad”. (3007.VII.1.6.1)

Tabla 4.  
Valoraciones de la perspectiva general de la asignatura

Considerando la asignatura en general, sus clases han sido:	nada	poco	algo	bastante	mucho
3007.VII.1.1. La asignatura ha sido <b>agradable</b> , me sentía bien, incluso feliz					<b>x</b>
3007.VII.1.1. La asignatura ha sido <b>aburrida</b> , monótona, me sentía cansada, sin ganas, incluso triste		<b>x</b>			
3007.VII.1.3. Se ha estudiado lo que ocurrió, pero tengo la sensación de que <b>no hablaba de mí</b> , de nosotros	<b>x</b>				
3007.VII.1.4. Se ha estudiado lo que ocurrió y siento que es mi historia, <b>somos nosotros</b>					<b>x</b>
3007.VII.1.5. Han sido muy importantes <b>las fuentes</b> con las que hemos trabajado y contrastado las opiniones, o los escritos del libro o los apuntes		<b>x</b>			
3007.VII.1.6. Han sido muy importante para mí, pues me ha ayudado a comprenderla, a mejorar y <b>cambiar mi manera de pensar</b>				<b>x</b>	

Participante 3007. Fuente: Legado NMV-MOR

Por otra parte, de acuerdo con las declaraciones de la participante, estima que su profesor ha desarrollado toda la asignatura. Es importante esta percepción, ampliamente trabajada por las distintas investigaciones que hemos realizado, por el significado y alcance que tiene (Martínez-Valcárcel (Dir.) y García-Marín (Coord.), 2016). Nuestra finalidad es más limitada, pues solamente se trata de conocer la percepción de la participante y, en este primer bloque de análisis, situar sus valoraciones como un marco referencial para el estudio del resto de la información. El trabajo de Fuentes (2004), señala la versión positivista de la Historia como narración de los grandes acontecimientos del pasado (recogida en el ítem 3007.VII.1.7 (tabla 5), continuaba con los enunciados próximos a la historia de los modos de producción (recogida en el ítem 3007.VII.1.8) o de las mentalidades (recogida en el ítem 3007.VII.1.9) y terminaba con la del conocimiento del pasado estableciendo sus causas y consecuencias (recogida en el ítem 3007.VII.1.10). Sus conclusiones, recogidas ampliamente en su Tesis Doctoral (Fuentes, 2003) sobre una base pequeña de alumnos (22), es un buen referente para la finalidad de este apartado, sobre todo cuando se refiere a las dudas de la interiorización y comprensión profunda de estas visiones. En nuestro caso es sumamente útil, pues nos avanza tanto los argumentos de su valoración, como algunas referencias para el análisis posterior que realizaremos.

Como habíamos señalado anteriormente, es la economía y la vida cotidiana lo que prevalece en esas reflexiones finales realizadas por la participante, pues señalaba que es una de las preocupaciones del profesor “ver por nosotros mismos la evolución a través del tiempo de la sociedad española”<sup>149</sup> “como si fuésemos nosotros esas personas de la época (...) de la manera que vivían y trabajaban”<sup>150</sup>. Sin embargo, desde su experiencia no se trató mucho todo lo referido a los grandes acontecimientos pues debido al tiempo disponible “iban solo a los más importante”<sup>151</sup>, que era lo social y económico. Algo similar ocurre con

<sup>149</sup> “Casi siempre se ha basado en eso, en que fuésemos capaces de ver por nosotros mismos la evolución a través del tiempo de la sociedad española, tanto política como económicamente”. (3007.VII.1.8.1)

<sup>150</sup> “El profesor cuando hablaba de la sociedad nos contaba como si fuésemos nosotros esas personas de la época, cómo se sentían en, que situación estaba la mayoría de la población española, en las maneras en que vivían, en que trabajaban”. (3007.VII.1.9.1)

<sup>151</sup> “Dábamos algo de eso, pero no lo centraba en los diferentes ámbitos, íbamos siempre hacia lo más importante, puesto que casi siempre nos faltaba tiempo para terminar la materia, por lo tanto le daba más

las causa y consecuencias, pues asume nuevamente que, al no disponer de tiempo, solamente se pudo tratar adecuadamente cuando se estudió el proceso de romanización y el profesor le dedicó más tiempo<sup>152</sup>, algo que veremos más adelante cuando hable del currículo de Historia.

Tabla 5.

*Valoraciones de la perspectiva general de los contenidos de la asignatura*

Recordando los contenidos la asignatura	nada	poco	algo	bastante	mucho
3007.VII.1.7. Ha sido como una narración de los <b>grandes acontecimientos</b> que han ocurrido, centrándose en las personas más influyentes de la política, lo militar, lo religioso ...		x			
3007.VII.1.8. Ha estado centrada al estudio de la evolución temporal de las sociedades sobre todo la <b>economía y las relaciones sociales</b>					x
3007.VII.1.9. Se ha centrado en la <b>vida cotidiana</b> de las personas, su manera de pensar, de ser y de relacionarse con el entorno				x	
3007.VII.1.10.. Ha reconstruido el pasado de España teniendo en cuenta la sociedad, la economía, la política y la cultura estableciendo <b>sus causas y sus consecuencias</b>		x			

Participante 3007. Fuente: Legado NMV-MOR

Cabe también señalar, la importancia que tiene determinar el lugar y las razones que expone la participante sobre su aprendizaje de Historia de España, tanto por la importancia que supone para ella esta reflexión, como para comprender el papel y la trascendencia que ese ámbito de aprendizaje tiene. Como puede apreciarse en la tabla 6, es la asignatura de Historia de España en 2º de Bachillerato el nivel donde declara que ha alcanzado su aprendizaje. También, pero en menor medida, identifica su casa, estudios por su cuenta y las novelas históricas que ha leído, matizando que no las ha estudiado, sino leído<sup>153</sup>. Es evidente que la sistematización de esta materia se da en este nivel educativo y también debemos ser conscientes de que es la formación que reciben más de 250.000 adolescentes españoles cada año<sup>154</sup>. En cuanto a los estudios de ESO y de Primaria, declara que no los recuerda, sin

importancia a la evolución por ejemplo social y económica antes que darle más importancia a otros aspectos". (3007.VI.1.7.1)

<sup>152</sup> "Si se tuvo en cuenta todos estos valores, pero los estudiamos de otra forma sobre todo la romanización, el tema al que el profesor dedicó más tiempo en semanas, lo aprendimos a través de historias sobre sociedad, economía y cultura y hacíamos hincapié en esas tres cosas para saber la situación además de ver una película". (3007.VII.1.10.1)

<sup>153</sup> "No lo he estudiado, lo he leído, y al leerlo a través de historias se me queda más fácilmente que en un libro de texto normal corriente". (3007.VI.2.5.1)

<sup>154</sup> "Sí porque en otros cursos atrás se centraban más en la historia mundial, tipo guerras mundiales, la revolución de los zares, y lo máximo que llegabas a tratar era el imperio colonial español, y la guerra civil de España". (3007.VII.2.1.1)

"Yo se historia de España únicamente por los conocimientos de esta asignatura en segundo de bachillerato, y a las novelas históricas, con las que he podido entender a veces la situación de las personas a lo largo de etapas tan cruciales en España como en la Guerra civil, y es por ello que esta asignatura al darla me sentía más identificada con ella que con todas las demás. Es más yo quería estudiar la carrera de Historia, pero desafortunadamente los pocos puestos de trabajo que se le ofrecen a historia y una alta motivación por estudiar esta carrera hicieron que me decantara más por los idiomas y los niños, que por la historia". (3007.VII.2.2.1)

"Como ya he dicho antes en parte se debe por los libros de historia que he leído y muchas veces también a mi padre que también le encanta la historia y lee al igual que yo muchos libros de historia .Fue mi padre quien me impulsó hacia la lectura de la novela histórica. Así que, se puede concluir que sí, se muchas cosas gracias a lo que aprendo en casa". (3007.VII.2.5.1)

embargo cita a una profesora suya, que debió incluir algunos contenidos, y la razonada suposición de que los estudios de Primaria le debieron ser útiles en la ESO<sup>155</sup>. En cuanto a los medios de comunicación, expresamente valora que no han sido valiosos, incluso mencionando un canal de TV que suelen poner programas relacionados con la historia. Es evidente que la información diaria llega a todos, pero hemos de valorar que en su opinión no han sido relevantes para su conocimiento<sup>156</sup>.

Tabla 6

*Valoraciones de la perspectiva general de sus clases*

Considerando la asignatura en general, sus clases han sido:	nada	poco	algo	bastante	mucho
3007.VII.2.1. Lo que yo conozco de Historia de España se debe a lo que he estudiado en esta asignatura de <b>2º de Bachillerato</b> .					x
3007.VII.2.2. Lo que yo conozco de Historia de España se debe a lo que he estudiado en <b>otras asignaturas de Bachillerato</b>	x				
3007.VII.2.3. Lo que conozco de Historia de España se debe a lo que he estudiado en la <b>E.S.O.</b>	x				
3007.VII.2.5. Lo que conozco de Historia de España se debe a lo que he aprendido en <b>Primaria</b> .	x				
3007.VII.2.5. Lo que conozco de Historia de España se debe a lo que he aprendido en <b>casa</b> .			x		
3007.VII.2.6. Lo que conozco de Historia de España se debe a lo que he aprendido de los <b>medios de comunicación</b> .	x				
3007.VII.2.7. Lo que conozco de Historia de España se debe a lo que he aprendido yo <b>por mi cuenta</b> , porque quería saber.			x		

Participante 3007. Fuente: Legado NMV-MOR

### 3.1.3. A modo de discusión y cierre

El centro, el aula y las relaciones entre compañeros descritas han sido el espacio concreto donde la participante se ha involucrado en los procesos educativos, donde ha vivido sus experiencias cotidianas, personales, sociales, afectivas y donde currículo, manuales, apuntes, exámenes, etc., han sido llevados a la práctica y desempeñado un determinado papel que vamos a estudiar en los apartados siguientes.

Puede concluirse que tanto los elementos materiales, como los organizativos y las percepciones/vivencias de la participante son moderadamente positivos en la construcción del escenario de aprendizaje, enfatizando, cuando los valora numéricamente (escala Likert), en la importancia del aula. Por otra parte, cuando habla de las clases las define como agradables y la metodología seguida por el profesor como motivadora haciéndole sentir el protagonismo de esta materia. Estos resultados continúan y amplían los obtenidos por el grupo en el anterior trabajo realizado, Martínez-Valcárcel, (Ed.) (2018).

<sup>155</sup> “No, porque apenas se daba cosas de España a no ser que mi profesora, Amparo incluyera algo por sí misma en el temario que en los libros no saliera”. (3007.VII.2.3.1)

“No me acuerdo prácticamente de nada de lo que he estudiado en primaria, seguro que mis conocimientos adquiridos allí servirían como base para los que he aprendido en la E.S.O.”. (3007.VII.2.4.1)

<sup>156</sup> “No suelo ver mucho la tele, y si la pongo es para ver alguna serie de dibujos animados, así que no se nada sobre historia por canales de televisión como la dos, que echan reportajes históricos casi todos los días”. (3007.VII.2.6.1)

Es difícil señalar la influencia que todas estas dimensiones tienen en el resultado del aprendizaje alcanzado<sup>157</sup>. La aportación de los trabajos de Damasio (2010), cuando habla de las emociones de fondo y su relación con el *entusiasmo o el desaliento*, puede razonablemente aportar referencias para nuestro estudio. Así pues, las condiciones del centro, aula, relaciones y actitud del docente han sido el estímulo potencialmente competente que ha desencadenado el entusiasmo o el desaliento, valorado y descrito por la participante. Por otra parte, cuando se habla de motivación Woolfolk (2019), señala que cuando el alumnado está:

motivado, se dirige con mucha energía hacia el logro de una meta o a trabajar arduamente, incluso si nos sentimos aburridos por la tarea. ¿Qué es lo que nos da energía y dirige nuestra conducta? La explicación podría incluir impulsos, deseos básicos, necesidades, incentivos, temores, metas, presión social, autoconfianza, intereses, curiosidad, creencias, valores, expectativas y más. (p. 463)

Igualmente, hablar de motivación y recordar las declaraciones y valoraciones de la participante, permite relacionar nuestro estudio con los trabajos de Davinson (2012a y 2012b) sobre la importancia de la empatía histórica en la enseñanza de esta materia. Concretamente las vincula con las dimensiones cognitivas y afectivas, algo que aparece claramente en las descripciones de nuestra participante. Más específicamente en la tabla 7, se puede identificar las siguientes características, por una parte las cognitivas: construir el conocimiento histórico en su contexto, ser consciente que el pasado es diferente del presente e interpretar el pasado desde sus evidencias; y, por otra, las afectivas: usar la imaginación, entender otros puntos de vista y ser sensible y tolerante. Igualmente, las propias investigaciones realizadas por este autor, o las llevadas a cabo por Doñate y Ferrete (2019), ponen de manifiesto la importancia real en las aulas de ese uso y facilitan la relación con nuestro estudio, aunque están realizadas en edades diferentes a la de nuestra participante.

Tabla 7

*Dimensiones cognitivas y afectivas de la empatía histórica*

Cognitive (thinking)	Affective (feeling)
Building historical contextual knowledge	Using imagination to recognize appropriate feeling
Being aware the past as being different from the present	Listening to and entertaining other points of view
Tying interpretation of the past to evidence	Being caring, sensitive and tolerant towards other people

Fuente: tomado de Davinson 2012a, p. 13

Estas interpretaciones pueden ser importantes para nuestra investigación, pues continuando con el sentido de la motivación (extrínseca e intrínseca), la participante la sitúa en ambas, ya que declara que es gracias a su profesor (que la implica como uno más de cada época en sus explicaciones, empatía), a su interés por la asignatura (sin duda también para superar las PAU) y a su afición a leer los libros. Así pues, centra el *locus* dentro y fuera de ella, al identificar la influencia del docente y no dejar fuera el esfuerzo que ella realiza. En cuanto a la estabilidad de los hechos (característica necesaria para la motivación), todo el estudio está remitido a un curso escolar, por lo que podemos razonablemente pensar en dicha estabilidad. Por último, en este apartado introductorio, señala la participante la visión

<sup>157</sup> Sin embargo, recordamos nuestro centro, aula, etc. y las imágenes asociadas a ellos, por muchos años que hayan pasado. Igual ocurre con los compañeros, creando grupos en torno al curso común al que se asistió y en el que se recuerdan tanto las vivencias, como las formas de explicar el profesor e incluso contenidos.

de la asignatura centrada en lo social, lo económico y la actitud de sentir esos hechos como valores propios enfatizando, no se nos olvide, que lo aprendió en esa asignatura de 2º de Bachillerato.

Cabe señalar, cuando nos referimos a la redacción que ha desarrollado la participante (cuando va construyendo las ideas que le permiten fundamentar sus posiciones), que utiliza contenidos de la asignatura, escribe ideas que forman parte de sus conocimientos personales, es capaz de sacar síntesis (perspectivas de la asignatura), que no están en los apuntes del profesor ni en el manual y elabora posiciones propias utilizando la información que se le ha proporcionado en los ítems del cuestionario (Sánchez 2009). En este sentido apreciamos una comprensión profunda de los recuerdos utilizados, basada en análisis de las evidencias que se desarrollaron durante el curso y utilizando contenidos razonados propios. Estas breves consideraciones nos permiten continuar con el análisis y la interpretación de los resultados desde la interpretación que hemos realizado, definiéndola como una alumna con rendimiento académico medio, bien integrada en su centro, motivada y con entusiasmo gracias a su profesor y a su interés personal sobre el aprendizaje de la Historia de España.



## 3.2. EL Currículo y los recursos: dos referentes para comprender la enseñanza

El marco en el que analizamos los referentes incluye tanto el currículo como los recursos que se emplean para llevarlo a cabo en las aulas. Uno y otro son decisiones del docente, pues el primero, si bien está sujeto a unas normas que institucionalmente son obligatorias, el docente tiene la libertad de orientarlo en una u otra dirección. Los recursos tienen mayor libertad de selección para el docente. En este apartado los analizaremos y los interpretaremos tanto con los documentos aportados, como con las descripciones y las valoraciones que la participante, como testigo vivo, manifiesta.

### 3.2.1. El currículo

Como señala Gimeno (2010, p. 32) “El currículo se reconoce en el proceso de desarrollo”. Así, el proceso que va desde el planteamiento oficial, hasta lo que es llevado y evaluado en las aulas, formal o informalmente, se constituye en una fuente de conocimiento y en un referente para este trabajo. Como ya vimos en el apartado 1.2. de la fundamentación, el decreto de Currículo de la CARM es adaptado en cada centro por el Departamento correspondiente, en nuestro caso el de Historia, Geografía e Historia del Arte, que será el que los profesores sigan. Por otra parte, la realización de las PAU y las recomendaciones que desde la coordinación se llevan a cabo, se convierten en un referente con un peso específico muy grande en esta asignatura.

Para el análisis de estos documentos se dispone del Currículo CARM, recomendaciones y propuestas desde las PAU (Anexo I y X), Programa del profesor<sup>158</sup> (Anexo VIII) y las valoraciones de la participante. Por su importancia recogemos a continuación los 7 ítems del cuestionario vinculados con esta pregunta. En ellos, mediante preguntas abiertas, se

---

<sup>158</sup> La participante lo denomina como el programa de su IES, pero evidentemente no lo es al tratarse solamente de los temas a desarrollar. Es claro que al no tener objetivos, criterios de evaluación, etc., se trata del documento interno que los docentes utilizan para dar sus clases.

indaga por el conocimiento y las relaciones que la participante tiene de cada uno de ellos, igualmente se recogen las valoraciones que realiza.

### 3007.II. EI CURRÍCULO: CARM, Centro, Profesor y PAU

- 3007.II.1. Conocer y describir los contenidos de Historia de España en Bachillerato del Currículo Autonómico (se le proporciona los contenidos del currículo de Bachillerato) ...
- 3007.II.2. Conocer y describir los contenidos del currículo de Historia de España del Instituto (material proporcionado por la alumna) ...
- 3007.II.3. Conocer y describir los contenidos de Historia de España en Bachillerato de la programación del profesor (material proporcionado por la alumna) ...
- 3007.II.4. Conocer y describir la propuesta de contenidos de las PAU de Historia del año en que las cursaste (la alumna proporciona las recomendaciones del coordinador de la universidad facilitadas por su profesor y que todos los alumnos las tenían) ...
- 3007.II.5. Comparar el currículo Autonómico con el del Centro y profesor. ...
- 9007.II.6. Cambios ocurridos entre el currículo Autonómico, el del profesor y el real dado. ...
- 3007.II.7. Conocer y valorar la influencia de las PAU en todo este contexto. ...

Figura 10. Ítems del cuestionario relacionados con el currículo. Fuente: Legado NMV-MOR

El contenido de la selección realizada desde la coordinación universitaria de las PAU (Anexo I), se constituye casi en el programa de la asignatura, al seleccionar y profundizar en unos temas, al facilitar *todos los Comentarios de Texto* (Anexo IX) y su estructura de análisis, lo que lleva consigo que los profesores apenas utilicen los comentarios de texto del manual, porque siguen un modelo genérico a nivel nacional. Igualmente, dichas recomendaciones fijan el formato, tipo de los exámenes (A y B)<sup>159</sup> y la estructura de las respuestas PAU<sup>160</sup>.

Cada nivel de concreción del currículo supone un nivel de interpretación por parte de los agentes implicados. Así, la relación entre los tres documentos (currículo CARM, programa del profesor e indicaciones del coordinador de la PAU), permite conocer los pasos que van desde el currículo diseñado, al currículo utilizado por el docente, e incluso, el currículo evaluado (protocolo de examen PAU, Anexo X).

En el Anexo XI proporcionamos un cuadro con la comparación de los tres documentos, teniendo presente que la base de estudio son los contenidos del currículo de Historia de España que se imparte en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Dicho currículo no está numerado y hemos procedido a ello con la finalidad de poder identificar más fácilmente cualquier información que se desee comentar.

En total serían 36 temas, pero tanto la propuesta del profesor, como la del coordinador incluyen un tema que no está explicitado en el currículo de la CARM: *29.b. La Segunda República: bienio de Centro-Derecha y Frente Popular*, así pues, se tratarían de 37 temas. Tomando como base lo anteriormente expuesto, hemos destacado en el Anexo XI lo siguiente:

<sup>159</sup> Es obligatorio que en cada convocatoria hayan dos opciones: A y B. De esta manera la "A" incluiría los temas que van desde los orígenes, la romanización, la Edad Media y el siglo XIX. La opción "B" llevaría la Historia Moderna de España y el siglo XX, es decir, se puede estudiar la mitad del programa si se tiene claro cuál es la opción que se va a elegir. Por otra parte, en una de las dos opciones saldrá un comentario de texto, pero en la otra no. Esta singularidad será un buen referente para comprender los procesos de concreción del programa en la realidad, tanto de los centros, como por parte de los alumnos.

<sup>160</sup> Para las preguntas de desarrollo (introducción, desarrollo y conclusiones) y para los comentarios de texto: tipología, análisis, contexto histórico y conclusiones.

- . La base la constituye el contenido del currículo oficial. Los bloques, temas y subtemas están numerados y con letras en color negro, que pasarán a blanco o serán tachadas según explicamos a continuación.
- . En destacado marrón con letra blanca, los contenidos que son recomendados por la coordinación de la Universidad para las PAU del curso 2012-2013. Incluye las notas a pie de página que realizó el coordinador (Anexo I).
- . Los contenidos que el profesor facilitó a los alumnos (Anexo VIII). Son todos los que están “sin tachar incluidos los de las PAU”.

Con la finalidad de mostrar el aspecto que tiene esa relación entre los tres programas, recogemos a continuación una pequeña imagen del mismo, figura 11.

2.2.- Origen, evolución y diversidad cultural de las entidades políticas peninsulares en la Edad Media:

07.- Al-Ándalus: evolución política (2). Economía y sociedad.

08.- Los reinos cristianos: origen y evolución territorial (3). Las formas de ocupación del territorio y su influencia en la estructura de la propiedad. Instituciones políticas. Su orientación económica. La crisis de la Baja Edad Media y sus consecuencias.

Figura 11. Ejemplo de relación entre las tres programaciones. Fuente: Legado NMV-MOR

En nuestro análisis vamos a considerar 32 temas, pues los cinco primeros -que tratan sobre los contenidos comunes- se imparten en mayor o menor medida a lo largo del curso con los eventos de cada tema. Solamente son tres temas los que el programa del profesor no contempla:

- 12.- América: descubrimiento, conquista y colonización<sup>161</sup>.
- 21.- Organización política: monarquía, constitucionalismo y partidos políticos (referidos a la consolidación del estado liberal, reinado de Isabel II)<sup>162</sup>.
- 36.- La integración de España en Europa. España en la Unión Europea. El papel de España en el contexto internacional<sup>163</sup>.

De acuerdo con los datos presentados en el Anexo XI que incluye los tres programas, podemos interpretar que:

- El programa del profesor incluye el 90,6% de los temas del currículo de la CARM, de ellos solamente el 12,5% les falta algún ítem o apartado del de la CARM. Por otra parte, están todos los que el coordinador de la PAU recomienda.
- La propuesta realizada desde la coordinación de las PAU, *deja fuera al 40,7% de los temas del currículo de la CARM*. Realiza una selección de 19 temas (59,3%) y de ellos están tratados íntegramente 12 (37,5%) y parcialmente 7 (21,8%).

La selección más importante, en cantidad y relevancia de los contenidos, la realiza el coordinador de las PAU. Éste, en reuniones con el equipo de selectividad, no solamente selecciona los temas, sino también la orientación que se debe adoptar en el marco del currículo oficial de la CARM<sup>164</sup>.

<sup>161</sup> Se puede interpretar que está incluido en el tema 10. Expansión ultramarina y creación del imperio colonial.

<sup>162</sup> Se puede razonadamente estimar que este tema puede estar incluido en el siguiente, el 22.

<sup>163</sup> El último tema del programa del profesor tiene un enunciado tan amplio que se podría también estimar que lo incluye.

<sup>164</sup> Un trabajo más extenso sobre este tema lo desarrollamos en Martínez-Valcárcel (Ed.), 2018, pp. 49-54.

### 3.2.2. Valoraciones de la participante

La valoración por parte de la participante de estos referentes del programa de la asignatura constituyen, a partir de los documentos que manejó, una información relevante en la investigación realizada a partir de los 7 ítems del cuestionario<sup>165</sup> (figura 10). Referido al currículo oficial distingue perfectamente los tres bloques y valora personalmente el tercero, apreciando los cambios que supone para España la creación del sistema político, las dos repúblicas, las dictaduras y la poca estabilidad que tuvieron. Lleva a cabo un análisis de cada una de las partes, va identificando y relacionando las ideas entre sí y, finalmente, incluye una información propia valorativa de este documento<sup>166</sup>.

El conocimiento del programa de su instituto y el de su profesor (Anexo VIII), lo analizamos conjuntamente pues la participante los identifica como uno sólo, pero evidentemente no es el oficial del IES, que no tenemos. Indica, después de analizar cada uno de los bloques, la decisión del centro de dividir el tercer bloque en dos: el siglo XX y España entre dos siglos, enunciando los contenidos de este último pues solamente “se tratará sobre la España actual la caída de la dictadura franquista, los gobiernos de Felipe González, José María Aznar y José Luis Rodríguez Zapatero” (3007.II.2).

Después del análisis descriptivo señala la perspectiva de cómo ella estima que se desarrolló en el aula:

Podemos concluir que le da mucho más relevancia a la actualidad, comparada con el pasado, pues para casi 500 años de historia utiliza un solo tema, y para los últimos 50 años utiliza un bloque. Así se ve la manera en que se enfoca Historia de España en el currículo del instituto<sup>167</sup>. (3007.II.2)

---

<sup>165</sup> Hay que recordar que estas declaraciones las realizó después de cursar la asignatura, respondiendo a los ítems 3007.II.1-7 y con los documentos que ya hemos enumerado.

<sup>166</sup> “En él apreciamos 3 bloques. En el primero se establecen los contenidos comunes, en el que se exponen cuáles serán las competencias de los alumnos en la asignatura. El bloque 2, donde se establecen las raíces de la España contemporánea, abarcando en un solo bloque la presencia romana en España, la musulmana, la formación de la monarquía hispánica, bajo dos dinastías, por un lado la de los Austrias y después los Borbones. Por último, en el tercer bloque, llamado la España Contemporánea, que sobre todo se centrará en los cambios políticos existentes en España hasta día de hoy donde vemos que hay una crisis del absolutismo, y se empieza a crear un estado con bases liberales. Otro cambio significativo que se refleja en este bloque es la creación de un nuevo sistema político en España: La República, pero a pesar de sus dos intentos, nunca llegaría a triunfar, además del paso por dictaduras como la de Primo de Rivera o Franco. En conclusión podemos señalar que este bloque se podría denominar por una época de profundos cambios con poca estabilidad, si lo comparamos con los muchos años que se estableció la monarquía absoluta”. (3007.II.1)

<sup>167</sup> “El currículo establecido por mi instituto tiene 4 bloques: El primero abarca la prehistoria hasta la edad moderna en la Península Ibérica, en donde a diferencia de los PAU, se debe de tener en consideración los pueblos anteriores a la presencia de los romanos, así como el estudio del reino visigodo. El segundo bloque trata sobre la crisis del antiguo régimen y la revolución liberal. El tercer bloque lo dedica exclusivamente al siglo XX, centrándose en la guerra civil o a la República, pero sobre todo al Estado Franquista, en el cual dedicará 2 temas titulados (Creación del estado Franquista y Consolidación y final del régimen), para ver los cambios experimentados en la dictadura desde sus principios hasta su final. Por último establece un bloque titulado España entre dos siglos, donde solo se tratará sobre la España actual la caída de la dictadura franquista, los gobiernos de Felipe González, José María Aznar y José Luis Rodríguez Zapatero. Podemos concluir que le da mucho más relevancia a la actualidad, comparada con el pasado, pues para casi 500 de historia utiliza un solo tema, y para los últimos 50 años utiliza un bloque. Así se ve la manera en que se enfoca Historia de España en el currículo del instituto”. (3007.II.2)

Cuando se refiere al programa del profesor, al estar identificado como el del IES, realiza un análisis de la forma y la manera en la que es desarrollado. Parte de la consideración de que su profesor era nuevo en esta materia y sigue la programación del centro. Expresa que el docente dio todos los temas pero no con igual intensidad, así el siglo XX es el que tuvo más sesiones de clase. Destaca el valor dado a las raíces históricas de España y a la cultura musulmana, pero falta tiempo para dar la Baja Edad Media por lo “que la tuvimos que estudiar por nuestra cuenta” (3007.II.3)<sup>168</sup>. El tiempo dedicado al siglo XIX y al XX -sobre todo a la Guerra Civil que incluso llevó a debates y películas- les faltó tiempo y llevó a dar solamente esquemas generales para el franquismo y la España actual<sup>169</sup>. Las valoraciones que realiza de este bloque las lleva a cabo interpretando -desde el recuerdo- la experiencia que tuvo en las PAU y los ritmos de clase, algo que denota la existencia de contenidos personales y del recuerdo de los estudios realizados.

Por otra parte, cuando valora la propuesta realizada desde la coordinación de la PAU, señala las similitudes de los tres programas, pero añade una información muy interesante y crítica desde su experiencia en las pruebas, tanto por los temas que aparecen, como por los comentarios de temas que se desarrollan. Así señala que todos los temas de las PAU habían sido desarrollados en clase pero “lo que yo hasta Junio no supe es que la materia de Historia de España se partía en dos para el examen de selectividad. Yo hice la primera parte de la PAU de junio” (3007.II.4). Esta apreciación lleva implícitamente la información de que sus estudios podían haber sido menores si eso lo hubiese conocido antes, ya que cada opción abarca unos temas y no otros (en la práctica se reducen a la mitad como puede apreciarse en el Anexo XI, que incluye el decreto del currículo oficial).

Referido al comentario de texto presenta una crítica pues, sin duda se dieron todos, pero el que le tocó desarrollar ese año fue *La renuncia al trono de Amadeo de Saboya*, está dentro del denominado *Sexenio Democrático* en el que se incluye la Primera República. Esta fue más importante y, veladamente hay una crítica, pues para desarrollar ella el documento de la renuncia de Amadeo tenía bastante menos información<sup>170</sup>. Vuelve, como

---

<sup>168</sup> Cabe recordar que cuando valoró las clases y estados de ánimo señaló este período como aburrido, llegándose a preguntar para qué se daba.

<sup>169</sup> “Mi profesor era la primera vez que daba clase en segundo de bachillerato y se basó en el currículo establecido por el instituto para dar sus clases. En la programación establecida, se le daba a cada uno de los apartados el mismo tiempo que a todos los demás. Por lo que se veía todo de igual manera y así poder tener un conocimiento de toda la Historia de España. A pesar de eso, se podía apreciar que había un mayor número de sesiones para el bloque 3, el del siglo XX. Por una parte el profesor dio todo el primer bloque dedicado a las raíces históricas de España de igual manera, habría que destacar el énfasis que le dio sobre todo al arte y la cultura heredada de los musulmanes tras su presencia en España, pues remarcó bastantes veces su importante legado y lo que supone esto hoy en día. Además, apenas se dio la crisis de la baja edad media que lo tuvimos que estudiar por nuestra cuenta. El bloque destinado a la crisis del antiguo régimen y a la revolución liberal fue el bloque más extenso y donde sus explicaciones eran más exhaustivas y específicas, por ejemplo contaba anécdotas de los reyes, de su vida personal, así como mitos acerca de alguno de ellos, e incluso la cita del famoso Cánovas del Castillo (La política es el arte de lo imposible). Sobre todo, dedicamos bastantes sesiones al tema de Isabel II. Por último, el bloque 3 dedicado a la España entre dos siglos, profundizamos en la guerra civil viendo películas y haciendo debates sobre ella, pero como se estaba terminando ya el curso, solo nos puso un esquema a grandes rasgos del franquismo y no llegamos a dar la España actual”. (9007.II.3)

<sup>170</sup> “El profesor siguió el mismo programa que el centro, pues era la primera vez que daba clase a segundo y no sabía cómo se lo iba a organizar. Por lo tanto los contenidos del profesor y los del Centro eran los mismos, y como he podido observar, también eran los mismos que se exigían en las Pau, a pesar de ello lo que yo hasta Junio no supe es que la materia de Historia de España se partía en dos para el examen de selectividad. Yo hice

en el anterior apartado, a analizar desde sus vivencias particulares, los hechos y sus influencias sobre sus resultados académicos de las PAU. Cuando se le solicitó que comparara el currículo de la CAR con el del centro y el del profesor insiste en su similitud, incluso ejemplificándolo con dos temas: golpe de estado y constitución de 1978<sup>171</sup>. Su análisis incluye algunas perspectivas generales y otras concretas. Así, indica que su profesor no siguió la filosofía del currículo de la CARM, pues alude a que no prestó la suficiente atención al presente y el ritmo que llevaba era más lento comparado con el de otros profesores del centro.

Ella justifica a su profesor, pues era la primera vez que daba la asignatura y no sabía que las clases se cortaban a finales de mayo, pero con ese atraso no se pudo alcanzar los objetivos propuestos, ya que señala que “de tal manera, finalizamos el primer trimestre solo habiendo dado la romanización, Al-Ándalus y Los Reinos Cristianos, cuando en realidad deberíamos haber dado la crisis en el antiguo régimen” (3007.II.6.). Esta realidad, unida a la finalización de las clases en mayo, lleva a tener que desarrollar en el tercer trimestre un número muy alto de contenidos, lo que supone llevarlos a cabo con menos profundidad y de tener que estudiar algunos por su cuenta, concluyendo que “se puede ver las grandes diferencias establecidas entre lo realmente dado, y lo que se suponía que se tenía que haber dado”<sup>172</sup>. Como puede apreciarse el estudio y contraste de los documentos da a la participante una base para su análisis y crítica desde su perspectiva.

Cuando se le solicita su opinión sobre la influencia de las PAU, indica que todos los programas giran en torno a ellas (Anexo I). Se puede apreciar que, sobre el papel el currículo de centro es mucho más amplio que la propuesta del coordinador de la

---

la primera parte de la PAU de junio, en ella puedo decir que todo lo que salía en el examen estaba en el currículo de mi instituto y mi profesor. A pesar de ello, podemos apreciar cómo el comentario de texto establecido en la parte 1 de historia que tiene que ver con Amadeo I, apenas se da en clase, este rey que apenas reinó, se encuentra dentro del sexenio Democrático, donde se le daba más importancia a la creación de la 1ª República que a este Rey escogido democráticamente”. (9007.II.4)

<sup>171</sup> “El profesor siguió el mismo programa que el centro. Apreciando estos dos currículos podría decir que son casi parecidos el uno del otro, apenas hay diferencias entre ellos. A rasgos generales podemos apreciar que la mayoría de los contenidos expuestos en el currículo regional son tratados en el currículo del centro. Como muestra de alguna diferencia es el hecho de que en el currículo del centro no se trate del golpe de estado y del terrorismo en la España actual, o no tener la Constitución del 78 (de la que hablé), es decir en el último bloque, así como apreciamos las semejanzas en caso del estudio de los pueblos prerromanos, o el estudio de la baja edad media etc.”. (9007.II.5)

<sup>172</sup> “Después de haber analizado todo, debo de decir que me he dado cuenta de que mi profesor no había dado, o dio muy generalmente contenidos que en los distintos currículos se establecía como algo muy importante. De esta forma, retomamos lo que decíamos en el análisis del currículo Autonómico, donde se puede decir que le da mayor importancia al presente, pero sin dejar de lado el pasado. Pues totalmente lo contrario hizo mi profesor, quizás porque era la primera vez que daba segundo de bachillerato y no sabía que las clases se cortaban a finales de mayo, a pesar de ello mi profesor fue dedicándole muchísimo tiempo a temas como la presencia romana en la península, o los reinos cristianos, en donde comparando con los otros dos profesores que daban historia de España de mi instituto, iba totalmente retrasado. De tal manera, finalizamos el primer trimestre solo habiendo dado la romanización, Al-Ándalus y Los Reinos Cristianos, cuando en realidad deberíamos de empezar a haber dado la crisis en el antiguo régimen. Así que, llegamos al tercer trimestre sin haber dado la guerra civil, el franquismo y la España actual. Y en contraposición a lo que se establece en el currículo Autonómico, nosotros dedicamos el resto del trimestre en dar la guerra civil y ver una película, y no dimos ni el franquismo ni la España actual. Solo la última semana del curso decidió que era importante que supiéramos a rasgos generales lo que había supuesto el franquismo y en una clase nos hizo un gran esquema del franquismo. Por lo tanto, se puede ver las grandes diferencias establecidas entre lo realmente dado, y lo que se suponía que se tenía que haber dado”. (9007.II.6)

universidad, sin embargo en la realidad a pesar de las intenciones del docente, prevalece la PAU, no solamente en esta asignatura, sino en las demás que estudia. Enfatiza que los tipos de actividades de trabajo que ella lleva a cabo (temas y comentarios de texto), son los propuestos en estas pruebas y que el trabajo de cada uno de los temas quedan *reducidos a los rasgos generales, pues se tienen que condensar en dos páginas* y que los temas del bloque primero no se dan, al menos como tales<sup>173</sup>. Su valoración final, a la vista de su experiencia y de la documentación aportada es la siguiente:

en conclusión, bajo mi punto de vista, segundo de bachillerato no es un curso normal, sino solo es una preparación de selectividad, puesto que no solo en Historia de España era de esta manera, sino que también en filosofía se daba los contenidos de esta forma y nos pedían los resúmenes, contextos etc.". (3007.II.7)

Referido a las aportaciones realizadas por la participante, vamos a seguir el trabajo de Sánchez (2009) para su análisis e interpretación. Ella parte de tres documentos: currículo de la CARM, programa del profesor (que lo identifica con el del instituto) y las propuestas de la coordinación de las PAU. Analiza cada uno de los documentos identificando las ideas principales, relacionándolas entre sí y extrayendo una idea resumen de cada uno de ellos. Para valorarlos, a partir de la puesta en práctica en el aula, parte de su experiencia y recuerdo, activando la memoria y recuperando la información necesaria para esa tarea valorativa. En sus conclusiones, implícitamente, recrea sus metas y planes (superar la asignatura y las PAU), valora la relación texto-contexto (lo que está escrito en el programa, lo que se dio en su aula, sus intereses de ella y la relación con los otros cursos de su propio centro) y detecta y repara las inconsistencias a la luz de las metas que se marca.

Nuestra participante es consciente de que el currículo se modifica sustancialmente cuando se lleva a la práctica y de que se siguen algunas estrategias para aparentar su cumplimiento total (esquemas generales de última hora o estudio por la cuenta de cada alumno). Sabe además que su profesor no realiza una buena gestión (era su primer año y de ahí su inexperiencia, se entretuvo en los temas primeros, cumplió parcialmente el programa, etc.) y ella prima sus intereses particulares -superar y con nota la asignatura- sobre las finalidades que podría tener la asignatura de Historia

En definitiva, puede mantenerse que el nivel de comprensión alcanzado se situaría en la *comprensión crítica* (siguiendo a Sánchez y García-Rodicio 2014), llevando a cabo un gran número de inferencias (Montanero y León, 2004a), no solamente para la comprensión superficial del texto, sino también para la formulación de juicios y valoraciones sobre lo ocurrido.

---

<sup>173</sup> "En mi opinión, basándome en todo lo que he hecho a lo largo de segundo de bachillerato, he de decir que para mí tanto el currículo regional, el del centro y el del profesor iban destinados únicamente a dar solo lo que entraba en selectividad, pues la manera de enseñar no era otra, sino saber hacer un tema, diciendo a rasgos generales las características principales de los contenidos y en saber hacer un buen comentario histórico. No se centraban en otros puntos expuestos en los contenidos comunes del currículo Autonómico, puesto que en mi caso no nos hemos detenido en observar mapas, localizar zonas, sino solamente en dar los contenidos de manera general, que se tenían que poner en el tema de selectividad. Incluso las actividades que hacíamos, solo eran para hacer los resúmenes de selectividad. Por ejemplo mi profesor no nos mandaba deberes, sino que él nos decía de hacer un resumen del tema a rasgos generales que ocupara un folio con conclusiones y una introducción. De esta forma se puede ver como todo lo que hacíamos estaba destinado a selectividad". (3007.II.7)

### 3.2.3. Los recursos utilizados

En este apartado analizamos, de manera muy general, los distintos recursos que el profesor utiliza para llevar a la práctica el programa de la asignatura para, en los siguientes, analizarlos más específicamente. Los recursos de la asignatura están estructurados en torno a los apuntes-materiales del profesor, pues el manual no es utilizado en el aula, aunque la participante lo adquiere por iniciativa propia y señala la importancia que tendrá en sus estudios<sup>174</sup>. Los apuntes dictados apenas eran utilizados, limitándose a aclaraciones de conceptos no comprendidos<sup>175</sup>. Por otra parte, los esquemas de final de tema y el PowerPoint constituyen el referente diario en torno a los que la participante construye cotidianamente sus explicaciones en clase<sup>176</sup>. Es también valiosa la aportación de Internet, pues de una manera difusa (bien valorada en la tabla 8), contribuye a la comprensión del contenido<sup>177</sup>. Por último, la importancia dada a los trabajos elaborados por la participante, que son revisados por el profesor, aspecto que abordaremos más adelante cuando tratemos el contenido<sup>178</sup>.

Tabla 8

*Valoración de los distintos recursos utilizados en la enseñanza-aprendizaje de Historia*

Valora de nada a mucho el uso de los siguientes recursos	Nada	Poco	Algo	Bastante	mucho
Apuntes entregados o fotocopiados					x
Apuntes dictados			x		
Libro de texto	x				
Internet				x	
Fotocopias de libros u otros materiales			x		
Otros: elaboración de temas					x

Participante 3007. Fuente: Legado NMV-MOR

### 3.2.4. A modo de discusión y cierre

Es realmente difícil comprender el uso que se hace del manual y apuntes-materiales, si no se conocen los programas de la asignatura, tanto el oficial, como el del centro, el del profesor y también los externos como la PAU. Adecuar, en primer lugar, el contenido a cada curso y alumnos es una tarea difícil, pues la propia realidad diaria obliga a un ajuste por parte del profesor, pequeñas omisiones del contenido, procesos rápidos de explicación, incidencias durante su desarrollo que ralentizan su marcha, etc. Por otra parte, la tensión entre el tiempo

<sup>174</sup> “No seguía mi profesor ningún libro de texto, pero yo lo pedí prestado a propósito para poder ampliar conocimientos y me sirvió mucho para estudiar historia en la PAU, a pesar de eso, yo seguía basándome para hacer los temas en los apuntes que tomé de mi profesor”. (3007.III.2.1.1)

<sup>175</sup> “Algunas veces dictaba lo que no comprendíamos, pero la mayor parte del tiempo tomábamos apuntes sobre el PowerPoint (esquemas), que ponía en la pizarra”. (3007.III.2.2.1)

<sup>176</sup> “Nos daba un esquema cuando terminábamos el tema, con lo más importante de él. Nos sacábamos fotocopias de esquemas para hacernos más fácil la asignatura”. (3007.III.2.3.1)

<sup>177</sup> “Buscábamos cosas interesantes por internet, por ejemplo algún mito que estuviera unido a alguna persona o rey, nos ponía videos o fotos sobre la arquitectura creada en esos años, así como videos e imágenes de manifestaciones, proclamaciones, etc.”. (3007.III.2.5.1)

<sup>178</sup> “Todos los temas de selectividad que hacíamos, nos dijo que se lo entregásemos para corregírnoslo y evaluarlos, así como darnos algunas buenas ideas para añadir en selectividad”. (3007.III.2.6.1)



oficial que se dispone, el tiempo real en el que desarrollar todos los contenidos y la enorme cantidad y profundidad para llevarlos a cabo obligan a seleccionarlos. Como dijimos al inicio de este apartado, Gimeno (2010) señala que el currículo “se reconoce en el proceso de su desarrollo” (p. 32) y la importancia de los procesos de planificación<sup>179</sup>. En la investigación de 2006-2009 (Martínez- Valcárcel (Dir.) 2009)<sup>180</sup>, se planteaba este tema desde la perspectiva del profesorado y del alumnado<sup>181</sup>, analizando también los datos de la investigación 1993-2003<sup>182</sup>. En ella ya se mostraba en el cuestionario que “los docentes están de acuerdo en un porcentaje superior en que sea la programación didáctica y las PAU las utilizadas” (p. 70), y lo expresaban claramente en las entrevistas realizadas:

Caso 2.1. Sí, son las PAU. Estas nos están condicionando mucho, además hay poco tiempo y eso te lleva a que tengas que dar todo en un curso muy reducido. (...) hago más hincapié en los temas que salen en las PAU, pues los trato con más profundidad. Así ocurre con los temas que tienen que ver o que se encuentran en las PAU, ahí sí que profundizo y le hago mayor hincapié. Pero sí, las PAU son las que están condicionando en gran medida todo el quehacer, la planificación nuestra. (p. 74)

Recogiendo los datos del alumnado del período 1993-2003, en los que también se expresaban en la misma dirección, señalando concretamente al temario y a la selectividad:

2382.18. *Hacía preferencias en los contenidos que entraban en selectividad. Curso 1992-1993.*

1937.19. *Uno de los temas más importantes para ella eran la Restauración y todas las constituciones ya que las consideraba de vital importancia para aprobar selectividad. Curso 1993-1994.*

2085.14. *Los exámenes eran idénticos a los de selectividad y muy largos y nos limitaba el tiempo y los folios. Curso 1994-1995.*

1078.24. *Sus exámenes eran completos y adecuados a selectividad (definiciones, preguntas de desarrollo, fechas, bibliografías y comentarios de texto). Curso 1995-1996.*

1637.11. *Seguía el temario exigido en selectividad. Curso 1996-1997.*

---

<sup>179</sup> Señala que ese desarrollo culmina en los resultados que obtiene el alumnado y los problemas que supone conocerlos. En los siguientes apartados entraremos en ese tema, por ello es interesante lo que dicho autor comenta “Los resultados o efectos reales provocados en los alumnos y alumnas son realidades que pertenecen al ámbito de la subjetividad que no son directamente visibles. Tienen que ser inferidos a través de nuestra observación, pidiendo manifestaciones de los sujetos, provocando respuestas, como son las pruebas de evaluación. Con estas aproximaciones queremos llegar al conocimiento de los resultados efectivos, pero tampoco cabe en este caso pensar que los efectos reales del aprendizaje son idénticos a los resultados constatados o evaluados. Podemos dar por supuesta una relación, pero vuelven a ser realidades diferentes. De ahí la radical imposibilidad de pretender que los objetivos o fines de la educación y de la enseñanza se correspondan con resultados de aprendizaje como si fueran aspectos totalmente simétricos”. (Gimeno, 2010, p. 32)

<sup>180</sup> Disponible en: [https://www.academia.edu/43659940/Nicol%C3%A1s\\_Mart%C3%ADnez-Valc%C3%A1rcel](https://www.academia.edu/43659940/Nicol%C3%A1s_Mart%C3%ADnez-Valc%C3%A1rcel)  
Proyecto: Diseño y desarrollo de los proyectos curriculares de Historia en Bachillerato de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: profesores y alumnos», subvencionado por la Fundación Séneca (03003/PHCS/05). Nicolás Martínez-Valcárcel como director e investigador principal.

<sup>181</sup> Investigación realizada en 2003, que utiliza también los datos del período 1993-2003. Proyecto: Proyecto de investigación aprobado por la Fundación Séneca «Los procesos de enseñanza-aprendizaje de Historia de España Contemporánea». I.P Nicolás Martínez-Valcárcel (PI-50/00694/FS/01)

<sup>182</sup> Investigación publicada en Martínez-Valcárcel (Dir.) y García-Marín (Coord.), 2016.

- 1886.09. *También daba textos para realizar comentarios que eran obligatorios ya que eran preparatorios de cara a la selectividad. Curso 1997-1998.*
- 1623.23. *Su mayor preocupación era que quería que todos aprobáramos selectividad. Curso 1998-1999*
- 1988.17. *No hacíamos ni trabajos ni excursiones porque todo el tiempo estaba destinado a adelantar temario y a hacer exámenes, ya que después del curso teníamos la selectividad y teníamos que ir bien preparados. Curso 1999-2000*
- 1373.19. *Se centraba exclusivamente en el temario organizado por el departamento. Intentaba no dejar ningún tema sin explicar. Curso 2000-2001.*
- 2402.24. *En el temario sólo entraban los contenidos que entraban para selectividad. Curso 2001-2002.*
- 1433.28. *Puedo decir que cuando algunos temas los da más ligeros que otros no son por preferencia suya, sino porque lo ve menos importante para selectividad o simplemente porque ve que nos va a faltar tiempo para dar el resto del temario. Curso 2002-2003.*

Algo que ya ha señalado anteriormente nuestra participante “segundo de bachillerato no es un curso normal, sino solo es una preparación de selectividad, puesto que no solo en Historia de España era de esta manera, sino que también en filosofía” (3007.II.7), una práctica que tenemos documentada directamente por los dos agentes que intervienen desde el año 1993.

Los estudios de estas pruebas han sido objeto de un buen número de trabajos. De ellos, destacamos brevemente, por su relación con nuestra publicación, los realizados por Fuster (2013a y 2013b) que aborda las PAU de Historia de España entendiéndolas como una oportunidad para innovar en la enseñanza de Historia y analizando el nivel cognitivo que presentan (algo sobre lo que también investigaremos pero referido a su construcción en el aula y en casa); el de Alarcón (2009) que lleva a cabo un estudio descriptivo de estas prueba en todas las Comunidades de España en el año 2009 y el de Fuster, Saiz y Souto (2016) centrado en el uso de la fuentes históricas en las PAU en Valencia y Santiago de Compostela.

Es difícil dar un programa tan denso en una cantidad de horas tan limitada, se necesita pues una revisión en profundidad de la cantidad de temas propuestos. Al respecto hemos visto cómo el departamento y el profesor mantienen el currículo oficial casi en su integridad y, si realmente hay una revisión crítica, ésta es la que realiza el coordinador PAU, eliminando el 40,7% del cuestionario. La pregunta entonces es si la selección de los temas que realiza es significativa y relevante para la asignatura de Historia de España.

### **3.3. LA ENSEÑANZA: LOS PROCESOS Y LAS AYUDAS DEL PROFESOR**

La enseñanza en el aula contempla ese momento en el que el profesorado y el alumnado se implican en procesos de comprensión de los contenidos, facilitando su complejidad y esforzándose en la adquisición de su significado. Vamos a recoger en este apartado, primero el proceso con el que el profesor desarrolla sus tareas de enseñanza, enfatizando la llegada del docente, el inicio de la clase, su desarrollo y la conclusión de la sesión. En segundo lugar, analizaremos esos procesos siguiendo los trabajos de Ruano, Sánchez, Ciga y García (2011), especificaremos el tipo de ayuda que genera su tarea de enseñanza relacionada con la comprensión de los textos como activadora, elaborativa, consolidadora e ilustrativa.

#### **3.3.1 Análisis del proceso: momentos de la enseñanza en el aula**

Iniciaremos el análisis señalando las tareas más habituales del profesor y la ponderación que de ellas realiza la participante, recogidas en la tabla 9 que se presenta a continuación. La más frecuente es la tarea de explicar por parte del docente, preocupado por la comprensión del contenido que debe alcanzar el alumnado<sup>183</sup>. El trabajo grupal, que permite el intercambio y aporta diferentes perspectivas a los discentes, apenas está presente en el aula pues se reduce a la lectura de algún comentario de texto para realizarlo entre toda la clase<sup>184</sup>. El estudio por su cuenta, es decir, las situaciones en las que el profesor no da un tema y lo remite al trabajo de cada alumno -ya mencionado por la participante cuando hablaba del currículo en el apartado 3.2.-, está valorado moderadamente en el cuestionario. Nuestra participante indica que si nos referimos concretamente a estudiar los contenidos, solamente

---

<sup>183</sup> “Porque el profesor lo explicaba todo muy detallado, nos contaba anécdotas para que comprendiéramos mejor la relevancia que tenía cada uno de los periodos que estábamos dando”. (3007.III.1.1.1)

<sup>184</sup> “Nunca hicimos trabajos en equipo, solo alguna vez leíamos los comentarios de texto en alto para hacerlos entre toda la clase”. (3007.III.1.2.1)

era importante hacerlo para el examen, pues lo más significativo era la explicación del profesor, unida a la revisión y evaluación personal de los trabajos que realiza la participante<sup>185</sup>.

Tabla 9.

*Valoración de las tareas generales que se presentan en el aula*

Valora entre nada y mucho los siguientes enunciados	nada	poco	algo	bastante	mucho
3007.III.1.1. Explicaciones del contenido por el profesor					X
3007.III.1.2. Mediante el trabajo en grupo de alumnos		X			
3007.III.1.3. Mediante el estudio por nuestra cuenta			X		

Participante 3007. Fuente: legado NMV-MOR

El proceso de enseñanza-aprendizaje no es un todo continuo, sino que tiene momentos muy claramente determinados que marcan todo el transcurso de la clase. La identificación de estos momentos ya la iniciamos con la recogida de información del período 1983-2003 y la continuamos en la actualidad (Martínez-Valcárcel (Dir.), 2016). Así pues hablaremos concretamente de la *llegada* del docente -lo que supone una concienciación en el alumnado de que hay un cambio de asignatura-, del *inicio* de clase -fundamentalmente atraer la atención y concienciar al alumnado, unido a las labores de pasar lista, saludos, etc.-, del *desarrollo* de la sesión -utilizando medios, explicación, etc., pero manteniendo el orden y la atención del alumnado- y del *final* -cierre como señala Sánchez y García-Rodicio, 2014-, una actividad muy importante que a veces, por la necesidad de impartir nuevos contenidos debido a la sobrecarga del programa no se lleva a cabo.

### Llegada del profesor

En este caso, el profesor ya está en clase antes de que el alumnado llegue, pues cambiaban de aula los docentes, algo no habitual. Es muy puntual, “viste muy profesional, lleva un maletín con sus materiales y se centra en el programa proporcionado por el departamento”<sup>186</sup>. También recordar que el profesor<sup>187</sup> “es nuevo en el IES.”

### Inicio de la clase

La clase se inicia tras cerrar la puerta, lo que indica que empieza la sesión. A continuación, se revisa lo ocurrido el día anterior, mediante preguntas dirigidas al alumnado relacionando los contenidos de la sesión anterior con la presente y -durante esa charla- activa el PowerPoint<sup>188</sup>.

<sup>185</sup> “Tenías que estudiar pero para el examen. No debías de llegar a clase estudiando algo, puesto que él te lo explicaba todo. Todos los temas de selectividad que hacíamos, nos dijo que se lo entregásemos para corregirnoslo y evaluarnos, así como darnos algunas buenas ideas para añadir en selectividad”. (3007.III.1.3.1)

<sup>186</sup> “El profesor siempre estaba en la clase antes de que nosotros llegáramos, era muy puntual, iba vestido muy profesional casi siempre con camisa y jersey, y vaqueros. Iba siempre acompañado de un maletín donde guarda un bloc de notas en el que apuntaba nuestras notas y en el que guardaba los comentarios de texto y los temas”. (3007.IV.1)

<sup>187</sup> La participante declara que la edad el profesor está en torno a los 40 años. Este hecho indica que su formación universitaria habría que situarla a finales de los 90, principios del año 2000; es decir una universidad con otras ideas de lo que es la formación.

<sup>188</sup> “El inicio empezaba, desde que todos nos sentábamos, sabíamos que empezaba la clase en el momento en el que cerraba la puerta y ya no dejaba entrar a nadie que no hubiera llegado a tiempo, siempre empezábamos cinco minutos después porque tardábamos en llegar a la clase. Pasaba lista nada más empezar y se ponía a preguntar a una compañera por qué tema íbamos, y antes de poner a explicar, preguntaba cuestiones generales sobre lo explicado en las otras clases, siempre empezaba haciendo cuestiones a los

## Desarrollo de la clase

Realizadas las tareas anteriores, se aborda un nuevo contenido, que -como rutina- utilizaba la frase “cómo vimos el pasado día” (3007.IV.3.). El nuevo contenido era introducido con diapositivas, uso de la pizarra, ejes y/o mapas<sup>189</sup>. La preocupación por la atención era grande, pues su paseo por la clase tenía la misión de controlar el uso de los móviles, mantener la atención con las distensiones –bromas- o, en el caso de incidencias más graves, expulsando al alumno del aula. Las dudas eran planteadas al final de la clase y, en el caso de no alcanzar la comprensión, en el despacho del docente. Era también habitual el uso de comparaciones con el presente y, con cierta habitualidad, a los denominados cotilleos históricos<sup>190</sup>.

## Finalización de la clase

La finalización de la clase, como ya se ha visto, estaba dedicada a la aclaración de las dudas o a la proyección de videos o fotografías y a *una especie de debate* en torno a contenidos encontrados en Internet y, en el caso de que las explicaciones no alcanzaran el grado de comprensión que el docente deseaba, al día siguiente traía un esquema para explicarlo adecuadamente<sup>191</sup>.

---

alumnos y un breve recordatorio de lo que dimos el día anterior, por lo que establecía lo anterior como causa y ya ponía el PowerPoint para empezar a explicar”. (3007.IV.2)

<sup>189</sup> “**Desarrollo.** Siempre iniciaba la clase con una típica frase que repetí a lo largo de todo el curso, (como vimos el día pasado) y entonces hacia la síntesis de lo aprendido y empezaba con las diapositivas en las que muchas veces se valía de la pizarra para hacer un eje cronológico o de mapas que pedía al departamento. Se movía de un lado a otro, se pasaba por las mesas para que todos le atendieran porque muchos cogían los móviles y se pasaban las clases mensajeándose con gente, cuando se cansaba se sentaba en el brazo de la silla y nos daba clase desde ahí, a veces para entretenernos nos hacía chistes correspondientes que mencionaban a algún personaje de esa etapa. Si había incidencias los echaba de clase. Pero él no perdía ni un minuto de su clase. Cuando teníamos dudas, decía que lo dejáramos para los últimos 10 minutos de la clase, en la que enteramente se dedicaba a responder dudas y a volver a explicar apartados no entendidos. Si veía que no lo comprendías te decía que fueras en el recreo al departamento y que te lo explicaba hasta que lo entendieras. En la clase de historia remitía mucho a situaciones actuales para darnos cuenta de la relevancia que tenía en el momento, nos hablaba de cotilleos del momento para que nos motiváramos y nos compraba a personajes de la historia con famosos (...). En definitiva, hacía siempre un análisis general de todo, comparaba la situación por ejemplo la crisis de España o el paro con la situación actual”. (3007.IV.3)

<sup>190</sup> Los cincuenta minutos de clase llevan consigo el cansancio en los alumnos, por ello es preciso atraer y mantener la atención del alumnado tanto al inicio de cualquier tema, lección o período de clase, como durante su procesamiento o finalización. Esa llamada de atención se puede obtener, mantener o recuperar de múltiples maneras: tono de la voz, imágenes de póster, silencios, preguntar, diversificar tareas, aprovechar situaciones inesperadas que ocurren y, también, por ese conjunto de anécdotas, bromas, chistes, cotilleos y acciones que pueden permitir la distensión o la atracción o mantenimiento de lo que se está haciendo. En la investigación realizada de 1980-2003 (Martínez-Valcárcel (Dir.) y García-Marín (Coord.), 2016, pp. 1658-1653), se abordó el tema de las anécdotas, bromas, chiste, etc. identificando tres tipos: las vinculadas con la metodología, las personales y las propiamente históricas. La cita de la participante se incluye en las históricas, tiene una frecuencia habitual e indica el interés del profesor en hacer atractiva la clase y mantener la atención (cita anterior). Los cotilleos (informaciones que de una manera indiscreta o maliciosa se llevan a cabo, Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. Motes, sobrenombres, aventuras amorosas, defectos físicos, etc.) son referidos por la participante de una forma habitual en clase, no se posee más información para profundizar en este hecho y no podríamos señalar que pase más allá de ser *expresiones del acontecimiento*, Braudel ya los señalaba así hace medio siglo, 1968.

<sup>191</sup> “**El final** siempre se dedicaba a ver videos, enseñar fotografías y aunque tocara el timbre siempre le gustaba ver las dudas y si veía que no podía contestarlas o bien si podían quedar, iban a su despacho o si no al próximo día nada más empezar nos daba un esquema con lo que explicaba el apartado que teníamos dudas.

La enseñanza que lleva a cabo podría caracterizarse como tradicional, en ese sentido recoge lo que Gómez, Chaparro, Felices y Cózar (2020) exponen, aunque referidas al profesorado de secundaria en formación: “Los recuerdos sobre el uso de metodologías tradicionales en la clase de Geografía e Historia son superiores a los recuerdos de metodologías innovadoras” (p. 68). El profesor utiliza una gran cantidad de recursos y le preocupa fundamentalmente que el alumnado comprenda los contenidos y sepa relacionarlos entre sí. Las tareas que ocupan al profesor son llevar a cabo explicaciones de los temas, facilitar la síntesis de los contenidos a estudiar, aclarar las dudas, tenerlos motivados y gestionar la clase para que se desarrolle dentro de unos márgenes aceptables de convivencia. La estructura sigue el modelo de la enseñanza expositiva con organizadores previos y el uso de medios digitales.

### 3.3.2 La comprensión del contenido: la enseñanza como ayuda al alumnado

Las características de este trabajo y sobre todo la recogida de información, nos permite distinguir claramente dos momentos del proceso de aprendizaje y de las tareas que el profesor y la participante realizan *en el aula y en casa*. En este punto se analiza la información que se tiene de las tareas que se desarrollan en el aula.

El primer análisis está dirigido a interpretar la ayuda que el profesor presta a la participante en el aula, partiendo del esquema que proporciona, de los recursos que utiliza y de la preocupación para que se comprenda el contenido. Cuando tratemos el trabajo realizado en casa, que analizaremos más adelante, se estudiará cómo la participante elabora los temas (después revisados por el profesor), teniendo presente los apuntes recogidos en clase, su trabajo en el libro de texto y otros apoyos a los que recurre, concluyendo con el trabajo del tema o el comentario de texto.

Tal y como recogimos anteriormente, Lucero y Montanero (2006) señalan que “los profesores de Secundaria no abordan la enseñanza de la Historia como un simple listado de hechos, personajes y fechas. Por el contrario, los fenómenos históricos son presentados como un complejo entramado de eventos y factores, explícita o implícitamente interrelacionados” (p. 89). Dichas exposiciones pretenden que el alumnado *comprenda* esta asignatura, algo que conlleva “inferir las relaciones causales entre los eventos que conforman un fenómeno Histórico” (p. 90), que habitualmente se encuentra presente en los manuales de la asignatura o en los materiales que le proporcionan sus profesores.

Concretamente, como indica Sánchez (2009) “aprender algo supone una transformación de las redes de conceptos o de los sistemas de reglas de la memoria a largo plazo, MLP” (p. 26), la cual es imposible si el alumnado no comprende los contenidos que está estudiando. Dicho proceso de comprensión puede alcanzarlo directamente o con ayudas, en este caso del profesor, cuando “proporciona elementos (un modelo, una explicación) que hacen más probable que se movilicen ciertos procesos mentales (atención, memoria, motivación) y de aprendizaje (imitación y resolución de problemas)” (p. 28).

---

Cuando se terminaba la clase siempre buscaba cosas interesantes sobre el tema que habíamos dado e Internet para motivarnos por la asignatura, y hacíamos una especie de debate sobre si era interesante o no”. (3007.IV.3)

La propuesta de Ruano, Sánchez, Ciga y García (2011), proporciona un protocolo para observar las ayudas que el profesor facilita al alumnado para comprender los contenidos de un texto, ver apartado 1.5.5. Como hemos comentado, nosotros la aplicamos a las que el profesor presta a los alumnos cuando explica los contenidos, que les presenta a partir de un esquema. En el apartado siguiente los analizaremos cuando la participante, en casa y con todo el material, elabore los temas y comentarios de texto. Los autores especifican que:

El sistema conlleva analizar seis tipos de elementos, dispuestos en sucesivas capas que conforman el contexto de la actividad: la función que cumplen las lecturas (en nuestro caso explicaciones del profesor), cómo se organiza globalmente la actividad, cómo se organiza localmente, el tipo de planes que se proponen, las ayudas locales que se proporcionan, y la retórica del texto. (p. 127)

Nosotros aplicamos los protocolos a la explicación del profesor, descrita por la participante en una visión sintetizadora de todo un curso<sup>192</sup>. En este sentido, asumimos que como experta (Portela, Martínez-Valcárcel y García, 2014), a partir de las más de 120 horas de observación, ha identificado los patrones habituales de conducta del profesor. Estos, analizados en el apartado 3.3.1., los estudiamos ahora como *ayuda para la comprensión del tema* (Ruano, Sánchez, Cigay García, 2011), realizando las mínimas modificaciones de la propuesta de los anteriores autores y respetando siempre el sentido que tienen. Tal y como señalan los autores, la ayuda puede ser activadora, elaborativa, consolidadora e ilustrativa. En este primer análisis categorizamos la información de acuerdo con esos referentes y la información que proporciona la participante de las clases del profesor.

Tabla 10  
*Las ayudas del profesor*

Ayuda activadora			
Llegada al aula	Inicio de la clase y control	Acciones hacia el contenido	Presentación nuevo contenido
a) El profesor siempre estaba en la clase antes de que nosotros llegáramos, era muy puntual. b) Siempre empezábamos cinco minutos después porque tardábamos en llegar a la clase.	a) El inicio empezaba, desde que todos nos sentábamos, b) sabíamos que empezaba la clase en el momento en el que cerraba la puerta y ya no dejaba entrar a nadie. c) Pasaba lista nada más empezar	a) Se ponía a preguntar a una compañera por qué tema íbamos, antes de ponerse a explicar, b) preguntaba cuestiones generales sobre lo explicado en las otras clases siempre empezaba haciendo cuestiones a los alumnos c) y un breve recordatorio de lo que dimos el día anterior,	a) por lo que establecía lo anterior como causa b) y ya ponía el PowerPoint para empezar a explicar.
Ayuda elaborativa			
Relación con lo anterior	Presentación del contenido	Recursos	Mantener la atención
a) Siempre iniciaba la clase con una típica frase que repitió a lo largo de todo el curso (“como vimos el pasado día”) y b) entonces hacia la síntesis de lo aprendido y	a) empezaba con las diapositivas, b) en las que muchas veces se valía de la pizarra c) para hacer un eje cronológico d) o de mapas que pedía al departamento	Diapositiva Pizarra Eje cronológico Mapas	a) Se movía de un lado a otro, se pasaba por las mesas para que todos le atendieran, b) porque algunos cogían los móviles y se pasaban las clases mensajeándose con gente, c) cuando se cansaba se sentaba en el brazo de la silla y nos daba clase desde ahí, d) a veces para entretenernos nos hacía chistes correspondientes que mencionaban a algún personaje de esa etapa. e) Si había incidencias los echaba de clase. f) Pero él no perdía ni un minuto de su clase.

<sup>192</sup> Podría suponerse que se ha instalado en el aula una cámara que ha grabado las 120 horas de clase y que un experto (en este caso nuestra participante) ha sintetizado la información de todo el curso escolar.

Ayuda consolidadora		Ayuda ilustradora
Aclaración de dudas	Cierre	Utilización del presente
<p>a) Cuando teníamos dudas, decía que lo dejáramos para los últimos 10 minutos de la clase,</p> <p>b) en la que enteramente se dedicaba a responder dudas y a volver a explicar apartados no entendidos.</p> <p>c) Si veía que no lo comprendías te decía que fueras en el recreo al departamento y que te lo explicaba hasta que lo entendieras</p> <p>d) y si veía que no podía contestarlas o bien si podían quedar, iban a su despacho,</p> <p>e) o si no al próximo día nada más empezar nos daba un esquema con lo que explicaba el apartado que teníamos dudas.</p>	<p>a) En definitiva, hacía siempre un análisis general de todo, comparaba la situación por ejemplo la crisis de España o el paro con la situación actual.</p> <p>b) Cuando se terminaba la clase siempre buscaba cosas interesantes sobre el tema que habíamos dado e internet para motivarnos por la asignatura,</p> <p>c) y hacíamos una especie de debate sobre si era interesante o no.</p> <p>d) EL final siempre se dedicaba a ver videos, enseñar fotografías</p> <p>f) y aunque tocara el timbre siempre le gustaba ver las dudas.</p>	<p>a) En la clase de historia remitía mucho a situaciones actuales para darnos cuenta de la relevancia que tenía en el momento,</p> <p>b) nos hablaba de cotilleos del momento para que nos motiváramos y</p> <p>c) nos compraba a personajes de la historia con famosos como Belén Esteban.</p>

Participante 3007. Fuente: legado NMV-MOR

### Análisis e interpretación de las ayudas

Vamos a considerar en este análisis, no el papel que cumple la lectura de los textos, sino la explicación que el profesor realiza en el aula<sup>193</sup>. Este análisis será muy importante cuando analicemos las tareas que la participante realiza en su casa (off-line), precisamente cuando la lectura de los textos y las informaciones que posee, le ayuden a elaborar tanto los temas, como los comentarios de texto.

*El primer elemento* de esa ayuda es el papel *central o secundario* que cumple el profesor en el proceso de explicación del contenido. Para su análisis seguimos la ficha 1 (Ruano, Sánchez, Ciga y García, 2011. p. 133), en la que se recogen los tiempos de clase y los tipos de ayudas que en esos momentos está desarrollando el docente. El profesor facilita la información del contenido y sus esfuerzos van encaminados a que el alumnado los comprenda. En dicha explicación podemos distinguir tres tiempos, la entrada a clase (5 minutos), el desarrollo (45 minutos) y el cierre de la actividad (10 minutos). De acuerdo con las preguntas y muy especialmente con las *sugerencias de análisis* de los autores citados podríamos interpretar lo siguiente:

- La preocupación básica de esta tarea por parte del profesor es *proporcionar un apoyo muy importante para la selección y comprensión del contenido* complejo como es el de Historia.
- La enseñanza en sí misma no es la finalidad de esta tarea, pues lo importante es que la *participante* comprenda el contenido, para que ella -en casa- elabore el resumen del tema o el comentario de texto, no entramos en la valoración o relevancia de estos trabajos.
- Si atendemos a la referencia general sobre el papel del profesor -central o secundario- sería una ocupación *central*, pues es el que facilita a la participante tanto la información cómo la interpretación del contenido.
- Si atendemos al proceso seguido el profesor procura la atención de los alumnos, pregunta y aclara dudas y recurre tanto a lo elaborado en la sesión anterior, como a las

<sup>193</sup> Podría interpretarse que se trata de un texto (en este caso oral), que permite la interacción con él (hay algunas unidades on-line que tienen una enorme versatilidad y secuencias alternativas) apoyándose en esquemas, imágenes, etc.



experiencias y vivencias de la participante e incluso, en ocasiones, recurre al debate y la opinión de la participante.

- Ahora bien, si entendemos que la situación del aula es el apoyo para la elaboración del contenido en casa, donde la participante revisa, amplía y elabora un resumen de dos páginas –en caso de ser un tema-, podríamos claramente señalarla como secundaria la explicación del profesor.

*El segundo elemento* trata de cómo está organizada globalmente la explicación, ficha 2 (Ruano, Sánchez, Ciga y García, 2011. p. 134). Los autores parten de dos episodios fundamentales, la explicación y la evaluación. Proporcionan para su análisis una ficha que contiene, por una parte los siguientes episodios: planificación, activación de conocimientos, explicación, interpretación/evaluación, análisis de experiencias, aclaración de significados y cierre de la actividad. Por otra, los tipos de patrón con los que ha actuado el profesor: lineal, intercalado, con búsqueda a posteriori de un orden, guiado por planes y con proyecto para el texto. De acuerdo con nuestro análisis hemos identificado que:

- El profesor sigue tres episodios muy claros, la presentación con recuerdo de ideas previas, explicación (que puede ir a la vez con preguntas y mantener la motivación), evaluación de lo explicado (unido a la evocación de situaciones del presente) y aclaración de dudas con cierre de la actividad.
- De acuerdo con lo anterior, la estructura formal es la *explicación guiada por planes*. Podríamos pensar en *explicación con proyecto para el texto* pero no hay evidencias de que el profesor plantee el contenido como un reto, como *mirad que interesante*, pero no está totalmente descartada esa posibilidad.

*El tercero elemento* trata de cómo está organizada localmente la interacción, ficha 3 (Ruano, Sánchez, Ciga y García, 2011. p. 135). Los autores propone dos patrones: Indagación + Respuesta + Evaluación (IRE) o Indagación + Respuesta + Feedback (IRF). En el primero las preguntas solo reclaman recuperar información y la evaluación es meramente un juicio valorativo. Por el contrario cuando hablamos de IRF, las preguntas suscitan la necesidad de elaborar conocimiento y la evaluación implica algún grado de reelaboración y no sólo de valoración. La ficha proporciona cuatro tipos de estructura de participación, pues como los autores señalan se pueden encontrar algunas variantes de estos dos patrones y así indican que puede ser monologal, IRE, IRF y simétrica. En cada uno de estos patrones se indica la existencia o no de los episodios de planificación, interpretación/evaluación y otros. De acuerdo con las preguntas y con las sugerencias de análisis de estos autores podríamos interpretar lo siguiente:

- El profesor sigue la estructura *IRE*. Sin embargo, tenemos dudas de que la participante se limite solamente a preguntas de poco nivel de construcción, pues el trabajo que tiene que hacer en casa le va a exigir la comprensión del texto -no se olvide la estructura: introducción, desarrollo, conclusiones-. Este hecho podría sugerirnos la estructura IRF, pero no hay constancia de ello. Además, como veremos más adelante, su preocupación es que “tenía que atender, pues era primordial para poder hacerte con el tema y poder entenderlo (...) teníamos que estar muy atentos a lo que él decía y apuntarlo todo” (3007.V.1.4.), así cabe la duda razonable de que pueda ser fundamentalmente IRF.

*El cuarto elemento* trata de cómo se llevan a cabo los episodios más relevantes, fichas 4, 5 y 6 (Ruano, Sánchez, Ciga y García, 2011. pp. 136-137). Tal y como indican las

explicaciones, en nuestro caso, pueden ser más o menos ricas por lo que es preciso valorar la calidad de cada episodio presentando tres fichas al respecto y teniendo presente la diferencia que hay entre saber *qué* hace el profesor o saber *por qué y para qué* lo está haciendo. La primera, referida a la planificación (en la que distingue si es de doble proyecto, problema-meta, antes-ahora, listado de temas y no hay ninguno). La segunda se centra en la activación de conocimientos previos (señala si hay o no activación, el orden que pueden tener, la conexión con los contenidos de la explicación, de relleno de lagunas que existan o de la conexión con el objetivo final). La tercera se refiere al episodio de cierre distinguiendo si este existe o no, si identifica las ideas fundamentales, el tipo de organización que tienen y si las conecta entre sí. Así pues, de acuerdo con los datos procesados y las sugerencias de los autores podemos interpretar que:

- cuando el profesor planifica y luego explica queda claro que se trata de un *doble proyecto*, si lo entendemos en su sentido más amplio *qué logro alcanzar, se hace ver cuál era el propósito de la Unidad Didáctica (UD) y en qué medida el texto sirve a ese propósito*. También podemos considerar que se trata de un *problema-meta* pues se pretende rellenar o avanzar en un conocimiento que no lo posee la participante y cómo le puede ayudar en la elaboración de su tema y también tiene presente los conocimientos que tenía sobre el tema, al menos los que había explicado en la sesión anterior.
- cuando el profesor activa los conocimientos previos queda claro que se trata de una relación con el *objetivo final* de la explicación, pues los conecta con lo que se va a tratar ese día, sigue un orden y establece preguntas entre los alumnos para ver y asegurarse que esa relación con lo anterior y lo que va a explicar hoy existe. También hay relación con algunas de las experiencias o hechos que en ese momento están ocurriendo y que pueden, al menos formalmente, estar en el conocimiento de la participante.
- cuando el profesor lleva a cabo el episodio de cierre queda claro *la identificación de las conexiones* entre las ideas desarrolladas y también la solución de las dudas, tanto en ese momento como en otros que se arbitran para ellas. Esta idea de cierre está, además, conectada con la de inicio de la explicación, lo que supone una idea clara de la relación entre todos los contenidos.

*El quinto* elemento trata de cómo se ayuda durante el desarrollo de la actividad, ficha 7 (Ruano, Sánchez, Ciga y García, 2011. p. 138). Es evidente que nos referimos a las explicaciones dadas por el profesor, que cuando la participante esté en su casa (implicada en los procesos de aprendizaje y de elaboración de trabajos), estará muy presente para resolver los problemas que se le plantean. Tal y como expresan nuestros autores éstas pueden tener un carácter más invasor u orientador, con las matizaciones que señalan (regulatorias, internas invasivas o no y de feedback) y referidas al episodio de planificación, de interpretación/evaluación y el de cierre. Más concretamente podemos interpretar que:

- el tipo de ayuda que como tal proporciona el profesor tanto en la planificación, como en la evaluación y cierre podría caracterizarse como *interna invasiva y feedback*, pues el material que proporciona, explica, evalúa, aclara y tiene la finalidad de comprender ese significado y no otro. Nuevamente hay que insistir en que se trata de la explicación del profesor y del cumplimiento de un temario que tanto en el IES, como en la PAU lo van a exigir. Sin embargo, cuando pasemos a la situación de elaboración según un modelo a seguir de los temas y comentarios de texto su papel es muy distinto.

*El sexto elemento* trata sobre el texto y sus posibilidades, ficha 8 (Ruano, Sánchez, Ciga y García, 2011. p. 139). Considera la propia estructura y contenido del texto, en la medida que facilite su comprensión o la dificulte. Como bien señalan los autores, los textos de Historia en particular no son de una lectura sencilla, sino más bien complicada y difícil. Cuando aportan elementos para su análisis (nosotros nos referiremos a la explicación y el material facilitado por el docente a los alumnos), señalan que si es fácil de determinar los objetivos que persigue y si está bien organizado, es sencillo identificar las ideas principales y sus relaciones. De acuerdo con los datos analizados podemos mantener que:

- La explicación está perfectamente clara en sus puntos básicos como es la organización del contenido, claramente presentada en el esquema que proporciona el profesor. Por otra parte, podríamos afirmar que la información y la forma de presentarla del profesor facilitan la comprensión de un contenido tan complejo como es la Historia. Sin embargo, las relaciones multicausales que esta materia tiene pueden necesitar de más apoyos por parte del docente.

*El séptimo elemento* trata del nivel de comprensión que puede promover el material y la explicación dada por el profesor, ficha 9 (Ruano, Sánchez, Ciga y García, 2011. p. 140). Para esta tarea, los autores proporcionan indicadores tales como desmigalar (se pregunta por todo), seleccionar (se distinguen las ideas más importantes), organizar (las ideas son organizadas y vinculadas entre sí), integrar (cuando lo nuevo y lo conocido son considerados conjuntamente) y reflexionar (incluyen la valoración del alumnado). Teniendo presente las dificultades que este elemento de análisis tiene y que al tratarse de la explicación del profesor en el aula, es problemática su determinación, aunque podemos razonadamente interpretar que:

- hay que señalar la importancia que tendrá el nivel de comprensión cuando se analicen los trabajos realizados por nuestra participante. Referida a la explicación del profesor podemos señalar que selecciona, organiza, integra y, referido a reflexionar, tenemos algunas dudas de que lo exija en el aula, sí podemos confirmar la preocupación constante que tiene por la comprensión del contenido.

### 3.3.3. A modo de discusión y cierre

La enseñanza, en la medida que focaliza su atención en las maneras que el alumnado se implica en su propio aprendizaje, se constituye en el centro de atención de todo este proceso formativo. La selección del contenido a trabajar con los alumnos es una gran preocupación en el docente, como vimos en el apartado anterior. Una de las estrategias seguidas es el método expositivo, muy habitual en las clases de Historia de España de esta participante (valorado positivamente). En nuestras investigaciones 1993-2003 (Martínez-Valcárcel y Alarcón, 2016) la explicación es seguida por el 70% del profesorado y no es considerada necesariamente como negativa por Carretero y Montanero (2008):

la estrategia más extendida para la enseñanza de la historia es la explicación verbal del profesor. No es exacto afirma que este tipo de actividad fomenta el memorismo, ni tan siquiera que sea inadecuada para enseñar históricamente. Desde hace tiempo que la mayoría de los profesores de historia han abandonado aquellas explicaciones que se limitaban a escribir listados de hechos, personajes y fechas históricas. (p. 137)

El análisis de la enseñanza de la historia tiene como finalidad facilitar las tareas de comprensión de los contenidos en el alumnado y la elaboración de las tareas que tiene que realizar, en nuestro caso la redacción de temas y el análisis de los comentarios de texto, en un tiempo razonable<sup>194</sup>. Entender pues los procesos de enseñanza con la finalidad que hemos señalado antes, implica determinar cómo se produjeron y en qué medida y cuándo prestaron su ayuda a los procesos de aprendizaje.

Igualmente es preciso hablar de continuidad y de cambio en la enseñanza de la historia para entender los problemas que hay en esta asignatura. Duarte (2018) los analiza desde Rafael Altamira (1886-1951)<sup>195</sup>, señalando la multiplicidad de formas que hay para llevarlas a cabo, la conexión que pueden establecerse entre ellas, las aspiraciones de mejora y la distinción entre el deseo de regenerar la ligación humana con la patria, de aquellas otras que pretenden explicar el presente y los problemas sociales. Igualmente destaca -en todo momento- el valor de la disciplina y poner al alumnado en el centro del proceso de aprendizaje<sup>196</sup>.

La disposición de *aulas especiales* para impartir Historia, supone unos espacios en los que los recursos y la naturaleza de la asignatura facilitan la contextualización de la misma<sup>197</sup>. Conseguir y mantener la atención del alumnado es la primera preocupación del profesor y para alcanzarla recurre a múltiples estrategias, como sugieren Martínez-Valcárcel, Miralles y Navarro (2009), que le permiten llevar a cabo las cuatro fases de una sesión: llegada del profesor, inicio, desarrollo y finalización. Este ciclo natural, en cualquier materia, no está lo suficientemente estudiado sea cual sea la metodología que se siga e incluso, se diría que más bien de lo que disponemos son revisiones o propuestas, todas ellas muy interesantes, donde se sugieren las características de esas clases (Prats, 2017 y Pagès, 2001 y 2019). Lo importante es la finalidad que tiene esa estructura de las clases y las funciones de la ayuda proporcionada por el profesor al alumnado que puede ser como activadora, elaborativa, consolidadora e ilustrativa, (Ruano, Sánchez, Ciga y García, 2011). Su análisis proporciona un excelente marco para interpretar las tareas del alumno en el aula (fundamentalmente para comprender la asignatura) y relacionarlas con las que tiene que realizar después en casa para elaborar los trabajos que exige la materia. Dichas ayudas, de acuerdo con la propuesta de los autores citados, las hemos analizado a través de los nueve fichas de observación, clarificando el papel que cumplen (orientadora o invasora), su organización interna, la comprensión local o general del texto,

---

<sup>194</sup> Cabe señalar que en las 30 semanas de clase (de las que 25 o menos son útiles), realizó en torno a 23 temas, unos 12 comentarios de texto y subrayó 145 páginas del libro. Así pues fuera del horario, ella *semanalmente* elaboraba casi un tema y medio comentario de texto y, por otra parte, subrayaba 6 páginas del manual. Como ella misma comentaba eso ocurría en las 8 asignaturas que cursó. Estos datos nos hacen una idea del volumen de trabajo que llevó a cabo.

<sup>195</sup> Altamira, R. (1891). *La enseñanza de la Historia*. Akal: Madrid. Obra reeditada (1997), con motivo del centenario de su muerte.

<sup>196</sup> “La innovación introduce una multiplicidad en sus formas diferentes de renovar y va cambiando, no solo por los contextos y los agentes, también en las propuestas didácticas y los proyectos editoriales. (...). Estas multiplicidades cambian de naturaleza al conectarse con otras y pueden interrumpirse, pero siempre recomienzan, (...). En todo este recorrido por la innovación, encontramos coincidencias en los deseos de mejorar y cambiar una enseñanza de la Historia (...), pero se distinguen las propuestas donde el estudio del pasado venía a regenerar la ligazón humana con la patria, de aquellos proyectos de enseñanza de la Historia que quisieron explicar el presente y sus problemas sociales, aunque en ambos se quería contribuir a la transformación de la realidad y formar ciudadanos (...) Por ello, en todo momento interesó el valor formativo y social de la disciplina y se pone al alumno en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje”. (Duarte, 2018, p. 152)

<sup>197</sup> Una imagen de las diferentes aulas donde se imparten clases de Historia en el curso 2012-2013 está recogida en Martínez-Valcárcel y Alarcón (2016, pp. 44-48).

cómo se llevan a cabo los episodios más relevantes, cómo se produce durante el desarrollo de las clases (también durante su trabajo en casa) y las dificultades que el texto o la explicación tienen. Esta orientación que proponen de los procesos de enseñanza (como ayudas del profesor) y las funciones que cumplen para la comprensión del texto y elaboración de los trabajos de la participante, presentan otro punto de vista en la investigación que estamos llevando a cabo.

Los resultados que presentamos indican un buen referente para la elaboración de los trabajos que realizará la participante en casa. Así, la memoria a largo plazo se ve potenciada por las notas tomadas en clase, por los documentos trabajados por ella en el aula y por la utilización del manual como consulta, ya que facilitan el uso que hace en casa de la memoria de trabajo Sánchez (2009), Nokes (2017) y Montanero y León (2004a<sup>198</sup>), entre otros. La existencia de los temas y los comentarios de texto elaborados por la participante y corregidos por el profesor muestran un diálogo que va más allá de la mera corrección final de un trabajo y potencia más aún la idea de Sánchez (2009) y Nokes (2017) de las ayudas del profesor. Los resultados alcanzados por Lucero y Montanero (2006) sobre el discurso causal en la enseñanza de la Historia, el de Montanero, Lucero y Méndez (2008) sobre el uso de diagramas de multicausalidad en la enseñanza de la Historia o las experiencias de asesoramiento de Lucero y Fernández (2008) permiten apreciar los logros alcanzados con este tipo de estudio y las sugerencias que proporcionan para el análisis que posteriormente llevaremos a cabo.

---

<sup>198</sup> Estos autores señalan que “las dificultades para construir las inferencias elaborativas de carácter causal están relacionadas con algo más que la escasez de contenidos (de la que, por otro lado, se quejan los profesores de secundaria). La mala organización de la memoria a largo plazo, las limitaciones de procesamiento de la memoria de trabajo a la hora de utilizarlo tienen también una importante influencia”. (Montanero y León, 2004a, p. 413)

### 3.4. El manual y los apuntes-materiales del profesor: estructura, apariencia y uso

Tal y como vimos se utilizaron, principalmente, dos recursos: el manual y los apuntes del profesor. Explícitamente la participante indicaba que el docente no dejaba el libro en el aula, pues eran sus apuntes los que se utilizaba en clase. Sin embargo, ella tenía el manual en su casa y lo utilizaba constantemente, era de segunda mano. Este tema ya ha sido tratado en esta línea de investigación, Martínez-Valcárcel, Ortega-Roldán y García-Marín (2020). Vamos a analizar aquí las huellas por ella dejadas en ambos recursos, teniendo presente que las de los apuntes están trabajadas en el aula (on-line), pero las del manual solamente en su casa, of-line.

#### 3.4.1. Estructura del manual y los apuntes-materiales del profesor

Cualquier material o documento tiene un valor en sí mismo y otro que está vinculado con el contexto de uso en el que profesores y alumnos colaboran. En este trabajo nos centramos fundamentalmente en el *uso* que se hace del manual por un profesor y una alumna, en un centro determinado y en el contexto de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. En este apartado nos vamos a centrar en las características que el manual tiene, analizado desde la perspectiva metodológica y la construcción de los temas, podríamos perfectamente considerarlos como Unidades Didácticas.

#### EL MANUAL: PERSPECTIVA GENERAL

*El libro de texto de Historia de España* de la editorial Santillana (2009)<sup>199</sup> es muy extenso, 448 páginas. En una primera identificaría *las introducciones, el desarrollo de los temas y las*

---

<sup>199</sup> Como ya comentamos, es parte del proyecto *La casa del saber*, de la editorial Santillana (2009). Fue dirigido por Enrique Juan Redal, siendo sus autores: José Manuel Fernández Ros, Jesús González Salcedo, Vicente León Navarro y Germán Ramírez Aledón (2009). Dispone de una Guía y recursos para profesores. Una muestra de 55 páginas del libro, la reseñamos al final del apartado 1.2., la recordamos aquí: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Historia\\_de\\_Espana\\_2o\\_Bachillerato\\_Editado.pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Historia_de_Espana_2o_Bachillerato_Editado.pdf)

*actividades relacionadas con la evaluación de los conocimientos y la prueba de selectividad.* También se ha considerado importante diferenciar y considerar independientes las introducciones a los bloques y las referidas a los temas, por el papel introductorio que tienen y por el uso que los profesores pueden hacer de ellas<sup>200</sup>.

Si consideramos el índice, el libro se organiza en cuatro bloques cuya división interna comprende 17 temas, una ampliación de fuentes de consulta (bibliografía, obras literarias, referencias web, entre otras), más un glosario alfabéticamente ordenado para facilitar la localización de los conceptos, ya que las definiciones están en los distintos capítulos de la obra. La tabla que presentamos a continuación sintetiza la organización del libro de texto.

Tabla 11

*Páginas dedicadas a cada apartado del manual de Historia de España de Santillana*

Apartados	páginas	Apartados	páginas
Créditos	2	<b>Introducciones a temas</b>	<b>34</b>
Índice	2	<b>Desarrollo de temas</b>	<b>306</b>
Metodología	2	Selectividad	88
Bloques	8	Fuentes	4
		Glosario	2

Fuente: legado NMV-MOR

La organización de cada tema evidencia la coherencia presente en el plan de la obra, en cuanto a las categorías de análisis que anticipan su progresión y al número de páginas dedicado. Si consideramos la globalidad y las partes, una observación interesante para el análisis es la alta proporción de referentes y espacios dedicados a la *Selectividad*. Esto anticipa la jerarquía adjudicada a las evaluaciones, que están orientadas a las PAU en la concepción de la obra. Se observa un criterio de homogeneización representado por la regularidad de asignación de 20 páginas en la mayor parte de los temas (la excepción es el último capítulo, más breve), así como las categorías de estudio representativas del enfoque, que se mantienen, aunque los títulos de epígrafes y subepígrafes varíen.

La aproximación general exige un detenimiento en la presentación metodológica que sigue el libro y que está recogida al inicio del manual, después del índice (páginas 4 y 5 del manual y Anexo III). Se trata de un primer bloque de introducción que explica la metodología utilizada, en unas páginas claramente orientadoras para los distintos públicos lectores, estudiantes y profesores. La introducción general es representativa de todas las que mostrarán en los temas de la obra. El criterio que se puede inferir es el de aportar síntesis anticipatorias, que anuncian el desarrollo que sigue, sea de la obra en general o de cada capítulo o tema. A la búsqueda de una correspondencia entre el enfoque autoral y las interpretaciones que preceden desde la perspectiva de la Psicología Cognitiva, nos encontramos, en las introducciones al todo y a las partes, con organizadores previos, tal y como Ausubel ya señalaba en 1976 (p.383), o cómo los contenidos -bien organizados y jerarquizados en una estructura- ayudan a comprenderlos, aprenderlos y recordarlos<sup>201</sup> (Woolfolk, 2019, p.323).

<sup>200</sup> Un ejemplo de ese uso puede verse en Martínez-Valcárcel (Dir.) (2018) *Los materiales y los trabajos de los alumnos en el aula de Historia de España en Bachillerato: seis escenarios para su interpretación*.

<sup>201</sup> Si hablásemos de modelos de enseñanza, es importante identificarlos, siguiendo a Joyce, Weil y Calhon (2002), en la familia de los modelos de procesamiento de la información, más concretamente los vinculados con las presentaciones expositivas y dentro de ellos el modelo denominado *Organizadores previos*.

Si bien cada tema ofrece un interés particular para su análisis, es importante destacar que en las presentaciones están jerarquizadas las imágenes icónicas y las gráficas, con funciones claramente distinguibles: ilustrar los temas, contribuir a situar los temas en el espacio y en el tiempo y también aprender las convenciones y los usos de las presentaciones gráficas características de la metodología de la disciplina.

Para completar esta aproximación general a la obra, se destacan algunas notas referidas a su producción. La organización del espacio gráfico es amigable en cuanto a la carga de información y distribución; la de los temas al interior de los bloques evidencia un enfoque coherente en cuanto a las funciones adjudicadas a los elementos paratextuales en la progresión de la información, así como en su jerarquización. Algunos ejemplos para ilustrarlo son el tamaño y tipo de fuente, los títulos y subtítulos, la distribución en columnas, la utilización de recuadros, los fondos de color, etc. Estas convenciones operan como guías para la identificación, en cada tema, de los contenidos centrales desarrollados, los documentos, las imágenes, la *selectividad* y la diferenciación de sus componentes.

### El manual: consideraciones específicas

Considerando aspectos más específicos del enfoque del libro, sus temas podrían considerarse, con las precauciones necesarias, dentro de la categoría Unidad Didáctica (UD): “construcción destinada a orientar, organizar o regular los procesos sistemáticos de la enseñanza en las instituciones educativas, que expresa algunas vinculaciones con las normas curriculares vigentes y, también, con teorías educativas que las fundamentan” (Carbone 2020, p.4).

Este concepto, originalmente acuñado para referir a la gestión de la enseñanza en las aulas<sup>202</sup>, se ha recontextualizado en el campo de la Manualística (Escolano Benito, 1997, 1998, 2000). Así, la UD en los libros de texto es una forma de organización de la progresión de la enseñanza en sus aspectos teóricos y prácticos, que conjuga y armoniza los aspectos de contenido con propuestas didácticas encaminadas a orientar los procesos de aprendizaje y alcanzar los resultados previstos.

El libro de texto de Historia de España, responde con pertinencia al género didáctico que analizamos y representa una versión actualizada que acude a enfoques más novedosos. También, su forma de presentación del cuerpo de conocimientos permite inferir una continuidad con la herencia pedagógica del género didáctico que le precedió y que mantuvo una hegemonía secular -aún dentro de la enseñanza de disciplinas autónomas- como es el manual enciclopedia. Estos rasgos se encuentran, en primer lugar, en la opción por el texto autosuficiente, que selecciona e incluye dentro del portador otras fuentes de información complementaria.

La presencia de otras fuentes de autoridad, así como de ampliación de la formación humanística, está agregada al final de la obra. Otro rasgo que evidencia la perdurabilidad de las tradiciones del libro de texto es el énfasis descriptivo en las formas narrativas que caracterizan el desarrollo de numerosos temas. La innovación está puesta en la presencia de argumentaciones en temas destacados del programa, en las notas distintivas de educación para la ciudadanía que se infiere de la selección documental y de ciertas actividades de

---

<sup>202</sup>Ya lo presentaba así Taba en 1974 (p. 472), al igual que lo hacen Arias y Torres (2017), indicando la utilidad que tiene para organizar el conocimientos.



desarrollo y de comentario de textos, así como en la presencia de disciplinas de distintas ciencias sociales en el desarrollo de contenidos y en los aprendizajes técnicos.

Volviendo a la consideración de los contenidos, la UD pone el foco en la selección y la validación, en referencia al campo académico. La segunda dimensión incluye también los contenidos y se despliega en ciertos repertorios de actividades consideradas representativas de la disciplina y adecuadas al nivel de enseñanza.

Un aspecto central y jerarquizado de la propuesta didáctica es la evaluación de resultados encaminada a la acreditación. En el caso de la obra que se analiza, este asunto es central, puesto que el curso de los estudios lleva al acceso a los estudios universitarios. Esto justifica el énfasis puesto en el tópico, tanto en la cantidad de páginas como en la variedad de actividades que incluye el libro de texto.

Volvamos a la observación documental. Cada uno de los temas parte de una introducción en dos páginas, la primera presenta el tema a través de una imagen y debajo, en esquema, las dos grandes finalidades que desarrolla (el contenido y la preocupación por la selectividad), la segunda página sitúa los referentes espaciales (mapa) y temporales (eje cronológico). A continuación, cada tema se materializa, regularmente, en torno la siguiente estructura: texto del autor siempre acompañado de documentos, mapas, cronología e imágenes (con sus breves actividades de comprensión estrechamente vinculadas al contenido) y un pequeño glosario. Cuando el tema es más complejo se suele acompañar con una gráfica, tabla o esquema de contenido. Por último se incluyen ejercicios vinculados con la comprensión del contenido y la selectividad.

Un aspecto a destacar, focalizado en la variedad de recursos que ofrece el manual, es la presencia de imágenes. Se había anticipado un reconocimiento de dos categorías principales: icónicas y gráficas. Las primeras, están representadas, en primer lugar, por reproducciones de obras de la plástica; en segundo lugar, por fotografías. Se caracterizan, en una lectura transversal, por la elección de escenas que ilustran momentos representativos de los tópicos en estudio de los temas.

En casi todos los casos, las reproducciones cuentan con referencias al pie. Los usos que se hacen de estas imágenes se pueden distinguir en referencia a preguntas de contenido histórico y otras preguntas focalizadas en lo que representan. Las primeras, frecuentemente, complementan el tema en estudio y solicitan reflexiones. Las segundas (centradas en la imagen), suelen complementar preguntas orientadas a la visión global de las obras y a la enumeración de ciertos componentes.

El criterio puede ser evocativo de una categoría de imágenes en función educativa aportado por Barthes (2003), su presencia en un nivel *anecdótico*, es decir, “naturalizado por su inserción en una gran escena viviente” (p. 124). Se trata de complementar y situar los alcances del texto en imágenes que representan tópicos característicos del tema en estudio. Son minoritarias las imágenes aisladas, en la denominación de Barthes, *antológicas*. Esta característica contribuye a distinguir la identidad del libro de texto en estudio.

En cuanto a las imágenes gráficas, su presentación es objeto de especial atención en la introducción y en los primeros capítulos, por su contribución a los aprendizajes técnicos, tanto específicos de la Historia como de otras ciencias sociales que aportan a su consideración global. En este punto, la obra presenta una opción por los mapas políticos y su función predominante es situar al alumno lector en el espacio, según las convenciones

clásicas del aprendizaje de la escala y en la identificación de datos significativos de lo enseñado en el tema.

Por otra parte, las formas de presentar ayudas para situarlas en el tiempo, se llevan a cabo de dos formas complementarias: los destacados que enumeran hechos significativos en una cronología estricta y las líneas de tiempo. Los primeros no requieren mayor ampliación. Contribuyen convencionalmente a configurar los procesos de estudio. Las líneas de tiempo (representadas en esta muestra por la lectura del primer tema) responden con solvencia a las convenciones de la representación en escala: construcción de categorías y correspondencia con una periodización, un ejemplo de ello lo tenemos en la página 10 del manual.

Para el estudio de los contenidos y sus referentes historiográficos, hemos seguido el trabajo que Carriazo, Díaz, Conejero, Cruz, Gómez, Jerez, y Sánchez (2014) realizan sobre los manuales de la Comunidad Autónoma de Andalucía. En su análisis, incluyen la editorial Santillana. Así, los autores señalan que los manuales desarrollan un enfoque tradicional de la historia y, en general, equidistante entre las tendencias historiográficas más opuestas.

También indican que, prácticamente no se encuentran juicios de valor en los hechos acaecidos, cabe destacar el espacio dedicado al mundo contemporáneo y sobre todo al franquismo y la transición de 1978, el uso de la cartografía, ejes cronológicos, tablas y cuadros, la presencia de vocabulario específico, las referencias explícitas a las páginas WEB, la contextualización internacional de algunos temas, los mapas introductorios internacionales a cada tema, como rasgos más significativos. También la enorme extensión que sería necesario de revisar, junto a algunos aspectos de la maquetación.

## El manual: selectividad

En el análisis de las unidades didácticas la categoría *evaluación* tiene una relevancia especial para caracterizar su enfoque didáctico. Retomando los análisis de los temas, es importante destacar que su desarrollo incluye algunas preguntas al lector, más frecuentemente al pie de documentos o de gráficos. Sin embargo, la presencia de las preguntas en el curso del desarrollo no interfiere en las lecturas de los diferentes tópicos. Los autores han optado por concentrar lo más representativo de la evaluación en la fase de cierre de los temas. Este tópico requiere un detenimiento.

Se anticipó en la presentación general que el apartado destinado a la preparación del estudiante para las PAU<sup>203</sup> tenía relevancia, expresada en términos de la proporción de páginas que abordaba. Ahora es necesario profundizar en la interpretación de la jerarquía de este asunto en el conjunto de la obra.

En primer lugar, el título elegido es *selectividad*<sup>204</sup>. En los apartados anteriores de este informe se ha aludido con frecuencia a las PAU, denominación que tiene el aval curricular

---

<sup>203</sup> Este contenido lo hemos desarrollado en el apartado 1.2. El currículo y las Pruebas de Acceso a la Universidad (en él describimos estas pruebas, señalamos el papel que tiene el coordinador universitario, los contenidos que son objeto de examen y el tipo de pruebas realizadas). Igualmente en el apartado 3.2. El currículo y los recursos: dos referentes para comprender la enseñanza (se llevó a cabo un estudio contrastando los diferentes programas y consideramos el conocimiento y la percepción que tiene la participante).

<sup>204</sup> Este término alude a la finalidad que tiene la prueba con independencia de la definición específica que la identifica con las reformas educativas: Pruebas de Acceso a Universidad (PAU), Pruebas de Acceso a los

que le adjudican las autoridades educativas. El término no es neutro: las *Pruebas de Acceso a la Universidad* pueden ser entendidas como un paso necesario, un desafío, pero también puentes que comunican un nivel del sistema educativo transitado por el alumno con otro, más cercano a su proyecto de vida<sup>205</sup>. En el libro de texto que se analiza, en cambio, se ha optado por el término *selectividad*. Selección, es decir, diferenciación entre los admitidos y los descartados. Tal vez la elección del término contribuya a desplazar la idea amigable del acceso cercano por otra centrada en el ritual de acceso, intrínsecamente unida a las prácticas históricas de evaluación en la historia de la universidad.

Otro asunto que puede ser posible de reflexiones es el atractivo que el tópico y el énfasis puesto en su desarrollo tiene y que pueda generar en los públicos a la hora de elegir un libro de texto. Si se vinculan estas apreciaciones con el cuidado de la presentación, esta posibilidad cobra más vigor.

Es necesario ahora adentrarse en la presentación de los apartados destinados a *selección*. Una primera aproximación global muestra que el diseño y desarrollo de los contenidos y actividades de la sección comprenden dos tipos de desarrollos: los destinados a poner a prueba los saberes y capacidades del estudiante y los que tienen como propósito suministrar respuestas modelo. Estas respuestas comparten como característica central la de ser genuinas *respuestas modelo*. Los modelos... ¿Otra huella de la escuela tradicional en un libro de texto actualizado, dinámico y adecuado a los estudiantes? Esta pregunta tiene como respaldo la evocación de aquella escuela que, con lucidez y sabiduría, hiciera Jesús Palacios (1979), acudiendo a representantes fundacionales de la Pedagogía, para afirmar que educar es “elegir y proponer modelos a los alumnos con claridad y perfección”(p. 21).

La lectura de los apartados de selectividad en el conjunto de la obra, contextualizada en una era de internacionalización de la educación, con el consiguiente avance firme de los criterios y parámetros de desempeño en distintas capacidades y conocimientos, inclina también a considerar una recontextualización más pragmática de aquella tradición vinculada con los modelos. Sin embargo, las respuestas modelo están presentes en el texto. Por ello, aun teniendo claros los apremios del presente, es posible cerrar esta reflexión con otra línea de Palacios (1979): el papel del alumno es “imitar los modelos propuestos, apoyarse continuamente en ellos” (21).

Una caracterización de la propuesta didáctica de *selectividad* al interior de cada tema, muestra un plan común de actividades diferenciadas. En primer lugar, aparece el “repaso”. Se trata de un resumen elaborado de la totalidad del tema, redactado en enunciados breves, precisos, que solo aportan ideas principales del tema. La consigna al estudiante es que lea el resumen y complete lo que a su juicio le falta. No aclara si la tarea ha de ser escrita u oral, pero puede inferirse un propósito en la redacción de esta opción de evaluación: se trata de facilitar el reconocimiento de los asuntos tratados y activar la memoria de evocación para reponer lo faltante con datos y con inferencias referenciales.

---

Estudios de Grado (PAEG) o las actuales Evaluación del Bachillerato para el acceso a la Universidad (EBAU).

<sup>205</sup> El Real Decreto 1892/2008, concreta en su artículo 5: la *finalidad* de estas pruebas que en el punto 1 la precisa: *La prueba de acceso tiene por finalidad valorar, con carácter objetivo, la madurez académica del estudiante, así como los conocimientos y capacidades adquiridos en el Bachillerato y su capacidad para seguir con éxito las enseñanzas universitarias oficiales de grado.*

A continuación, los apartados presentan una variedad de preguntas que requieren respuestas breves, de dificultad relativa y normalmente baja. Definir conceptos, personajes, organizaciones, corrientes políticas, entre otras. Este punto remite, en general, a la elaboración de respuestas breves y precisas centradas en el significado. Sin embargo, hay excepciones en las que se le solicita al estudiante respuestas interpretativas más profundas. A título de ejemplo: las definiciones deben centrarse en el significado y el papel de conceptos como Regencia, Desamortización; personajes como Narváez, Mendizábal y corrientes políticas como moderados, progresistas, entre otros numerosos exponentes de esas categorías. El resultado de estas producciones es más complejo que el de una evocación simple y queda la duda acerca de la precisión de la consigna.

Otro tipo de actividades consideradas de menor extensión es el completamiento de tablas para caracterizar aspectos seleccionados de determinadas etapas históricas. Los resultados son síntesis comparativas de los rasgos de cada etapa, que permiten también una lectura espacial de la diacronía. La complejidad de las preguntas se acentúa al avanzar en las preguntas breves. Algunos ejemplos elegidos del tema *El reinado de Isabel II* son: solicitar al estudiante comparaciones entre textos constitucionales y también explicaciones y reflexiones críticas sobre hechos objetables del período liberal.

Los temas para desarrollar presentan algunos solapamientos con las consignas anteriores, aunque algunos títulos varíen. Aparecen al fin los temas a desarrollar, que se presentan con títulos, delimitaciones cronológicas y algunos términos clave a modo de guías. Una característica a destacar es que todo el apartado de las preguntas teóricas tiene como referencia pruebas administradas en diferentes regiones y años. Un motivo más para apreciar las características de la propuesta del manual.

Las respuestas de desarrollo y las de comentarios de texto se presentan resueltas. Las respuestas tienen rasgos comunes, tales como el empleo de documentos considerados centrales para que el estudiante se ciña a ellos en su redacción. Los comentarios de texto son más acotados, pero sumamente precisos en sus consignas de caracterización de los documentos como tipos de texto, circunstancias de su producción, propósitos e interlocutores.

En síntesis, las pruebas de mayor complejidad solicitan al estudiante producciones complejas que evidencien su capacidad para establecer relaciones causales, caracterizar estructuralmente etapas y explicitar valoraciones. Más brevemente: explicar y argumentar. Para finalizar, el conjunto de la sección destinada a la evaluación sumativa se presenta como extensa, exhaustiva y con prevalencia de consignas que requieren respuestas complejas y capacidades de aplicación de técnicas que identifican la disciplina y otras ciencias sociales en sus procesos de interpretación y desarrollo.

No podríamos concluir este análisis del manual sin formularnos algunas preguntas. Evidentemente tal y como hemos presentado y analizado el manual ofrece unos recursos muy importantes al profesor, bien presentado y secuenciados, pero ¿Cuáles son los que utiliza para sus procesos de enseñanza-aprendizaje de Historia? ¿Qué papel ocupa entonces el libro de texto? ¿Con qué otros recursos lo compatibiliza?, sin duda las respuestas a estos retos nos ayudarán en los análisis e interpretaciones que desarrollaremos en los apartados siguientes.

## Los apuntes-materiales facilitados por el profesor

*Los apuntes-materiales facilitados por el profesor* tienen una estructura diferente pues contienen nada más que el contenido, normalmente en esquema, de los hechos y grandes períodos de la Historia. En total la participante proporcionó el contenido de nueve temas, que van desde la Prehistoria hasta el final del reinado de Isabel II. En ellos falta el tema de *Los reinos cristianos medievales*, pero si recordamos el profesor no lo dio y la participante tuvo que estudiarlo por su cuenta.

Obtener todos los materiales que los alumnos manejaron fue un problema<sup>206</sup>, pero al final se dispuso de un número muy significativo de los utilizados en la investigación. En el caso de nuestra participante, carecemos -para la memoria educativa- de algunos documentos del final del XIX y del XX. Al respecto, una razón de esa ausencia la podemos encontrar cuando la participante comentaba -hablando del cumplimiento del programa- de cómo se llegó con poco tiempo a este período y que hubo que impartir las clases a un ritmo muy acelerado.

La estructura de todos los temas, como se ha comentado más arriba, está reducida al texto de autor y a cuatro documentos. En total se cuenta con 39 páginas con un desarrollo muy irregular, pues hay temas con una sola página (Las reformas económicas de Carlos III) y dos con siete páginas (La Prehistoria e Hispania Romana y el de Los Austrias), el resto se desarrolla en torno a las 3-4 páginas. No podemos decir que los apuntes-materiales no llevase consigo ilustraciones, ejes cronológicos, videos, etc., pues la participante expresaba de manera clara que cada tema lo iniciaba con esquemas y visionados de películas, citas al presente, etc. Pero no contamos fehacientemente con ese material. En cuando a los documentos para llevar a cabo comentarios de textos son El refuerzo de la autoridad de los Reyes Católicos (1493), La sublevación de las Alpujarras (1565-1571), Las reformas económicas de Floridablanca (1793) y el Informe sobre la Ley Agraria (1795). Tal y como se ha comentado, se trata exclusivamente de unos esquemas muy poco desarrollados que se completan (de acuerdo con las declaraciones de la participante), con un material de apoyo que se utilizaba en el aula. Por último, decir que la perspectiva histórica que presentan es la misma que la del libro de Historia de España.

### 3.4.2. Las huellas de la participante en el manual y apuntes-materiales: apariencia

Las tareas realizadas en el aula y en casa dejan, normalmente, sus evidencias en las páginas del manual, los apuntes o las libretas utilizadas. Cabe iniciar este apartado con las palabras de la participante que, con una descripción clara, explica el sentido y la forma de sus huellas en el manual. Así, facilita el análisis al señalar que la anterior propietaria utilizaba solamente el lápiz y ella los colores para destacar los que se estudiaba ese curso escolar. La otra huella, la del bolígrafo, solamente es usada para las fechas y nombres, con la finalidad de facilitar el estudio que tenía que realizar. Termina señalando que es tal la intensidad de huellas que hay en algunas de las páginas, que sería complicado volverlo a utilizar el curso

---

<sup>206</sup> La finalidad es constituir una base documental para preservar la memoria educativa.

siguiente<sup>207</sup>. El estudio de las huellas dejadas, muestran el aspecto que tienen el libro de Historia de España cuando lo abrimos:

- el tipo de instrumentos utilizados: lápices, bolígrafo, etc.,
- el subrayado que se realiza: lineal y de realce,
- las modificaciones introducidas en el texto: tachados y vinculaciones,
- las ampliaciones llevadas a cabo: aclaraciones, redacciones nuevas de información, esquemas, importancia de lo que se estudia, anotaciones de fechas de exámenes, etc.,
- el recurso del texto donde se encuentra: texto de autor, imágenes, espacios en blanco, etc. y
- la intensidad de las huellas en cada página: nula, escasa, moderada o sobrecargada.

En primer lugar, hay que destacar el subrayado lineal, realizado en el texto del autor del libro de Historia de España, con el que ha intentado simplificar la extensión del contenido (supresión/selección) manteniendo el sentido de las frases<sup>208</sup>, figuras 12 y 13. Este ha sido uno de los usos más extendidos de las huellas dejadas.

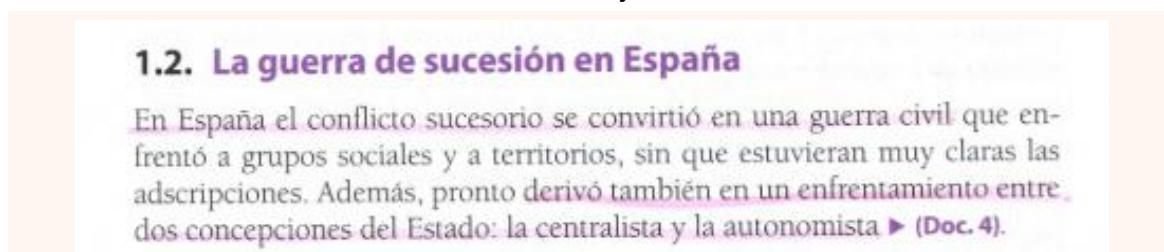


Figura 12. Libro de texto. Evidencias del subrayado lineal en color rosa. Texto abreviado. Puede leerse la selección realizada ***“En España el conflicto sucesorio se convirtió en una guerra civil... derivó también en un enfrentamiento entre dos concepciones del Estado: centralista y autonomista”***. Declarante 3007, p. 109. Fuente: legado NMV-MOR

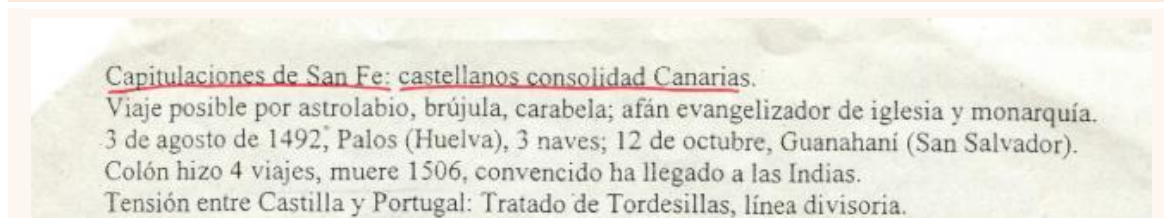
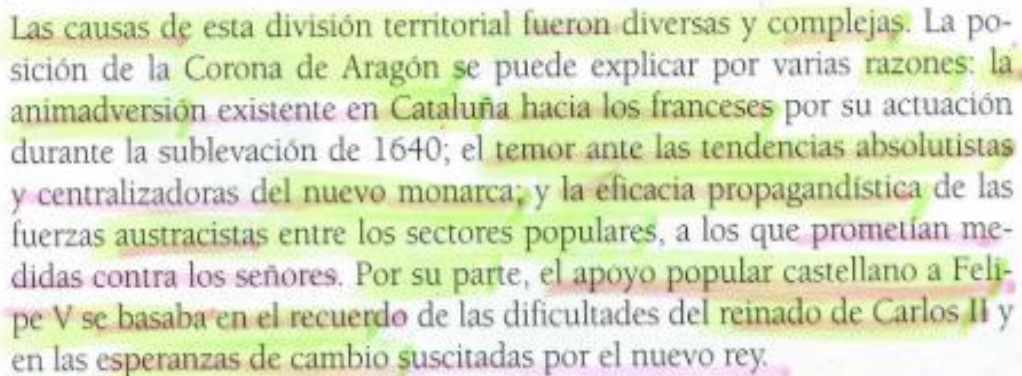


Figura 13. Apuntes del profesor. Evidencias del subrayado en los apuntes del docente. Declarante 3007, tema 6, p. 7. Fuente: legado NMV-MOR

Por otra parte, se distingue también el trabajo realizado del subrayado de realce que, como dice la participante, está vinculado a la necesidad de destacar determinados personajes o fechas para su aprendizaje, figura 14.

<sup>207</sup> “Si se observa mi libro de texto que me dejó mi prima, se puede ver diferentes letras, la de mi prima que hizo un año antes que yo ese curso y la mía, en la que se puede comparar nuestros tipos de subrayado. Ella subrayaba con lápiz y yo al tener que poner todo lo que decía mi profesor utilizaba diferentes colores para que resaltara e identificara mis apuntes de los suyos. (...). Las fechas y nombres importantes los subrayaba con boli para que se me olvidara. (...) En síntesis es un libro muy trabajado, que seguro que si este curso tuviera que llevarlo alguien no se aclararía por todos los apuntes, aclaraciones, citas y colores que lleva”. (3007.V.1.6)

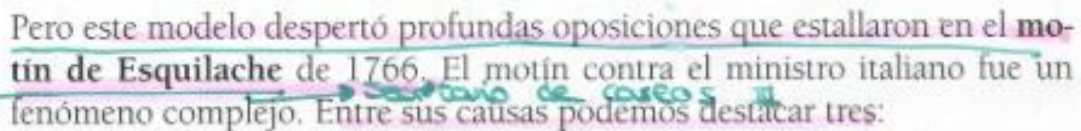
<sup>208</sup> Es lo que Sánchez ya señalaba en 1989 (p. 27) como la dimensión textual que *incluiría las proposiciones derivadas del texto junto con aquellas inferencias -exclusivamente las necesarias- que aseguran la coherencia local y global*.



Las causas de esta división territorial fueron diversas y complejas. La posición de la Corona de Aragón se puede explicar por varias razones: la animadversión existente en Cataluña hacia los franceses por su actuación durante la sublevación de 1640; el temor ante las tendencias absolutistas y centralizadoras del nuevo monarca; y la eficacia propagandística de las fuerzas austracistas entre los sectores populares, a los que prometían medidas contra los señores. Por su parte, el apoyo popular castellano a Felipe V se basaba en el recuerdo de las dificultades del reinado de Carlos II y en las esperanzas de cambio suscitadas por el nuevo rey.

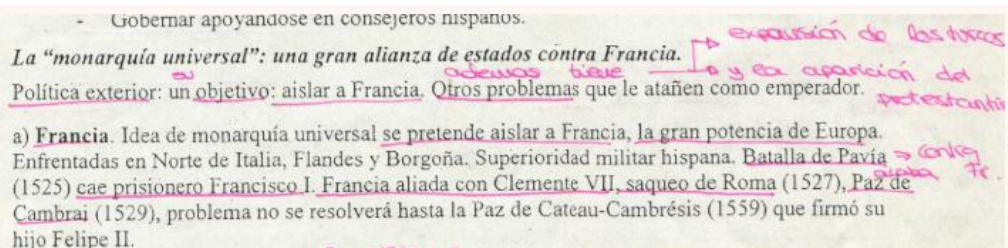
Figura 14. Libro de texto. Evidencias del subrayado lineal, color verde, y de realce, color rosa. Puede apreciarse cómo el contenido seleccionado y el de realce, en general, conservan una estructura gramatical aceptable. Declarante 3007, p. 109. Fuente: legado NMV-MOR

En tercer lugar, las ampliaciones de contenido, entre las que podemos distinguir algunas de pequeño alcance con muy pocas palabras (figuras 15 y 16) y otras, con un número mayor de palabras que modifican el significado del término utilizado, figura 17. Igualmente puede encontrarse las ampliaciones más desarrolladas (figura 18), que incluyen definiciones o pequeños resúmenes, muy escasas debido a que los apuntes del docente cumplían ese cometido.



Pero este modelo despertó profundas oposiciones que estallaron en el motín de Esquilache de 1766. El motín contra el ministro italiano fue un fenómeno complejo. Entre sus causas podemos destacar tres:

Figura 15. Libro de texto. Evidencias de pequeñas ampliaciones del contenido, unido al subrayado lineal y destacado. Puede leerse referido a Esquilache "Secretario de Carlos III". Declarante 3007, p. 116. Fuentes: legado NMV-MOR



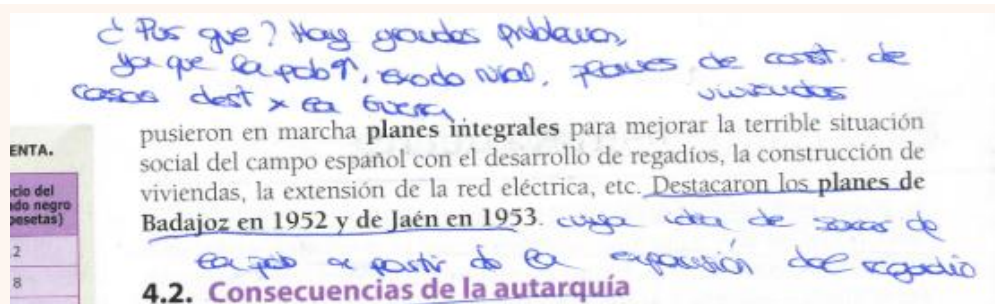
Gobernar apoyándose en consejeros hispanos.

La "monarquía universal": una gran alianza de estados contra Francia. <sup>además tiene</sup> <sup>expulsión de los franceses</sup>

Política exterior: un objetivo: aislar a Francia. Otros problemas que le atañen como emperador. <sup>→ y esa aparición del protestantismo</sup>

a) **Francia**. Idea de monarquía universal se pretende aislar a Francia, la gran potencia de Europa. Enfrentadas en Norte de Italia, Flandes y Borgoña. Superioridad militar hispana. Batalla de Pavia <sup>→ conq. Italia Fr.</sup> (1525) cae prisionero Francisco I. Francia aliada con Clemente VII, saqueo de Roma (1527), Paz de Cambrai (1529), problema no se resolverá hasta la Paz de Cateau-Cambrésis (1559) que firmó su hijo Felipe II.

Figura 16. Apuntes del profesor. Evidencias del subrayado y ampliaciones en los apuntes del docente. Declarante 3007, tema 6, p. 3. Fuente: legado NMV-MOR



¿Por qué? Hay grandes problemas de que la población, esodo vital, problemas de const. de vivienda <sup>casas dest x ca fuerza</sup> <sup>viviendas</sup>

pusieron en marcha planes integrales para mejorar la terrible situación social del campo español con el desarrollo de regadíos, la construcción de viviendas, la extensión de la red eléctrica, etc. Destacaron los planes de Badajoz en 1952 y de Jaén en 1953. <sup>cuya idea de zonas de regadío se partió de la expulsión del regadío</sup>

**4.2. Consecuencias de la autarquía**

Figura 17. Libro de texto. Evidencias ampliaciones de mayor contenido y de comprensión del texto de autor. Declarante 3007, p. 384. Fuente: legado NMV-MOR

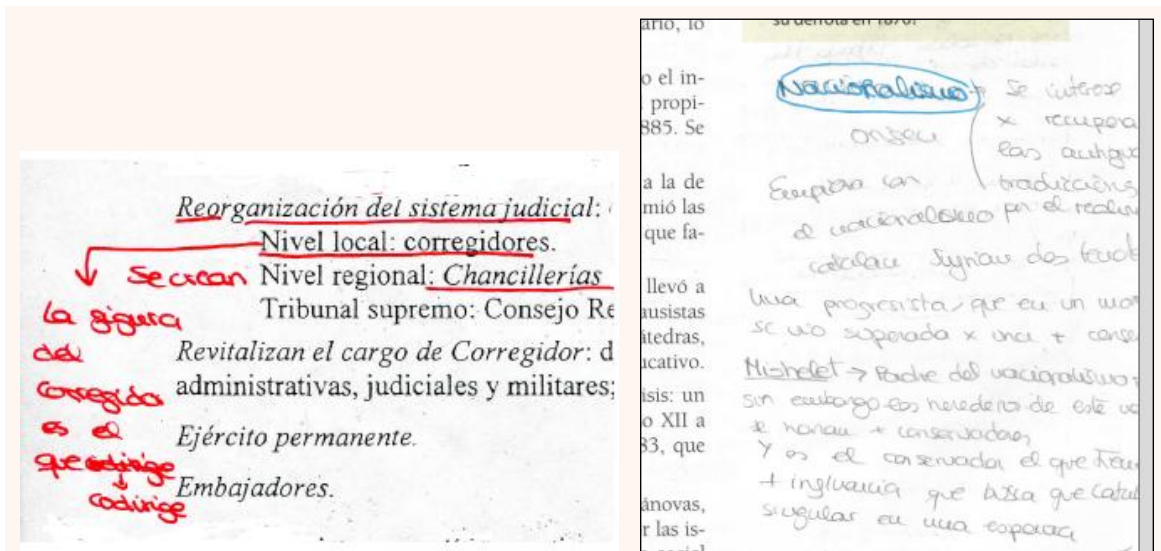


Figura 18. Apuntes del profesor y Libro de texto. Evidencias de ampliación del contenido no incluido en el texto de autor o utilizando el realizado por la primera propietaria del manual de Historia de España (p.217). Declarante 3007. Fuente: legado NMV-MOR

Es también significativa la realización de pequeños esquemas, a veces utilizando parte del realizado por la anterior propietaria, o algún cambio en la estructura del contenido del texto, figuras 19 y 20.

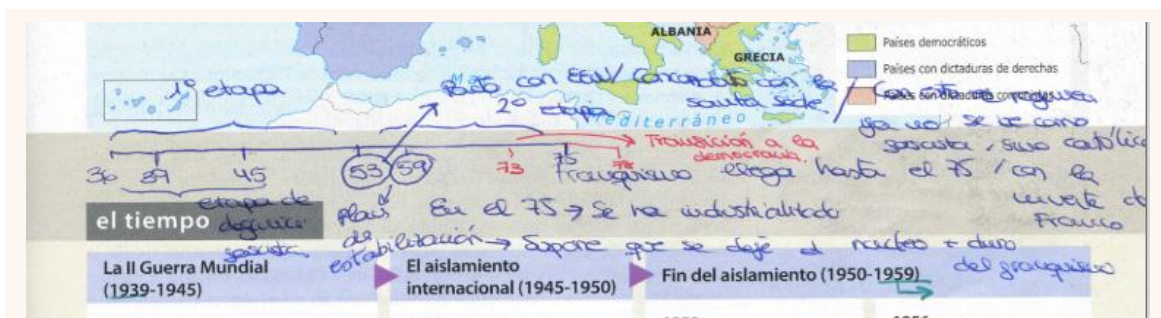


Figura. 19 Libro de texto. Realización de esquemas que incluye todo el período franquista. Declarante 3007, p. 373. Fuente: legado NMV-MOR

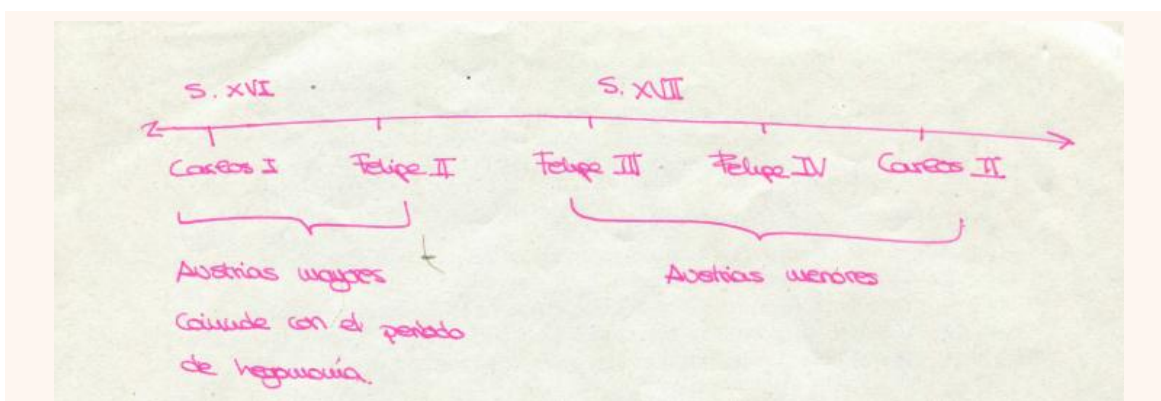


Figura 20. Apuntes del profesor. Evidencias de la elaboración de esquemas en los apuntes del docente. Declarante 3007, tema 6, p. 8. Fuente: legado NMV-MOR

Por último, la utilización del manual como agenda en la que se anotan fechas de exámenes o importancia del contenido para las evaluaciones, Martínez-Valcárcel y Alarcón (2016), figuras 21, 22 y 23.



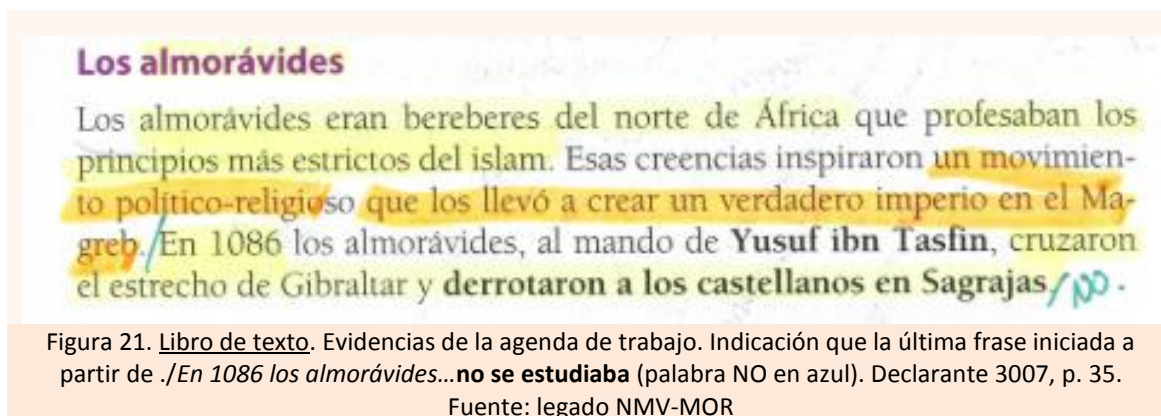


Figura 21. Libro de texto. Evidencias de la agenda de trabajo. Indicación que la última frase iniciada a partir de .En 1086 los almorávides...no se estudiaba (palabra NO en azul). Declarante 3007, p. 35. Fuente: legado NMV-MOR

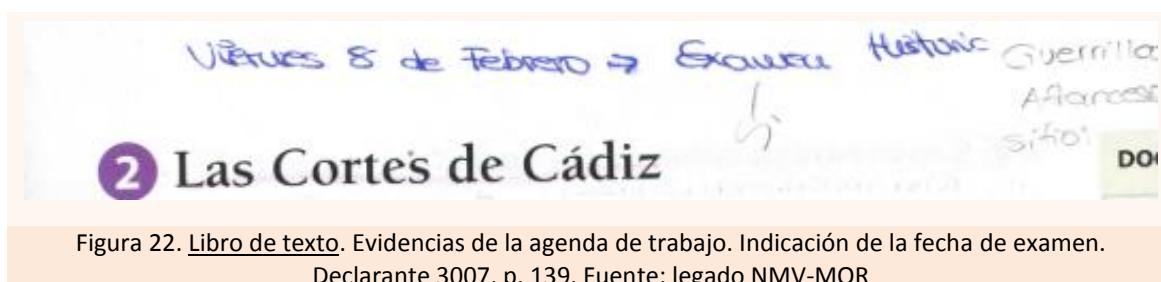


Figura 22. Libro de texto. Evidencias de la agenda de trabajo. Indicación de la fecha de examen. Declarante 3007, p. 139. Fuente: legado NMV-MOR

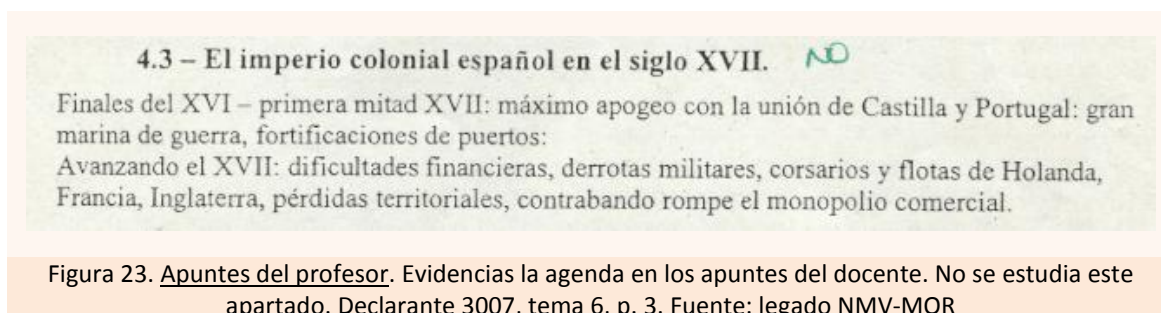


Figura 23. Apuntes del profesor. Evidencias la agenda en los apuntes del docente. No se estudia este apartado. Declarante 3007, tema 6, p. 3. Fuente: legado NMV-MOR

Cabe señalar los problemas que se presentan cuando las huellas dejadas por la participante y la primera propietaria, más abundantes, coinciden en la misma página, pues crean una información que generaría confusión en una tercera alumna que pudiera utilizar el libro de texto de Historia de España en el futuro, figuras 24 y 25.

El uso del manual por dos alumnas (la primera propietaria del manual y la participante) afecta a los procesos de enseñanza/aprendizaje y es una consideración a tener presente en las reutilizaciones de los materiales por el alumnado.

En primer lugar, porque condiciona la selección de la información que está ya presente; en segundo lugar, porque la inhibe de la tarea que debería realizar personalmente y que constituye parte de su aprendizaje y, en tercer lugar, porque facilita que al estar ya realizadas las huellas su atención en clase pueda ser menor.

Así pues, tanto si es el mismo profesor -casi será el mismo destacado-, como si fuese otro distinto -problemas de contenidos enfatizados o no- afecta seriamente a los procesos de enseñanza.

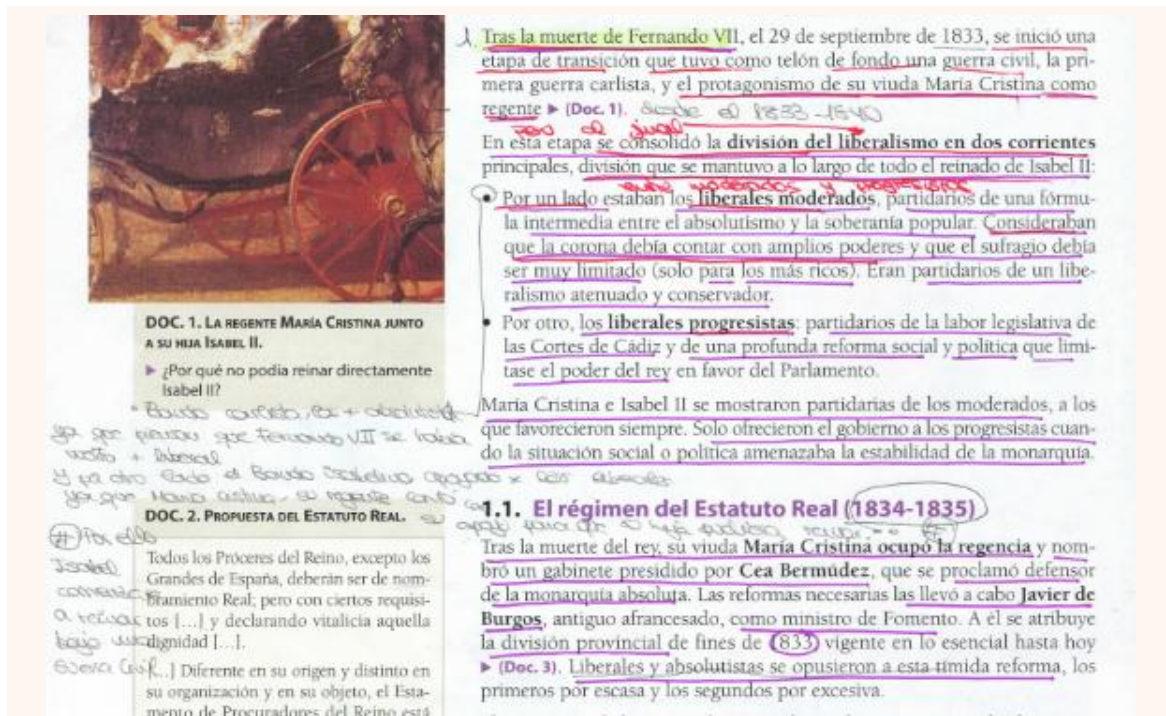


Figura 24. Libro de texto. Evidencias de problemas de clarificar la selección del contenido debido a las múltiples huellas dejadas por las propietarias. Declarante 3007, p. 158. Fuente: legado NMV-MOR

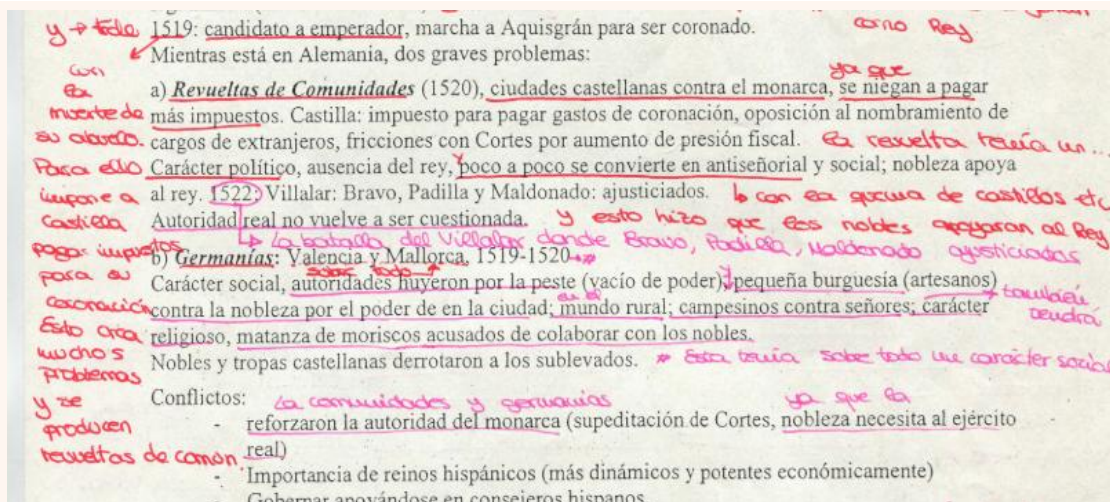


Figura 25. Apuntes del profesor. Evidencias de la densidad de información en los apuntes del docente. Declarante 3007, tema 6, p. 3. Fuente: legado NMV-MOR

A modo de reflexión podemos apreciar, por un lado, la existencia de ciertas habilidades de trabajo vinculadas con el tratamiento de la información, que pueden resultar útiles para la consolidación de los contenidos y su recuperación posterior y, por otra parte, la poca diferenciación que hay en el tratamiento existente entre el manual o los apuntes facilitados por el profesor. También podríamos constatar la actividad de la participante en el aula e incluso en casa, en la que las huellas podrían ser testigos del tiempo utilizado en la tarea que se está desarrollando, conviene recordar que la asignatura se desarrolla en 30 semanas lectivas (25 reales) y que en cada una de ellas se imparten 4 sesiones de clase de 60 minutos (en la realidad 50 o menos) algo que -como veremos- supone de media el trabajo de más de una página con huellas por sesión de clase.

### 3.4.3. Las huellas de la primera propietaria y de la participante en el manual: amplitud y diferencias

El estudio de los distintos recursos del manual utilizado con huellas de la primera propietaria y la participante presenta una situación muy singular cuyos datos se recogen en la figura 26. En total las páginas utilizadas fueron 222 (ambas usuarias) casi el 50%. Sin embargo hay una clara diferencia de uso, pues las de la primera usuaria fueron el 41,5% y la participante se redujo al 32,3%. Estos datos muestran la singularidad de los distintos docentes (partidarios o no del manual en el aula), las posiciones de la primera propietaria del manual, las de la participante, sus estilos personales, el énfasis en contenidos distintos o coincidencias en otros y los problemas que suponen esas huellas en el proceso de estudio y aprendizaje, como hemos señalado ya en la investigación realizada (Martínez-Valcárcel, Ortega-Roldán y García-Marín, 2020).

Cabe recordar que la participante 3007, adquirió el manual voluntariamente para consulta y estudio, las razones tienen que ver con concepciones propias de la discente (el contenido fiable que tiene el manual) y con la tradición en el Departamento de Historia del Instituto, donde se sigue el libro de texto. Por otra parte, son los textos de autor el único recurso utilizado, pues los esquemas (13 huellas), los documentos (6 huellas) y las imágenes (una huella<sup>209</sup>), apenas están representados, una apreciación más pormenorizada de los recursos no utilizados del manual la ejemplificaremos en el apartado 3.5.2.1., que trata del tema *Al-Ándalus*.

Por otra parte, puede advertirse (figura 26), cómo las huellas de la primera propietaria del manual son superiores a las de la participante 3007 en todos los recursos señalados, no se puede olvidar que la utilización del manual en clase no era obligatoria para nuestra participante, lo que, además de ciertos estilos personales si los hubiera, hace comprensible ese resultado.

---

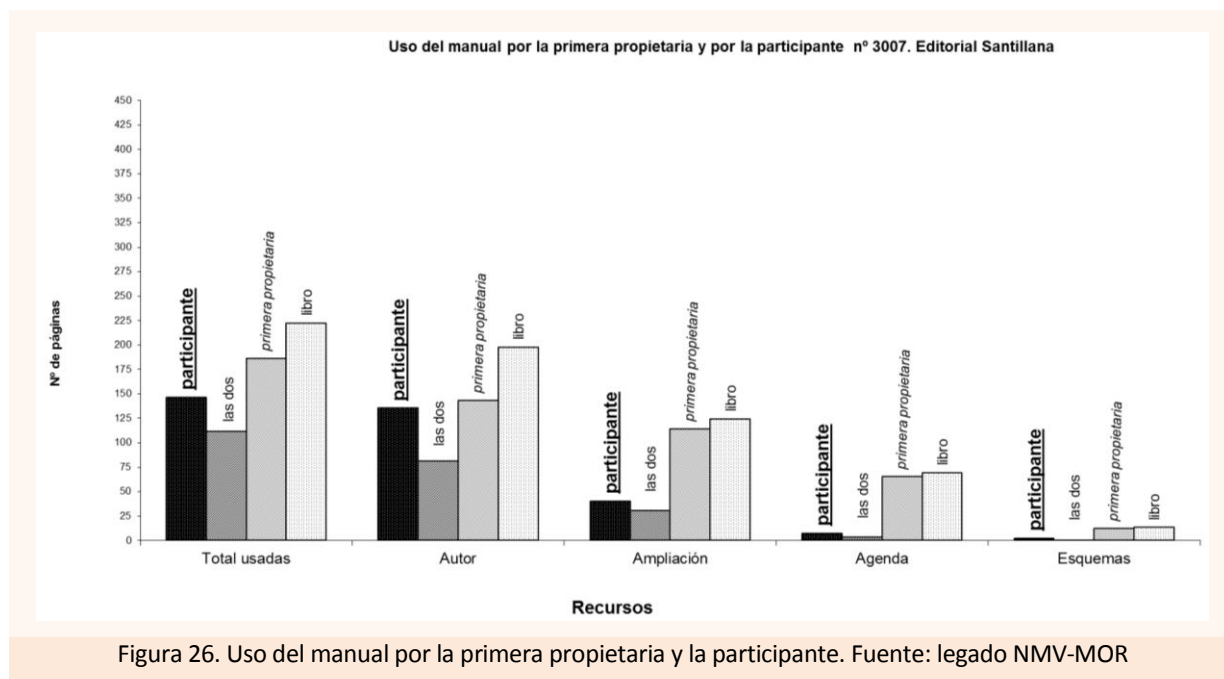
<sup>209</sup>La importancia de las imágenes en cualquier asignatura y mucho más en la de Historia está fuera de dudas, piénsese, por ejemplo, en la enseñanza de la Edad Media solamente con texto escrito sin que el alumnado tenga ninguna posibilidad de tener referentes visuales de ese período. En nuestro trabajo, basado en las huellas que dejan los alumnos en los manuales (en escasísimos apuntes del profesor hay imágenes), no tenemos apenas evidencias de que sus *usuarios reales* las hayan dejado. Sirva como ejemplo el de nuestra participante, una sola huella y en un diagrama de las clases sociales en la sociedad romana. Por otra parte, si tenemos evidencias de que en la descripción que hace la participante de las clases que imparten su profesor sí las utilizan.

Un problema complejo si queremos analizar el uso que se hace, pues solamente podemos tener pruebas evidentes mediante la observación prolongada en las aulas o en descripciones exhaustivas de profesores y alumnos sobre ellas. Los estudios sobre su importancia son muy extensos (aunque un porcentaje muy importante está realizado sobre los propios libros de texto) y solamente queremos referirnos a uno muy actual que tiene gran interés temático (Bel, J.C., Colomer, J.C. y Valls, R., 2019), pues habla de la *Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico*. Tal y como los autores sintetizan “la muestra está compuesta por 29 libros de texto de Conocimiento del Medio y Ciencias Sociales sujetos a las dos últimas reformas educativas aplicadas en España. El estudio realizado ha dado lugar a una base de datos compuesta por 2.604 entradas, de las cuales 1.068 corresponden a las actividades analizadas (basadas en 438 imágenes) y 1.536 a las imágenes que pese a estar incluidas en los manuales no son utilizadas por ninguna de sus actividades. Los resultados demuestran que se mantiene un uso decorativo de la imagen en estos materiales de enseñanza y que existe una excesiva presencia de actividades descriptivas que no profundizan en las fuentes históricas presentadas por los libros”. (pp. 353-354)

Son también significativas las huellas comunes, pues este trabajo permite identificar las páginas en las que hay huellas de ambas. Como comentábamos son los textos del autor, las ampliaciones realizadas por la primera propietaria y por la participante y el uso del manual como agenda, las evidencias más comunes en este caso estudiadas. Es importante señalar que dentro de unas coordenadas comunes -cada profesor y cada una de las usuarias- han abordado la información de forma personal, tanto en el texto como en los estilos de las huellas.

Nos centraremos en la participante 3007, siguiendo con el guión de este artículo. En síntesis, la participante ha dejado huellas en 145 páginas (32,3%) un tercio del manual. El uso fundamental ha sido en el desarrollo de los temas, 137 de las 306 (44,8%) páginas, próximo a la mitad de la propuesta realizada por el libro de texto (figura 26). La introducción a los temas tiene huellas solamente en el 20% y las actividades relacionadas con la selectividad apenas un 1%.

Los datos que hemos comentado, quedan recogidos en la figura 26, muestran la evidencia del papel que juega el manual como recurso proporcionar información del contenido de Historia de España, un contenido que como se ha visto se subraya, amplía, tacha, vincula, etc.



### 3.4.4. Las huellas de la primera propietaria y de la participante en el manual: importancia de los temas

La importancia que tiene el texto de autor, como recurso de los manuales, exige su estudio por temas. Así pues, el tratamiento que tiene cada uno de los temas (no entramos en la relevancia del contenido), oscila entre las 15 páginas del tema 1 (Raíces) y las 26 del

tema 4 (Los Reyes Católicos y los Austrias)<sup>210</sup>. La tabla 12 recoge estos valores, profundizando en el estudio anterior que analizaba solamente los recursos del libro de texto en general. Como se ha comentado hay que tener presente que el manual es reutilizado y hay huellas de la primera propietaria y la participante, aunque perfectamente distinguibles. En dicha tabla hemos recogido las de la participante, las que son comunes a las dos y el porcentaje con huellas del manual. Esta paginación, unida a la selección de los temas indicados por la coordinación de la selectividad, las valoraciones de la participante y el estudio que se hace con las notas a pie de página, ayudan a comprender los contenidos trabajados en el aula y en casa.

Cabe señalar, en primer lugar, que en el anterior plan de estudios (1992-2002) se impartía solamente Historia de España Contemporánea y fue, tras su cambio, objeto de polémica. Las razones de la modificación fueron la posibilidad o imposibilidad de comprender el presente solamente desde los siglos XIX y XX. La solución fue incluir un tema amplio que abarcaba desde los orígenes hasta el XIX<sup>211</sup>. Las PAU que se realizan en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM), sí incluyen ese primer período y así se refleja en las clases y en los exámenes de Instituto desde el mismo año en el que se cambió de plan de estudios<sup>212</sup>.

El estudio de las evidencias registradas en las páginas dedicadas al desarrollo de los temas (no se consideran las introducciones) muestran una ausencia de huellas en cuatro temas, que apenas salen en las pruebas de selectividad estos son: Raíces (por su contenido general), Economía y Sociedad del siglo XIX (por el peso y el alcance que tienen los hechos políticos del XIX) y la España actual. Este último tema no se imparte por falta de tiempo, pero ha sido objeto de protestas por parte del alumnado, por una parte debido al valor y la formación que tiene el período de transición para los jóvenes de España y, por otra, porque puede salir en las PAU<sup>213</sup>.

Igualmente, hay cinco temas centrados en el manual con más del 75% de sus páginas con huellas. Estos son: Crisis y Liberalismo, Segunda República, la Guerra Civil y los dos temas del Franquismo, el inicio del siglo XIX (Guerra de independencia, Cortes de Cádiz y Fernando VII) y el período que va desde 1931 a 1975. La razón de su alta frecuencia, tendríamos que buscarla tanto por su presencia en las PAU, como por la novedad que tienen hoy estos hechos en los medios de comunicación, sirva como ejemplo la recuperación de la memoria histórica del franquismo.

Por otra parte, el tema de Al-Ándalus, con el 64,7% tiene una explicación que la participante mencionaba, es decir, en el interés del profesor por ese período. Los otros temas tienen huellas con una menor presencia en las evidencias del manual, algunos por su gran extensión en el libro de texto, por lo que el docente tiene que extraer la información (4. Reyes Católicos y los Austrias con 26 páginas), los otros temas restantes por una selección

---

<sup>210</sup> Se han contabilizado solamente las páginas de desarrollo del tema, no las de la introducción y las actividades por el escaso uso que se ha realizado.

<sup>211</sup> En la realidad, no se atiende en proporción a uno y otro período, siendo habitual que solamente se imparta una brevísima referencia (o ninguna) al período que va desde los orígenes hasta el XIX y el grueso del programa a este período, hay Comunidades Autónomas que las PAU abarcan solamente los siglos XIX y XX.

<sup>212</sup> Este cambio se ha visto reflejado en las PAU, pero no en todas las comunidades autónomas, pues en casi la mitad de ellas no aparecen en sus exámenes los contenidos correspondientes a ese primer bloque.

<sup>213</sup> Un Ejemplo lo tenemos en Cádiz en el 2017. Con protestas masivas al no dar ese último tema y salir en las PAU. Puede consultarse en: [https://sevilla.abc.es/sevilla/sevi-peticion-firmas-contra-preguntas-historia-selectividad-201706141239\\_noticia.html](https://sevilla.abc.es/sevilla/sevi-peticion-firmas-contra-preguntas-historia-selectividad-201706141239_noticia.html)

de información que tiene que ver con las pocas horas que en el currículo oficial se dedican a esta asignatura.

Es preciso recordar que en la estructura de la propuesta del examen PAU se ofrecía elegir entre la opción A -Desde los orígenes a los Reyes Católicos y el siglo XIX-, y la opción B -Desde Los Austrias hasta la invasión francesa y el siglo XX y XXI- (Anexo X). Estas opciones son muy tenidas en cuenta a la hora de estudiar con mayor o menor intensidad los distintos temas, tal y como vimos en el trabajo anterior (Martínez-Valcárcel, 2018). En esta participante no están claras esas decisiones y ella misma lo comenta cuando escribe que:

los contenidos del profesor y los del Centro eran los mismos, (...) que se exigían en las Pau, a pesar de ello lo que yo hasta junio no supe es que la materia de Historia de España se partía en dos para el examen de selectividad. (3007.II.4.)

Esta explicación justifica, en parte, el análisis que hemos realizado y la presencia, bastante uniforme, de los temas que se han trabajado con mayor intensidad en el programa.

La aproximación que ofrecemos más pormenorizada de los temas, en las notas a pie de página, muestra otra perspectiva de los contenidos presentes y ausentes. Cabe destacar varias acotaciones generales. En efecto, podemos indicar que se enfatiza en la perspectiva política de la historia y no están presentes los hechos económicos, sociales, culturales y las referencias a América. Muy clarificadora es la valoración general que hace la participante del temario que realmente se desarrolló en el aula y que ayuda a la comprensión de las presencias y ausencias debido a la influencia de las PAU.

Cabe señalar nuevamente el tiempo real del que cada profesor dispone para desarrollar el temario, la selectividad y sus propias convicciones. La importancia que le concedió a la cultura musulmana<sup>214</sup>, el poco tiempo que le dedicó a la baja edad media (que es estudiada solamente en casa por parte de la participante) y que apenas explicó en clase los reinos cristianos.

Destaca el tiempo y la profundidad con la que se dio el siglo XIX, al respecto puede perfectamente identificar las huellas en el manual con las ausencias que se han señalado. Las figuras de los dos monarcas de la restauración (Alfonso XII y Alfonso XIII), son apenas explicadas, enfatizando, como manifiesta la participante en la guerra civil con películas y debates y ella misma lo señala que el período franquista y sobre todo la España actual quedaron fuera del programa de clase impartido.<sup>215</sup>

---

<sup>214</sup> Otra alumna del mismo del mismo centro y curso, pero de distinto profesor, escribía el 25 de septiembre de 2012: es un tema *típico de selectividad*, solo sale la *evolución política*, material recogido y no publicado.

<sup>215</sup> “Por una parte el profesor dio todo el primer bloque dedicado a las raíces históricas de España de igual manera, habría que destacar el énfasis que le dio sobre todo al arte y la cultura heredada de los musulmanes tras su presencia en España, pues remarcó bastantes veces su importante legado y lo que supone esto hoy en día. Además, apenas se dio la crisis de la baja edad media que lo tuvimos que estudiar por nuestra cuenta. Los Reyes Católicos y el imperio sí que lo dimos, pero los otros reyes los vimos poco. El bloque destinado a la crisis del antiguo régimen y a la revolución liberal fue el bloque más extenso y donde sus explicaciones eran más exhaustivas y específicas, por ejemplo, contaba anécdotas de los reyes, de su vida personal, así como mitos acerca de alguno de ellos, e incluso nos teníamos que aprender una cita del famoso Cánovas del Castillo (La política es el arte de lo imposible). Dedicamos bastantes sesiones a los temas de Isabel II, el Sexenio y la Restauración. Por último, el bloque 3 dedicado a la España entre dos siglos, profundizamos en la guerra civil viendo películas y haciendo debates sobre ella, pero como se estaba terminando ya el curso solo nos puso un esquema a grandes rasgos del franquismo, lo estudiamos por nuestra cuenta, y no llegamos a dar la España actual”. (3007.II.3)

La tabla 12 recoge estos datos, mostrando la influencia que tienen tanto las propuestas de las PAU, como las propias convicciones del profesor.

Tabla 12

*Páginas dedicadas a cada tema del manual de Historia de España de Santilla y su uso*

Tema	Número de páginas			
	manual	participante	comunes	%
1.- Raíces	<b>15</b>			
2. Al-Ándalus	<b>17</b> <sup>216</sup>	11	5	64,7%
3. Reinos Cristianos	<b>19</b> <sup>217</sup>	7	6	36,8%
4. Católicos y Austrias	<b>26</b> <sup>218</sup>	12	10	46,2%
5. Siglo XVIII	<b>18</b> <sup>219</sup>	9	8	50,0%
<b>6. Crisis y Liberalismo</b>	<b>16</b> <sup>220</sup>	13	4	81,3%
7. Isabel II	<b>20</b> <sup>221</sup>	9	5	45,0%
8. Sexenio	<b>14</b> <sup>222</sup>	6	6	42,9%
9. Restauración	<b>20</b> <sup>223</sup>	6	5	30,0%
10. Economía XIX	<b>16</b>	-	-	-
11. Sociedad XIX	<b>18</b>	-	-	-
12. Alfonso XIII	<b>22</b> <sup>224</sup>	8	2	36,4%
<b>13. II República</b>	<b>20</b> <sup>225</sup>	19	18	95,0%
<b>14. Guerra Civil</b>	<b>20</b> <sup>226</sup>	15	11	75,0%
<b>15. Franquismo I</b>	<b>13</b> <sup>227</sup>	12	8	92,3%
<b>16. Franquismo II</b>	<b>12</b> <sup>228</sup>	11	6	91,7%
17. España actual	<b>20</b>	-	-	-

Fuente: legado NMV-MOR

<sup>216</sup> No hay huellas en la organización del estado del Al-Ándalus.

<sup>217</sup> Centradas solamente en la creación de los Reinos cristianos.

<sup>218</sup> Centrada en los Reyes Católicos y los Austrias mayores. Sin huellas en el imperio ultramarino, economía y sociedad y la cultura del siglo de Oro.

<sup>219</sup> Están: la Guerra de Sucesión, el absolutismo borbónico, la ilustración, el despotismo ilustrado y Carlos III. No hay nada con huellas sobre: economía y sociedad, continuidad del Antiguo Régimen y Carlos IV

<sup>220</sup> Está con huellas casi todo: Guerra de la independencia, Cortes de Cádiz y Fernando VII. No hay huellas en la Independencia de las colonias americanas y el carlismo.

<sup>221</sup> Están las huellas en: regencia de María Cristina y la década moderada.

<sup>222</sup> Están las huellas en: el reinado de Amadeo de Saboya y la Primera República. No hay nada en la Revolución de Septiembre, la regencia de Serrano, la cuestión social y la guerra de Cuba.

<sup>223</sup> Las huellas que hay en las 6 páginas apenas son unos brevísimos subrayados y escasísimas y escuetas ampliaciones.

<sup>224</sup> Ocurre exactamente igual que en la nota anterior.

<sup>225</sup> Está totalmente trabajado excepto una página que trata de la victoria electoral de la izquierda y la vuelta de Azaña.

<sup>226</sup> No hay huellas en de la sublevación militar a la guerra y la España nacional. Ampliamente tratada la ayuda internacional y la España Republicana. Escasamente trabajada: las operaciones militares, la España nacional y las consecuencias de la guerra civil.

<sup>227</sup> No trabajada la página que trata de "La implantación del nuevo estado. Las huellas en el resto son abundantes.

<sup>228</sup> Todo trabajado con un mero subrayado y alguna pequeña ampliación.

### 3.4.5. El manual y los apuntes-materiales en el aula y en casa: valoración y explicación de la participante

En los apartados anteriores hemos analizado el manual y los apuntes en función de las huellas dejadas. En este punto, vamos en este a estudiarlo a través de las valoraciones y justificaciones dadas por la participante sobre las razones del uso de los distintos recursos del libro y de los apuntes-materiales del profesor.

Conviene recordar que la estructura del libro de texto presenta diferentes recursos a través del formato que lo singulariza, concretamente hablamos de los recursos *textuales* (texto del autor, documentos, páginas Web recomendadas e Internet), los *icónicos* (mapas, gráficos, ejes cronológicos e imágenes) y las *actividades* (comentario de texto y actividades propiamente dichas) que son, o no, utilizados por el profesorado y el alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje de Historia de España (Carretero y Montanero, 2008). Así pues, se le pidió a la participante que valorara, en una escala Likert, el uso de los distintos recursos utilizados del manual y materiales tanto por el profesor, como por ella, tabla 13.

Tabla13

*Valoración del uso del libro por el profesor en clase y por la participante en casa*

Uso del libro por parte del profesor en el aula (P) y la participante en casa (A)	nada	poco	algo	bastante	mucho
El texto del autor del libro (contenido)	P				A
Los documentos que tiene (Leyes, constituciones, opiniones, ...)		P		A	
Mapas	A		P		
Ejes cronológicos		A	P		
Gráficos y estadísticas	P-A				
Imágenes (fotos, cuadros, dibujos, etc.)	A		P		
Actividades	A		P		
Comentarios de Texto					P-A
Otros (poner y valorar)		P-A			

Fuente: legado NMV-MOR

El uso del manual por parte del docente es bajo, ya lo indicó la participante cuando expresó que el profesor no lo utilizaba y ella “tenía que atender, pues era primordial para poder hacerte el tema y poder entenderlo. Al no querer mi profesor que lleváramos libro, teníamos que estar muy atentos a lo que él decía y apuntarlo todo” (3007.V.1.4.). Por otra parte, existe una valoración alta en los comentarios de texto, algo de lo que no tenemos evidencias en el libro de texto. Sin embargo, puede haber una línea de explicación cuando la participante comenta que “las actividades que nos mandaba para comentarios de texto, las solía hacer en folios aparte” (3007.V.1.6.). Por otra parte, la propuesta de estudio del manual para la construcción de los comentarios de texto está en la línea de la realizada por la coordinación universitaria de las PAU, por lo que no puede extrañar la valoración en el manual de las actividades a las que hacía alusión -al tenerlas en los folios- ayudan a comprender las diferencias apuntadas.

El uso por parte del docente de mapas, ejes, imágenes y actividades (solamente valorada moderadamente), no han registrado huellas de su utilización en el manual, posiblemente tendrá su razón de ser en los comentarios ocasionales que hacía el profesor en los procesos de enseñanza. Por otra parte, la participante solamente utiliza del manual el texto de autor (una valoración completamente diferente del profesor), bastante las constituciones/leyes y



totalmente la realización de los comentarios de texto, en la misma línea explicativa argumentada en el párrafo anterior.

La utilización de los apuntes-materiales facilitados por el docente, tabla 14, sigue el mismo esquema que los del manual, con la clara diferencia de que el texto de autor es el más utilizado por el profesor y por la participante. Unido a lo anterior sigue presente el comentario de texto, sin duda por la exigencia de las PAU. Al respecto se ha de señalar que los documentos para realizar los comentarios de texto eran facilitados todos los años por el coordinador de las PAU<sup>229</sup> (uno de los cuales es el que utilizaremos en las ejemplificaciones).

Estos apuntes-materiales fueron los que estudió la participante -en vez de los propuestos por el manual- recogiendo abundantes evidencias de su utilización, aunque algunas estructuras de análisis del manual pudieran ser analizadas en el aula. El resto de los recursos, con una utilización moderada, son los que estaban habitualmente presentes en el aula y los llevaba el profesor tal y como quedó recogido anteriormente cuando analizamos los procesos de enseñanza.

Tabla14

Valoración del uso de los apuntes del profesor en el aula y en casa. Participante 3007

Uso de apuntes por parte del profesor en aula (P) y la participante en casa (A)	nada	poco	algo	bastante	mucho
El texto del autor del libro (contenido)					P-A
Los documentos que tiene (Leyes, constituciones, opiniones, ...)		A	P		
Mapas			P	A	
Ejes cronológicos			P	A	
Gráficos y estadísticas	P				
Imágenes (fotos, cuadros, dibujos, etc.)	A	P			
Actividades	A	P			
Páginas de Internet o WEB para visitar	A		P		
Comentarios de Texto					P-A
Otros (poner y valorar)	P-A				

Fuente: legado NMV-MOR

Como puede apreciarse, para entender el uso del manual, no basta tenerlo físicamente, hay que referirse a las valoraciones que hace la participante, a los apuntes-materiales que facilita el profesor, a los que proporciona el coordinador de las PAU, a los procesos de enseñanza y a las decisiones de la participante (adquirir el manual). Igualmente el manual y los materiales no son un todo continuo y hay que analizarlos a partir de los recursos que ofrecen los docentes y discentes en las explicaciones realizadas en el aula. En ese sentido, son el texto de autor y los comentarios de texto los más utilizados, unido a la información que traen acerca de las constituciones y algunas leyes.

### 3.4.6. A modo de discusión y cierre

Conocer el uso del manual y los distintos materiales en el aula no es fácil, pues supone entrar, de una u otra forma, en esos espacios privados de la enseñanza y en el mundo que acontece en ellos. Como señala Valls (2007b) "Conocer lo que realmente acontece en el interior de las aulas es una tarea ardua, que requiere abundantes medios materiales y tiempo disponible" (p. 65). Nosotros lo hacemos desde las huellas dejadas por alumnos que *realmente* utilizaron esos recursos. En primer lugar mediante la apariencia que dejan estas

<sup>229</sup> Hay un total de 30 documentos de los que 26 tienen huellas de haber sido trabajados por la participante.

evidencias, después por su frecuencia en los temas y por último por el lugar donde están en los manuales, es decir por la utilización que se hace de los distintos recursos que tienen los libros de texto.

*La apariencia* y ubicación que tienen las huellas al abrir el manual, o los materiales que utilizan los alumnos, tiene un determinado sentido y relación con el texto (Martínez-Valcárcel y Alarcón, 2016). Más concretamente apreciamos:

- A. El contenido y su importancia: identificación y resaltado;
- B. Términos y conceptos: aclaraciones y definiciones;
- C. Las carencias del manual: las ampliaciones del contenido y
- D. La comprensión y la organización del contenido: los esquemas y resúmenes. (p. 152).

En el caso de nuestra participante los apuntes del profesor y el manual que ella utiliza en casa, son idénticos y apenas tienen modificaciones del contenido. Ella maneja distintos tipos de instrumentos para señalar lo que considera importante, por iniciativa propia o porque se lo sugiere el profesor, pues la anterior propietaria utilizaba el lápiz. Encontramos una gran cantidad de subrayados lineales y destacados en el texto del autor, puesto que el profesor se identifica con la narración de éste, seleccionando aquello que se cree más importante. También -sobre todo en los apuntes del profesor- hay pequeñas aclaraciones y definiciones, pues durante la explicación dada se han considerado necesarias de introducir. Hay, aparentemente, una enorme cantidad de ampliaciones si consideramos solamente el manual, prácticamente serían todos los apuntes del profesor, pero como hemos aclarado anteriormente, éstos son solamente resúmenes del manual. Apenas hay esquemas y resúmenes, puesto que el material que el docente le proporciona los contiene, a pesar de ello, la participante realiza algunos para aclarar mejor el contenido. Igualmente encontramos algunas huellas referidas a la agenda, sobre todo a temas que no entran y a alguna fecha de exámenes.

*Las huellas y los temas.* Profundizar en el uso del manual o los apuntes del profesor en las aulas, supone disponer de evidencias que en uno u otro caso pongan de manifiesto no ya lo que está escrito en los distintos programas, sino lo que realmente se imparte en las aulas. Valls (2007a) apuntaba ya la necesidad de conocer el uso del manual, las huellas en él dejadas son las evidencias más claras que tenemos de su utilización. Hemos seguido para acercarnos al uso el análisis de las huellas dejadas, los documentos manejados por la participante y las explicaciones y valoraciones que realiza. Así pues, nuestro estudio se centra en los *usuarios reales* que han convivido con el manual y los apuntes del profesor y dejados en ellos las evidencias de su uso en lo que Pasquale (2018) denomina, dentro de los estudios de marginalia, los vinculados con la educación en torno al texto y al usuario (peritexto usuario) que están vinculados con el trabajo para su comprensión y son estrictamente personales y privados. Es en torno al texto (rechazándolo, completándolo, aceptándolo o proponiendo modificaciones) donde extraemos las evidencias de lo que se hizo con el contenido de Historia. En el apartado 3.2. cuando analizamos e interpretamos los distintos programas, se puso de manifiesto la influencia de las sugerencias que desde la coordinación de las PAU se realiza y la importancia de la selección realizada desde esta institución. Igualmente se evidenció que formalmente el profesorado seguía prácticamente

todos los temas del currículo de Historia, pero que le dedicaba más o menos tiempo a cada uno<sup>230</sup>.

En el estudio de las huellas presentado, teniendo presente las del manual y las que hay en los apuntes del profesor, queda claro que los temas relacionados con la *II República (95%)*, *la Guerra Civil (75%)* y *el Franquismo (92%)* recogen el mayor número de huellas en sus páginas. Sin embargo hay que tener presente que como comentaba la participante no todos los temas se dieron igual y que algunos de ellos los tuvieron que estudiar por su cuenta, así concretamente expresa:

Por último, el bloque 4 dedicado a la España entre dos siglos, profundizamos en la guerra civil viendo películas y haciendo debates sobre ella, pero como se estaba terminando ya el curso, solo nos puso un esquema a grandes rasgos del franquismo y no llegamos a dar la España actual. (3007.II.3.)

Estos resultados no son sorprendentes, pues ya Valls (2009) mediante encuestas pasadas a estudiantes y profesores, registraba en su investigación sobre la Guerra Civil y la dictadura Franquista resultados similares:

Uno de los resultados más sorprendentes de las respuestas de los alumnos es el elevado porcentaje (28,5%) que manifiesta no haber estudiado durante la educación secundaria los temas objeto de esta investigación. Esta cifra se refiere exclusivamente a los alumnos que estudiaron el tercer curso del BUP, pues el conjunto de los que estudiaron el segundo curso del nuevo bachillerato sí que trataron en clase estos temas. La causa principal de esta situación es, según los alumnos, la del muy extenso programa del curso de tercero de BUP en que se debían estudiar estos temas (Historia General de España, desde la prehistoria hasta la actualidad), lo que impidió que se llegase a los últimos temas del programa. (p. 130)

Por otra parte el *siglo XIX*, con la crisis del liberalismo (81,3%) y su desarrollo con las figuras de Isabel II, El Sexenio Democrático y la Restauración ocupan 42 páginas con huellas en el manual y superior en los apuntes del profesor, en un trabajo intenso y directo en el aula, pues era donde las explicaciones del profesor eran más exhaustivas y específicas, como señala la participante<sup>231</sup>.

En cuando a la presencia e importancia de *Roma, Al Ándalus y los Reinos Cristianos*, tienen un tratamiento irregular pero importante. El docente se focaliza en Al Ándalus, con registro de huellas en todos los apuntes del profesor y en el 64,7% del manual, desarrollándolo en profundidad y dedicándole el tiempo necesario, que fue mucho tal y como señala la participante “habría que destacar el énfasis que le dio sobre todo al arte y la cultura heredada de los musulmanes tras su presencia en España, pues remarcó bastantes

---

<sup>230</sup> “En la programación establecida, se le daba a cada uno de los apartados el mismo tiempo que a todos los demás. Por lo que se veía todo de igual manera y así poder tener un conocimiento de toda la Historia de España. A pesar de eso, se podía apreciar que había un mayor número de sesiones para el bloque 3, el del siglo XX”. (3007.II.3)

<sup>231</sup> “El bloque destinado a la crisis del antiguo régimen y a la revolución liberal fue el bloque más extenso y donde sus explicaciones eran más exhaustivas y específicas, por ejemplo contaba anécdotas de los reyes, de su vida personal, así como mitos acerca de alguno de ellos, e incluso la cita del famoso Cánovas del Castillo (La política es el arte de lo imposible). Sobre todo, dedicamos bastantes sesiones al tema de Isabel II”. (3007.II.3)

veces su importante legado y lo que supone esto hoy en día” (3007.II.3). La presencia romana, también destacada, no registra huellas en el manual, si en los apuntes del profesor, mientras que los Reinos Cristianos, no tienen huella en los apuntes del profesor, pero sí en el manual y fue, de acuerdo con las apreciaciones de la declarante “Además, apenas se dio la crisis de la baja edad media que lo tuvimos que estudiar por nuestra cuenta”. (3007.II.3.)

Los temas relacionados con los Reyes Católicos, los Austrias e incluso el siglo XVII además de las pocas huellas en el manual y los apuntes, no tiene ningún comentario de valoración directa por la participante, aunque si da explicaciones de que debió darse muy rápidamente pues “finalizamos el primer trimestre solo habiendo dado la romanización, Al-Ándalus y Los Reinos Cristianos, cuando en realidad deberíamos de empezar a haber dado la crisis en el antiguo régimen” (3007.II.3.). El reinicio de las clases, en la segunda semana de enero, debió suponer el estudio de este período, si tenemos presente que la Crisis del Antiguo Régimen tienen huellas en el 81,3% del manual y de los apuntes del profesor y que, por otro lado, el examen de las Cortes de Cádiz lo realizó el viernes 8 de febrero; es evidente que estos indicadores son testigos del poco tiempo dedicado a ellos, para poder cumplir con el resto que era muy importante del programa. Finalmente hay temas que pasan casi siempre sin darse o con muy poco tiempo de atención real en el aula, como son la España actual y la economía y sociedad del siglo XIX

Las huellas en los *distintos recursos que dispone el manual y los apuntes-materiales* (texto, imágenes, mapas, etc.). Ya hemos indicado en anteriores investigaciones (Martínez-Valcárcel y Alarcón, 2016 y Martínez-Valcárcel (Ed.), 2018), la importancia que tiene para conocer lo que se hace en las aulas distinguir cuál es el uso que hace el profesor de los distintos recursos de los que dispone el manual. El texto de autor y los apuntes del docente son los principales recursos que tienen evidencias de que la participante lo ha usado en su aprendizaje. En el análisis que llevamos a cabo, se muestra que tanto el profesor como la participante están de acuerdo en la importancia de los apuntes-materiales del docente, pero no en el uso del manual. Ambos agentes también lo están en el uso de documentos y comentarios de texto.

Los análisis realizados sobre el manual -sobre todo los referidos al contenido- son abundantes y muestran un camino recorrido, puede distinguirse el trabajo de Valls (2007a) sobre la historiografía escolar de los siglos XIX-XXI. Igualmente hay una amplia producción investigadora sobre el contenido de los manuales referidos a temas diversos como las actividades propuesta, como señala Sáiz (2011), las fuentes utilizadas que estudia Sáiz (2014), o los recursos tecnológicos que investigan Colomer, Sáiz y Valls (2018), por ejemplo, pero no sobre su utilización en las aulas. En nuestras investigaciones -en la que está incluida la de nuestra participante- todos estos recursos eran aportados fundamentalmente por el profesor en sus clases y nuestras evidencias se restringen a las descripciones dadas por los alumnos que participaron en nuestros estudios, un ejemplo de ellas es las siguiente “empezaba con las diapositivas en las que muchas veces se valía de la pizarra para hacer un eje cronológico o de mapas que pedía al departamento. (...) el final siempre se dedicaba a ver videos, enseñar fotografías” (3007.IV.3.).

### **3.5. Los aprendizajes formales: la elaboración de los temas y los comentarios de texto**

La interrogante general que se planteó ¿Qué procesos y resultados de aprendizajes alcanzan los alumnos en Historia de España? cobra especial importancia en este apartado. En él abordamos los temas de la asignatura y los comentarios de texto.

Es necesario recordar lo que la participante explicitaba que debía “saber hacer un tema, diciendo a rasgos generales las características principales de los contenidos y saber hacer un buen comentario histórico” (3007.II.7). El profesor no mandaba ningún tipo de deberes que no fuesen esos dos trabajos, que entregaba para “corregirnoslo y evaluarnos, así como darnos algunas buenas ideas para añadir en selectividad” (3007.III.2.5.1). Los contenidos que se desarrollaban en clase se impartían de una manera general enfocados siempre a lo que “se tenían que poner en el tema de selectividad” (3007.II.7). Unos contenidos que, de acuerdo con sus respuestas, habían estado centrados en el estudio de la evolución temporal de las sociedades sobre todo en la economía y las relaciones sociales pues “Casi siempre se ha basado en eso, en que fuésemos capaces de ver por nosotros mismos la evolución a través del tiempo de la sociedad española, tanto política como económicamente” (3007.VII.1.8.1). También señalaba, con menor valoración, que incluía una perspectiva de la vida cotidiana de las personas, su manera de pensar, de ser y de relacionarse con el entorno “El profesor cuando hablaba de la sociedad nos contaba como si fuésemos nosotros esas personas de la época, cómo se sentían en, que situación estaba la mayoría de la población española, en las maneras en que vivían, en que trabajaban” (3007.VII.1.9.1). Así pues, para poder dar respuesta a todo lo que se le pedía, en clase “Tenía que atender, pues era primordial para poder hacerte el tema y poder entenderlo. Al no querer mi profesor que lleváramos libro, teníamos que estar muy atentos a lo que él decía y apuntarlo todo” (3007.V.1.4).

Quedan pues claramente marcadas las tareas de clase, ese espacio en el que la ayuda del profesor es básica para elaborar los temas en otro escenario diferente como es la casa. El espacio del aula no es cerrado y menos en estos niveles educativos donde se acercan ya a los estudios profesionales que realizarán en la universidad o en los centros de formación

profesional. La continuidad entre ambos escenarios -aula y casa- es evidente y necesita que esté claramente definida la finalidad, la coherencia y la interacción y la retroalimentación con el docente. La descripción realizada por la participante y las características de la tarea a realizar, nos ha permitido mostrar la coherencia que hay y la estrecha relación entre el aula y la casa. No entramos aquí en el tema de la pertinencia o no de los deberes (puede seguirse el amplio trabajo realizado por Parra en 2017), pues nuestro estudio se sitúa en un nivel y curso educativo con otras exigencias. Sin embargo, si merece la pena señalar el exceso de trabajos de esta naturaleza que realizan los alumnos en 2º de bachillerato en todas las asignaturas cursadas, como señalaremos más adelante.

Por otra parte, la selección del tema y el comentario de texto a analizar en este estudio, ha tenido presente el proceso de aprendizaje que ha seguido (los primeros trabajos realizados, dónde las correcciones del profesor eran más críticas) y los exámenes realizados por la participante en la PAU de junio de 2013: el desarrollo del tema *Al-Ándalus: evolución política* y el comentario de texto *La renuncia al trono de Amadeo de Saboya*. Vamos a analizar el tema que realizó en la PAU, pero no el comentario de texto, pues es más representativo centrarse en el estudio del primero que llevó a cabo en clase *Algunos artículos de la Constitución de 1812*. La razón principal, es conocer e interpretar el desarrollo seguido en su aprendizaje y el cambio que supone en el tipo de demanda que le exige la prueba, analizar una fuente primaria -comentario de texto-, después de haber elaborado ya ocho temas y adquirido la habilidad necesaria para su realización. Así pues, es una nueva estructura de información, género literario como le denomina Sánchez (1989), Pasquale (2019) y Guzmán-Simón, Gallardo y García-Jiménez (2019) y lo que ello supone para el aprendizaje de la participante.

### 3.5.1. El trabajo en casa: algunas características

Es normal dar por conocidas informaciones sobre términos habituales que están en la mente de todos. De esta manera, cuando hablamos de *aula* surgen imágenes de mesas, sillas, profesores, relaciones, etc. También, cuando hablamos del *estudio en casa*, esas mismas evocaciones emergen en nuestra mente a través de imágenes (escritorio, ordenador, libros, apuntes, etc.) que podemos recordar en nuestra memoria o ver Internet. En el primer caso, el aula, la hemos descrito anteriormente e incluso se ha aportado la foto del aula en la que ella estuvo, figura 9, p. 138. No ocurre lo mismo cuando se habla de su casa pues, entre otras cosas, no se había solicitado explícitamente esa información<sup>232</sup>. Solamente hay una mención indirecta cuando habla de los apuntes de clase o del trabajo de los comentarios de texto. Nos parece necesario recrear ese espacio, hasta donde sea posible, con los datos que se tienen.

Así pues, vamos a describir el espacio físico y los procesos cognitivos que ponía en funcionamiento cuando realizaba los temas o los comentarios de texto en casa. Referido al

---

<sup>232</sup> Hablar del trabajo en casa lleva consigo contemplar los tiempos empleados. Cabe indicar al respecto que en las 30 semanas de clase (de las que son útiles 25 o menos), la participante realizó 23 temas, 12 comentarios de texto y subrayó 145 páginas del libro y todos los apuntes del profesor. Así pues, ella semanalmente realizaba fuera del horario de clase: casi un tema, medio comentario de texto y subrayaba 6 páginas del manual. Como ella comentaba, eso ocurría en todas las asignaturas que cursó. Estos datos nos hacen una idea del volumen de trabajo que llevó a cabo.

primero, es bastante razonable la existencia de un espacio propio, con una mesa personal y un ordenador, que cumple las condiciones favorables para el estudio<sup>233</sup>.

En cuanto a los procesos y decisiones que toma, su análisis será un poco más complejo. En sus trabajos Marzano y Kendall (2007) consideran necesario relacionar los seis niveles cognitivos que proponen, con los tipos de memoria -sensorial, permanente- y las importantes funciones que realiza la memoria de trabajo<sup>234</sup>, algo que también señalan Sánchez (2009) y Nokes (2017). Por su parte Castañeda y Abell (2013) se refieren a los Ambientes Personales de Aprendizaje (PLE), como espacios particulares donde cada individuo se organiza para aprender, ya que las personas han tenido siempre un entramado de conexiones sociales y de fuentes básicas de las que aprender y en las que, como mínimo, está presente la memoria de trabajo.

Una primera decisión que toma la participante es la de *trabajar*, en ese momento, *la asignatura Historia de España*. Es decir, la decisión de realizar el tema o comentario de texto que corresponda para esos días. Podríamos identificarlo con lo que Marzano y Kendall (2007)<sup>235</sup> denominan auto-sistema (Self-system), que trata de la voluntad y consciencia que tiene la participante para implicarse en la tarea, con todo lo que ello supone para las decisiones siguientes, en las que la motivación y la atención estarán presentes -los autores lo denominan metafóricamente  *cruzar el Rubicón*-. Esto supone despejar la mesa del resto de materiales de las otras asignaturas y habilitar el espacio con los siguientes documentos y objetos: a) los apuntes del profesor y las notas tomadas por ella, b) el libro de texto, c) los temas y comentarios de texto realizados anteriormente y corregidos por el profesor, d) otros documentos, e) libreta y folios para escribir y f) el ordenador. El trabajo que realiza es off-line por lo que la memoria de trabajo no genera más problemas que los propios de saber utilizarla. Señalamos este hecho, ampliamente explicado por los autores que hemos aludido en otros apartados, como un problema para entender las relaciones multicausales en la comprensión de la historia, sobre todo las que se generan en situaciones on-line.

La segunda acción sería configurarse una idea de *las fases* que tiene que seguir *para realizar el trabajo*. Es decir, planificar la acción y ser consciente de lo que tiene que poner en funcionamiento para alcanzar sus propósitos. Podría, siguiendo a Marzano y Kendall (2007), reconocerse en lo que estos autores denominan *meta-cognición*<sup>236</sup>, que es definida como la

---

<sup>233</sup> Su domicilio está en una zona de expansión de la ciudad con viviendas individuales amplias y con espacio de jardín propio, ella tiene interés por la asignatura y por las demás, como ya lo manifestó cuando hablamos del centro, relaciones, asignatura, etc.

<sup>234</sup> Tal y como señalamos en el punto 1.3.1., donde hablamos de la aportación de Marzano y Kendal, 2007, en este apartado sus trabajos serán presentados en la lengua en la que los redactaron: inglesa. "To be able discuss the six levels of the New Taxonomy in detail, it is first necessary to consider briefly the nature and function of memory. There have been many models proposed for nature and function of human memory (...) for the purpose of this discussion, we consider three functions: sensory memory, permanent memory, and working memory". (Marzano y Kendal, 2007, pp. 35-36)

<sup>235</sup> "The self-system consists of an interrelated arrangement of attitudes, beliefs, and emotions. It is the interaction of these attitudes, beliefs, and emotions that determine both motivation and attention. The self-system determines whether an individual will engage in or disengage in a given task; it also determines how much energy the individual will bring to the task. Once the self-system has determined what will be attended to, the functioning of all other elements of thought (i.e. the metacognitive system, the cognitive system, and the knowledge domains) is, to a certain extent, dedicated or determined. This is why the act of the system's selecting a task has been referred to as "crossing the Rubicon". (Marzano y Kendal 2007, p. 55)

<sup>236</sup> "The metacognitive system has been described by researchers and theorists as responsible for monitoring, evaluating, and regulation the functioning of all other types of thought. Taken together, these functions are

encargada de regular, supervisar y evaluar los tipos de pensamiento implicados y en la que distinguen la especificación de los objetivos y la supervisión/precisión clara de los procesos a seguir<sup>237</sup>. Así, de acuerdo con los datos que se tienen, podríamos identificar cómo la participante:

- Clarifica la *estructura del trabajo a realizar* bien sea un tema o un comentario de texto, siendo consciente de la finalidad a alcanzar, pues es importante la estructura de cada uno de estos trabajos. Cuando se trata de elaborar “un tema” hay tres partes diferentes: la introducción -que será personal y abordará una visión general del tema y utilizará inferencias elaborativas-, el desarrollo del tema -que implica el análisis del contenido y por lo tanto inferencias referenciales y estructurales- y las conclusiones. Estas últimas son una visión personal en la que deben aparecer las inferencias elaborativas que revisen el contenido y emitan algún juicio sobre él, profundizando no solamente en el *qué* ocurrió, sino también en el *por qué*.
- *Prepara el material necesario* como son los apuntes del profesor con las notas realizadas, el libro de texto, el tema/comentario de texto anterior con las correcciones realizadas por el profesor y otros documentos de alumnos o del profesor, Internet, etc.<sup>238</sup>. No hay una utilización clara y expresa de nuevas tecnologías, aunque queda claro el uso del ordenador.
- *Relaciona entre sí los distintos documentos*. Concretamente el libro con los apuntes y subrayar en el manual aquello que estimaba pertinente<sup>239</sup>. Estas actividades son realizadas solamente en casa y en el formato de papel, no hay ninguna constancia de uso de Blog, etc.
- *Elabora un guión de trabajo*, para llevarlo a cabo física o mentalmente.

---

sometimes referred to as responsible for executive control. Within the New Taxonomy, the metacognitive system has four functions: (1) specifying goals, (2) process monitoring, (3) monitoring clarity, and (4) monitoring accuracy”. (Marzano y Kendal, 2007, p. 53)

<sup>237</sup> Relacionar este nivel de meta-cognición, propuesto por Marzano-Kendall (2007), con los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE), es una buena idea para su desarrollo, con las limitaciones necesarias que hay que introducir. En el apartado 1.1. *Los espacios y ambientes de aprendizaje*, hablamos de cómo nos organizamos habitualmente para resolver los problemas que se nos presentan (en este caso nos estamos refiriendo a cómo, presumiblemente, nuestra participante se organiza para aprender y realizar los trabajos de la asignatura), lo que Castañeda y Adell (2013) denominaban PLE (Entorno Personal de Aprendizaje), que lo definían como “conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender” (p. 23). Dicho PLE es personal y se configuraba con “los procesos, experiencias y estrategias que el aprendiz puede -y debe- poner en marcha para aprender y en las actuales condiciones sociales y culturales, está determinado por las posibilidades que las tecnologías abre y potencian” (Castañeda y Adell, 2013, p. 15). Distinguían en él, como expresamos en su momento, tres elementos: a) herramientas, mecanismos y actividades para leer; b) herramientas, mecanismos y actividades para hacer/reflexionar haciendo; y, d) herramientas, mecanismos y actividades para compartir y reflexionar en comunidad. Si examinamos la definición de los procesos meta-cognitivos que proponen Marzano-Kendall (2007) con la propuesta de los PLE, cabe, razonadamente, encontrar similitudes.

<sup>238</sup> Tal y como recogimos en nuestras citas sobre el primer elemento de los PLE: “son las fuentes documentales y experienciales de información, entendidas como nuestros particulares manantiales del conocimiento, los sitios y los mecanismos por los que nos informamos y extraemos información de forma habitual o excepcional en diversos formatos (...) y desde una perspectiva más pedagógica hablamos también de aptitudes y actitudes para la búsqueda. (Castañeda y Adell, 2013, p. 16)

<sup>239</sup> En este apartado y en el siguiente queda clara la vinculación con el segundo elemento que propone el PLE: -modificar la información-, integramos aquellas herramientas y espacios en los que hacemos cosas con la información conseguida, los sitios en los que damos sentido y reconstruimos el conocimiento a partir de la reflexión sobre la información. (Castañeda y Adell, 2013, p. 17)



- *Redacta y revisa un documento* de dos páginas sobre el tema estudiado o el comentario de texto. Dicho documento está escrito a mano y se lo entregará posteriormente al profesor que se lo devolverá corregido.
- *Evaluará las correcciones* realizadas por el profesor y, de acuerdo con ellas, mejorará o no el trabajo por realizado<sup>240</sup>. Las relaciones que se establece entre nuestra participante y el resto de la comunidad educativa prácticamente se rescinden al profesor, no podemos en ese sentido mantener que desarrolla mínimamente el tercer bloque (PLE) de comunicación y menos a nivel tecnológico.
- *Mantiene la atención*. Tal vez esta acción pueda pasar desapercibida, pero los distractores (móvil, familia, alimentación, etc.) en este ambiente están presentes más habitualmente, al ser un espacio personal no sujeto a horarios o condiciones externas.

La tercera característica estaría vinculada con los *procesos cognitivos* que, consciente o inconscientemente, se ponen en funcionamiento. Siguiendo los trabajos de Marzano y Kendall (2007), referenciados en el apartado 1.3.1., estos serían los siguientes<sup>241</sup>:

- *Recuperación de la información*. La finalidad de esa recuperación comprensiva es la de proporcionar *información fiable* para realizar la tarea de redacción del tema o del comentario de texto. La recuperación de la información, desde planteamientos de reconocimiento o de recuerdo, tiene mucho que ver con la forma y la manera con la que esta información se procesó en la memoria a largo plazo y las ayudas del profesor. Sin duda, la relación con la memoria y cómo esta funciona, es un claro referente que no puede pasar desapercibido, pues la finalidad expresa de esa recuperación es la de que esa información pueda ser conscientemente procesada, es decir, lo importante es el uso que se hace con esa activación del recuerdo. Esa singularidad caracteriza a la operación, pues *como resultado estaría* cerrada sobre sí misma a la preservación de la información, pero *como proceso* supondría la posibilidad de que recuperando la información (bien desde la memoria personal, bien desde la localización en otras memorias externas) sea procesada en la nueva reestructuración del contenido. Así, la participante revisa los apuntes y notas del profesor, consulta el trabajo anterior realizado y corregido por el docente, activa el recuerdo de la clase -la memoria a largo plazo- y el apoyo proporcionado por el profesor -ayudas activadoras, elaborativas, consolidadoras, ilustrativas y de cierre- de acuerdo con Ruano, Sánchez, Ciga y García (2011). Cabe señalar que utiliza tanto la memoria permanente interna, como todos los datos físicos de los que dispone, memoria externa. Marzano y Kendall (2007)<sup>242</sup> la denominan

---

<sup>240</sup> Tal y como definían el tercer elemento del PLE: lo más relevante de todo lo que se incluye en la definición de PLE que manejamos sea que esas fuentes, mecanismos y actitudes para aprender a las que nos referimos todo el tiempo, no se limitan a las documentales e individuales, sino que en ellas se incluye a las personas como fuentes de información y a las interacciones que se hacen con ellas, como experiencias que enriquecen nuestro conocimiento. Es decir, hablamos no sólo de un PLE individual y formado por mí y “mis cosas” para aprender, sino que se incluye mi entorno social para aprender (Red Personal de Aprendizaje o PLN que son sus siglas en inglés y es de la forma en la que más frecuentemente nos encontramos el término en la literatura), con sus fuentes y relaciones como parte fundamental de ese entorno.

<sup>241</sup> Cabe señalar aquí que en el segundo elemento del PLE -modificar la información-, incluye: también los procesos mentales que ponemos en marcha para hacerlo, mecanismos de reflexión, reorganización, priorización, reelaboración, publicación de la información, así como las actitudes asociadas a ese tipo de procesos y a la forma en la que los realizamos (Castañeda y Adell, 2013, p. 17), que en gran medida pueden identificarse con la propuesta de Marzano-Kendall (2007).

<sup>242</sup> “Having a basic understanding or de construct of working memory, we can describe retrieval as the activation and transfer of knowledge from permanent memory, to working memory, where it might be

*retrieval* y su función es la transferencia de la memoria permanente a la de trabajo para su procesamiento.

- Comprensión. La decisión de trabajar en casa -con el manual y los apuntes del profesor- lleva consigo movilizar la capacidad de *análisis y comparación* de documentos, la utilización de la técnica de *subrayado* -lineal y destacado-, la identificación de las *ideas* importantes en uno y otro documento, la *relación* entre esas ideas y la causalidad existente entre ellas. En su conjunto desarrollan fundamentalmente lo que Marzano y Kendall (2007) denominan comprensión<sup>243</sup>, que lleva implícita las inferencias referenciales y estructurales como señala Sánchez (2009), además de la estructuración adecuada para su preservación en la memoria a largo plazo. También hemos de reseñar que en esta tarea concreta la preservará en una memoria externa, que son las dos páginas que realiza a mano del tema o comentario de texto.
- Análisis. Como posteriormente aclararemos, está referido a la elaboración del tema o comentario de texto que tipificaríamos como la construcción por la participante de un nuevo contenido en su experiencia académica. El trabajo realizado en la comprensión genera (de acuerdo con la estructura que se le proporciona para los temas o comentarios de texto) un nuevo documento fruto de todos los procesos puestos en juego ya mencionados.

Como señala Sánchez (2009) lleva consigo la lectura de los documentos utilizados y las inferencias necesarias para su comprensión -referenciales y estructurales- y la utilización de las inferencias elaborativas para la redacción del tema. Tal y como señalamos en el apartado 1.4.3. que aplicaremos en los apartados que siguen, este proceso se lleva a cabo mediante las macroreglas (omisión-selección, generalización y construcción) destacando en el texto los conceptos esenciales, identificando las ideas básicas y secundarias, relacionándolas entre sí y construyendo una perspectiva general del texto trabajado, evidentemente en este caso incluyendo los conocimientos previos que tiene la participante mostrados en los diferentes documentos y recuerdos ya mencionados. Marzano y Kendall (2007) identifican este proceso con la operación cognitiva de *análisis*<sup>244</sup> que se extiende mucho más allá de lo que tenía depositado en la memoria

---

consciously processed. Retrieval is a process it is part of every human's neurological "hard-writing". It is generally done without conscious awareness by individual". (Marzano y Kendal, 2007, p. 36)

<sup>243</sup> "The process of comprehension within the cognitive system is responsible for translating knowledge into a form appropriate for storage in permanent memory. That is, data that are deposited in working memory via sensory memory are not stored in permanent memory exactly as experienced. We have seen that the learner quite naturally infers implicit information via default and reasoned inferences. However, to store the information in permanent memory in an efficient manner, it must be translated into a structure and format that preserves the key information, as opposed to extraneous information, the extent to which and individual has stored knowledge in this parsimonious fashion is the extent to which the individual has comprehended that knowledge. In short, the process of comprehension in the New Taxonomy involves storing the critical features of information permanent memory". (Marzano y Kendal, 2007, p. 40)

<sup>244</sup> "Analysis in the New Taxonomy involves the reasoned extension of knowledge. As a function of applying the analysis processes, and individual elaborates on the knowledge as comprehended. These elaborations extend far beyond the localized inferences made when knowledge is initially deposited in working memory in its microstructure format. Analysis also goes beyond the identification of essential versus nonessential characteristics that are a function of the process of comprehension. Analysis within the new taxonomy involves the generation of new information not already possessed by the individual. There are five analysis processes: (1) Matching, (2) classifying, (3) analysing errors, (4) generalizing, and (5) specifying. It should be noted that each of these cognitive operations can be -and frequently are- engaged in naturally without conscious thought. However, when used as analysis tools as defined in the New Taxonomy, they are executed

permanente y es procesado en la memoria de trabajo, generando una información nueva que no posee nuestra participante. Señala cinco procesos en el desarrollo de esta operación cognitiva, que se relacionan perfectamente con la propuesta de Sánchez y García-Rodicio (2014) cuando hablan de los tipos de comprensión -superficial, profunda y crítica- y de los procesos necesarios para identificarlas. Así, como está recogido en la nota 244 que define el análisis de acuerdo con Marzano y Kendall (2007), el emparejamiento no es posible sin la identificación de los conceptos e ideas de los diferentes textos, la clasificación surge de esa identificación, el análisis de errores va implícito en la comparación de los distintos documentos, la generalización en la elaboración de ideas generales que van más allá de las expuestas en el texto y *specifying*, tal y como lo aclaran, se refiere a los procesos para generar nuevas aplicaciones de un conocimiento o principios.

- Aplicación. Esta capacidad cognitiva no la encontramos expresamente en las tareas realizadas por nuestra participante o al menos sería muy forzado identificarla y diferenciarla de la anterior capacidad descrita.

En los apartados que siguen analizaremos e interpretaremos los temas y los comentarios de texto, con todos los documentos mencionados y manejados por la participante, tanto en el trabajo realizado en casa, como la influencia que ha tenido la enseñanza llevada a cabo en el aula. En el análisis que realizaremos se podrá evidenciar la importancia de los procesos que ha seguido, la ayuda del profesor y la pertinencia de que los aprendizajes no son solamente los exámenes y la necesidad de que se valoren los procesos y mejoras que se realizan para llegar a ellos.

### **3.5.2. La elaboración del tema Al-Ándalus: evolución política**

Es preciso recordar los procesos de enseñanza realizados y expuestos anteriormente, en los que el manual, los recursos utilizados en la enseñanza, los esquemas y los apuntes del docente culminaban con la realización, por parte de la participante, de un resumen por tema de dos páginas de extensión que corregirá el profesor y modificará la participante. Así pues, siguiendo a Sánchez (2009) dicho resumen podría considerarse como el resultado -logro- más visible del aprendizaje alcanzado en ese tema por la participante, mediante las tareas y procesos que lleva a cabo en el aula y en casa, siguiendo la enseñanza -ayuda- realizada por el profesor y alcanzando una comprensión superficial, profunda o crítica del tema.

#### **3.5.2.1. Los recursos y los contenidos del tema en el manual**

Es preciso recordar lo que comentamos en el apartado 3.4.3. (recogidos en la figura 26, p. 180) sobre los distintos recursos que el manual presentaba y que se centraban exclusivamente en el *texto de autor*.

---

both consciously and rigorously. When applied in this manner, these processes force the learned to cycle through knowledge many times, changing it and refining it". (Marzano y Kendal, 2007, p. 44)

## Los recursos

Concretamente el manual dedica 22 páginas a este tema, de las cuales dos son para la introducción, 17 para el desarrollo del tema y 3 para las actividades finales, Anexo XII. La introducción (pp. 28-29), al igual que en los demás temas, proporciona la ubicación espacio-temporal del período estudiado, más una imagen representativa de la mezquita de Córdoba, un resumen del tema y unas preguntas para facilitar lo que le pedirán en selectividad. No hay ninguna huella de uso por parte de la participante, pero sí tenemos constancia de que el profesor partía de un esquema del tema y relacionaba siempre el contenido a impartir y lo explicado en la clase anterior.

En cuanto al desarrollo del tema, 17 páginas (pp. 30-46) proporciona una información del contenido dividida en epígrafes -que veremos más adelante-, aquí analizaremos solamente los recursos. Los contenidos que desarrollan el tema son acompañados de los siguientes recursos:

- 8 mapas. De ellos 5 contemplan la invasión de la Península Ibérica, el período de máximo esplendor (las campañas de Abd al-Rahman III y Almanzor), los primeros reinos Taifas, la invasión de los Almorávides y la invasión de los Almohades. Otro, lo recoge la organización provincial en el periodo del califato, un séptimo representa la red urbana y comercial y el octavo es el plano de la ciudad califal de Córdoba, cada uno de ellos con sus correspondientes preguntas de indagación vinculadas con el contenido. Como puede apreciarse una información muy amplia (tal vez excesiva para el tiempo que se dispone) donde no hay ninguna evidencia de su utilización.
- 9 Documentos. Ellos son: el Pacto de Teodomiro (señalando que salió en el comentario de texto de Extremadura en el año 2006), la revuelta del arrabal (representado los problemas de los distintos grupos sociales), la dinastía Omeya (que supone el inicio del emirato), la figura de Abd al-Rahman III (el comienzo del califato), la entrega de Granada (con el fin político musulmán), la Yihad (con su significado de guerra santa), las imágenes de las monedas andalusíes (dírhem y dinar), la producción de la seda (señalando la importancia que tuvo en la economía) y los mártires Mozárabes (mostrando un periodo de intransigencia). Como comentábamos en el anterior recurso, no hay ninguna evidencia de su utilización.
- . 8 Imágenes. Específicamente La Alhambra (residencia de los reyes Nazaríes de Granada), El alcázar de Gormar en Soria (fortaleza fronteriza), dos miniaturas que presentan a la caballería árabe y el sitio a una ciudad, la imagen de una noria (y su importancia para el regadío), El palacio de la Aljafería de Zaragoza (destacando la importancia de la arquitectura) y dos imágenes de la Alhambra de Granada con un documento que los describe. Todas las imágenes llevan su correspondiente actividad. No hay señales de haber sido utilizadas.
- . 1 Biografía, la de Al-Mansur (Almanzor)
- . 1 Esquema de la organización política del califato
- . 7 Términos (glosario) Fatimí, Mozárabe, Muladí, Parias, Pogromo, Mihrab y Quibla.

Las actividades destinadas a preparar la selectividad se estructuran en torno resúmenes, preguntas y técnicas de examen, ninguno de ellos tiene evidencias de su utilización. Concretamente:

- a) un resumen amplio del tema que podemos identificar en parte con el presentado por el profesor y en el trabajo del tema realizado por la participante;
- b) un resumen de las etapas que tienen que completar el alumnado (dándoles como indicadores las etapas y las características definitorias de ellas), definición de términos, completar la pirámide social del califato, preguntas de análisis y opinión y, por último, lo que define como “preguntas teóricas” (conceptos, preguntas cortas y preguntas largas, todas ellas señalando la Comunidad y el año en el que fueron puestas en las PAU);
- c) el desarrollo de un tema, mostrando la estructura que tiene que seguir y facilitando uno ya resuelto. Da la coincidencia que fue el que pusieron en el 2006 en la Comunidad Autónoma de la Región y que volvió a salir en el 2013. Este tema es el que estamos analizando y que, como veremos más adelante, la participante no utilizó.

Podríamos concluir que es una información excesiva e imposible de cumplir en los tiempos que el profesorado dispone. También es cierto que, como sugerencia, la propuesta del manual es muy interesante, completa y que una buena selección permite alcanzar los resultados esperados en las PAU.

Por otra parte, si recordamos los recursos que, desde la guía que la editorial, se ofrecían al profesor (apartado 1.4.2.9), podemos constatar que no hay ninguna evidencia de su uso. Es cierto que algunas informaciones ofrecidas por la guía de la *unidad 2 Al-Ándalus* (Anexo IV), se podrían identificar en el material que tenemos de la participante, sobre todo si consideramos los enunciados de los objetivos y los contenidos conceptuales. Sin embargo del resto de los recursos (Anexos II, V y VI) no hay ninguna referencia que nos permita conocer si ha sido consultada o no por el docente. Nos inclinándonos a interpretar que este recurso no es conocido por el docente, sin que ello lleve implícito juicio de valor.

## Los contenidos

En el libro y en los apuntes del profesor se recogen 6 apartados que desarrollan el contenido, estos son: conquista, evolución política, organización del estado, configuración social, economía y arte y cultura. Sin embargo, hay que recordar que, de este período, expresamente desde las PAU, se acordó que no entraba la economía, la sociedad, el arte y la cultura. También se sugería, en la nota 2<sup>245</sup>, cómo desarrollar el tema.

El enunciado de los apartados que constituyen el tema Al-Ándalus (tabla 15), muestra que son los mismos en los apuntes y en el manual, con pequeñas inclusiones y la remodelación de dos apartados en uno. La decisión que tomó el profesor sobre este tema fue la de abordar todos los apartados y dedicarle el tiempo necesario en el aula, como se vio cuando estudiamos los distintos programas.

El análisis de las huellas y la elaboración del tema, permiten conocer y analizar la selección de los contenidos y las aportaciones que, por medio del subrayado y las ampliaciones, hay en los apuntes del profesor y en el manual, así como las relaciones que tienen entre sí y la incidencia en el tema elaborado por la participante.

---

<sup>245</sup> Nota 2 del coordinador de PAU. Será procedente concretar en el desarrollo político andalusí desde los primeros momentos de la irrupción islámica en la Península hasta, al menos, la desintegración del Califato de Córdoba. Se puede prolongar la respuesta con la inclusión de los diferentes periodos de taifas, las invasiones de los pueblos norteafricanos y el reino de Granada.

Tabla 15

*Índice de contenidos del manual y de los apuntes del profesor*

Índice de contenidos	Huellas apuntes	Huellas manual	Trabajo de la participante
<b>Introducción del tema</b>			Realizado
<b>Desarrollo del tema</b>			
1. La conquista musulmana	Si hay	Si hay	Contenido incluido
2. Al-Ándalus: evolución política			
a/ Emirato dependiente (711-756)	Si hay		Contenido incluido
b/ Emirato independiente (756-926)	Si hay		Contenido incluido
c/ Califato de Córdoba (929-1031)	Si hay	Si hay	Contenido incluido
d/ Reinos Taifas (1031-1246)	Si hay	Si hay	Contenido incluido
e/ Reino nazarí de Granada (1246-1492)	Si hay		Contenido incluido
3. Organización del estado, gobierno y administración			
4. Configuración social		Si hay	
5. Economía y sociedad andalusí		Si hay	
6. Arte y cultura		Si hay	
<b>Conclusiones del tema</b>			Realizado

Fuente: legado NMV-MOR

En el manual encontramos huellas en el 64,7% de las páginas (11 de las 17, Anexo XII), y en los apuntes del profesor el 60% (en 3 de 5 páginas, pues en las dos restantes solamente aparece la palabra “no”, con el significado de “no se estudia”), un valor alto de utilización. Cuando la participante abordó la elaboración del tema (tabla 15), solamente el apartado *La conquista musulmana* está presente en ambos recursos (libro y apuntes) y en el trabajo elaborado por la participante. La evolución política, con cinco epígrafes tiene el siguiente tratamiento:

- . El califato y los reinos Taifas, tienen huellas en el manual y en los apuntes. También está elaborado en el tema realizado por la participante.
- . Los emiratos dependiente e independiente y el reino de Granada tienen huellas en los apuntes (no en el manual) y está elaborado en el tema realizado por la participante.

Por otra parte, los apartados que no entraban en las PAU (organización del estado, configuración social, etc.), tienen huellas en el manual (no así la organización del estado), pero no en los apuntes del profesor, ni en el tema elaborado por la participante. Estas evidencias señalan directamente la influencia de las PAU, como vimos en el Anexo I y el interés del profesor en trabajar la importancia de la cultura, expresado claramente por la participante cuando hablaba de los temas y programas. Igualmente, las huellas que ha dejado en el libro de texto, en los apuntes del profesor o en ambos, tiene su importancia como iremos viendo en el estudio que llevaremos a cabo más adelante.

### 3.5.2.2. Los textos y sus funciones

Una lectura panorámica del capítulo permite apreciar que constituye una unidad autónoma de conocimientos y una propuesta de enseñanza pertinente al soporte libro, sobria en su presentación, organizada en su secuencia y articulada en los componentes seleccionados para su desarrollo, con una clara dominancia del texto escrito.

Tal como fuera comentado en el tópico dedicado al Manual, la UD propone una presentación general en forma de organizador previo, que dispone en una jerarquía equivalente una imagen altamente representativa de la cosmovisión y el arte andalusí, una síntesis del período en la larga duración (Braudel, 1968)<sup>246</sup> y un plan de selectividad. Principio y cierre cobran relieve como disparadores del estudio. A lo largo del desarrollo es posible advertir que el texto escrito constituye el cuerpo principal, organizado en bloques cuyos temas se han descrito.

### La sucesión del tiempo: el contenido político del texto escrito

En todos los temas abordados en el tópico Evolución política de Al-Ándalus, predomina el texto explicativo. En el estudio inicial -la conquista- se abordan genéricamente las razones de la invasión y se describe el rápido avance territorial logrado por los musulmanes en cinco años. A lo largo del período de más de cinco siglos el relato abunda en referencias a los conflictos entre facciones, etnias, sectores sociales subordinados y cambios violentos de dinastías. La redacción del período correspondiente al Califato. En él contrastan los liderazgos de Abd al-Rahman III y de Al-Mansur (Almanzor), con referencias a las obras de edificación del Estado, consolidación de sus dominios y afirmación como potencia hegemónica en el primer caso y dictadura, campañas de saqueo contra cristianos en nombre de la guerra santa, polarización cristianos-musulmanes, muerte, inestabilidades, en el segundo. Es notable encontrar, en una misma página del manual, los matices que revelan diferentes interpretaciones del perfil de Al-Mansur. El cuerpo principal, tal como se ha sintetizado, presenta notas oscuras. El texto biográfico que acompaña su retrato, en oposición, lo caracteriza como “auténtico soberano”, [que] “redujo los privilegios de la nobleza”, “reorganizó el ejército y fomentó el comercio”, (Manual Santillana, 2009, p.34). Este ejemplo (excepcional en la lectura atenta del capítulo), puede reflejar una búsqueda de la polifonía en un texto autosuficiente, en un tópico difícil de abordar. Un perfil distinto se recoge en el texto 17. *La llegada al poder de Almanzor* de la guía del profesor (Guía del profesor Santillana, 2009, p. 34), donde muestra las intrigas palaciegas que rodean a esta época y personaje narradas desde la mirada de la novela histórica .

Otro rasgo importante de destacar es que los líderes contrapuestos aparecen como agentes humanos, actores individuales, cuyas acciones tienen motivos, consecuencias e influyen en la posteridad (Ricoeur, 1999, pp. 151-152)<sup>247</sup>. Esto contrasta con los relatos de los períodos precedentes y posteriores, así como con el tratamiento de otras variables distintas de la política, en que los agentes se desplazan mediante una tradicional estrategia expositiva de borramiento: “La Hacienda se encargaba” (Manual Santillana, 2009, p. 39); “se crearon nuevas ciudades...”. (p. 43). La caracterización de las Taifas y las invasiones bereberes tiene continuidad con el relato anterior, ya que se jerarquiza la división territorial, étnica y política, los enfrentamientos y la vulnerabilidad que propició los avances cristianos. En contraste, el último período -reino nazarí de Granada- es perfilado como independiente, por haber logrado entablar relaciones diplomáticas con los reinos cristianos, cohesión territorial, florecimiento económico y afluencia de musulmanes procedentes de territorios que habían sido ocupados con anterioridad. En síntesis, esta presentación de la

---

<sup>246</sup> Relacionado con los estudios de Braudel y focalizado en la didáctica de secundaria, podemos señalar el trabajo de Velasco (2020): *Tiempo histórico, longuée durée y sistema-mundo en la enseñanza secundaria: una didáctica de las teorías de Wallerstein y Braudel*.

<sup>247</sup> La Tesis de Licenciatura presentada por Mariana Fernández Peña leída en 2020, continúa esa perspectiva.

conflictividad, con un enfoque que jerarquiza la variable política, tal vez concrete la intención didáctica de propiciar la comprensibilidad, al evitar la linealidad en un texto explicativo.

Continuando con la visión de conjunto, cabe destacar que los mapas cumplen una función de complemento del texto escrito en los apartados dedicados a la evolución política. Fortalecen el conocimiento de la diacronía, dado que se focalizan en la representación convencional de la conquista desde el oriente hasta el occidente, así como en los avances del dominio territorial, el Califato y las fases del retroceso y derrota de Al-Ándalus. Los símbolos elegidos son pertinentes al estudio y complementan frecuentemente el enfoque elegido en el texto explicativo. A título de ejemplos, las expediciones, los avances y retrocesos, la división territorial de las Taifas, las capitales, la red urbana y comercial. Una reflexión posible de los propósitos de esta presentación cartográfica es el contraste entre la representación del espacio territorial musulmán -abundancia de signos referidos a expediciones, fronteras externas e internas, organización urbana, infraestructura- y la del territorio cristiano, variable en sus fronteras pero siempre despojado de signos en su interior, con la excepción de las expediciones musulmanas.

Todas las representaciones cartográficas aparecen situadas en proximidad a los tópicos abordados, presentan signos suficientes y pertinentes para la comprensión de la evolución y tienen preguntas al pie que complementan el estudio. Sin embargo, cabe preguntarse si en la lectura más detallada de la totalidad del subtema mantienen una organización interna o son autónomas, y, al invertir los colores que identifican a cada espacio en conflicto, se proponen comunicar el punto de inflexión de una tendencia o solamente ponen en evidencia un descuido editorial (Manual Santillana, 2009, pp. 35 y 39).

Los recursos gráficos puestos al servicio de la explicación histórica presentan una escasa variedad. Como se anticipara en el estudio general, las tablas representan la cronología de cada período, en forma de columnas, con un único indicio de temporalidad: las flechas que las vinculan. La lectura de la detallada cronología apenas sugiere una jerarquización de alguno de los períodos a través de la mención de más acontecimientos. La información abarca diferentes dominios: políticos, militares, hechos de vida de algunos líderes, etc. Las referencias culturales son ocasionales (construcción de mezquitas y Escuela de Traductores de Toledo).

Las pruebas de selectividad, en los aspectos gráficos, mantienen el mismo criterio de representación, con excepción de la inversión de la disposición gráfica de las categorías en estudio respecto de la cronología. Otros esquemas son presentados para representar la organización jerárquica del poder y de la sociedad. La pirámide es el símbolo elegido.

En suma, la estrategia de representación gráfica de los mapas aparece como una valiosa ayuda, dentro de los cánones de la cartografía, en tanto los esquemas aportan escasamente a la organización y síntesis de la información, en especial la comprensión de la complejidad de la evolución política, económica y cultural de Al-Ándalus. Por el contrario, acentúan el peso que la descripción tiene en la estrategia explicativa.

### **La suspensión del tiempo. Administración, sociedad andalusí, aporte cultural**

La caracterización del gobierno y administración del estado Al-Ándalus es situada históricamente, a través de la referencia a los orígenes y a las progresivas desvinculaciones



encaminadas a la autonomía. Una vez evocados esos hechos, el texto adopta rasgos descriptivos dominantes para caracterizar una monarquía que es un Estado teocrático. La sociedad andalusí, en cambio, es perfilada como “muy heterogénea, por su diversidad étnica y religiosa” y por el peso del factor tribal (Manual Santillana, 2009, p. 42). El texto presenta caracterizaciones de diferentes grupos sociales: el musulmán dominante y las minorías de origen árabe y bereber; la población hispano-visigoda y su estratificación, así como su asimilación paulatina y la presencia de las minorías.

A pesar de haber logrado perfilar la compleja sociedad andalusí, este tópico es abordado por única vez al término de la evolución política. Tal vez pueda interpretarse que en este cuadro se interrumpe la diacronía reconocida a la evolución política de Al-Ándalus.

Otro punto que es de interés continuar profundizando es el de la presencia de disciplinas de las Ciencias Sociales de tradiciones más recientes que la Historia y la Geografía, con miras a identificar si la recepción editorial de sus aportes contribuyó a construir aprendizajes más representativos de la complejidad de la Historia en períodos tan decisivos para el reconocimiento de las pervivencias y transformaciones de la sociedad y la cultura españolas.

En los tópicos de la economía andalusí, el papel de las ciudades y las relaciones interreligiosas, a pesar de la brevedad de su tratamiento, los autores mencionan relaciones con las culturas precedentes, influencias que obran como legados y otros aspectos dinámicos.

A título de ejemplos, las relaciones entre la producción, los consumos y los mandatos religiosos. La caracterización de las ciudades, enfocada en sus rasgos distintivos y comparadas con las de origen romano, también cobra dinamismo y es factible que propicie la comprensión histórica. El arte y la cultura andalusíes también están caracterizados en sus rasgos más notorios y sus vinculaciones estrechas con las fuentes religiosas. Las explicaciones acuden a los intercambios con estilos precedentes de las herencias romano-visigodas y con los contactos culturales coetáneos. Hay referencias a la difusión del pensamiento, las creaciones literarias y científicas en ámbitos más alejados del territorio de Al-Ándalus. También, en el campo del arte, hay un subtítulo dedicado a la periodización.

## En síntesis

El desarrollo curricular del tema Al-Ándalus es realizado a través de un texto en el que predomina la diacronía, con trazos que acercan a la complejidad, pero que, al jerarquizar la variable política, con énfasis en la conquista, consolidación, repliegue y rendición de Al-Ándalus refleja pervivencias del enfoque convencional de la Historia.

Las aproximaciones a la organización del Estado, la vida social y cultural, al estar colocados en tópicos sucesivos y con heterogéneas referencias a los orígenes, coexistencias e intercambios, puede resultar insuficiente para propiciar visiones más orgánicas de Al-Ándalus en su prolongada historia y en su legado<sup>248</sup>.

---

<sup>248</sup> En los estudios de libros de texto que tienen como perspectiva disciplinar la Lingüística de texto los relatos que acuden en forma dominante a la trama descriptiva tienen una connotación de permanencia y estabilidad. Llevada la observación al estudio de los pueblos originarios, extensiva a las civilizaciones preexistentes a la colonización española, puede inferirse que las connotaciones predominantes son de **atemporalidad**. En el caso analizado, Al-Ándalus, presenta una interesante diacronía en lo político, pero deja en suspenso a la sociedad, como si se hubiera constituido de una sola vez en un tiempo (que no se ha determinado) y se hubiera estancado. Quedan pendientes importantes interrogantes, tales como: ¿Cómo y cuándo se

### 3.5.2.3. Las huellas en los apuntes del profesor y en el libro de Historia

*Los apuntes del profesor.* La importancia que tiene para la memoria educativa nos lleva a presentar el documento en su integridad, 5 páginas (Anexo XIII). El índice de contenidos se ha recogido en la tabla 14. Hay huellas en las 5 páginas, pero en los apartados 3, 4, 5 y 6 solamente aparece la palabra: *no*, que quiere decir que no entraban para su estudio, algo coherente pues no entraban en el examen PAU. Tal y como hemos indicado los contenidos coinciden con lo que se sugiere para el examen de selectividad: Al-Ándalus: evolución política (Anexo I) protocolo del examen de PAU que realizó la participante (Anexo X).

El estudio de las huellas dejadas nos permite distinguir tareas de subrayado lineal con sentido y relación entre las distintas ideas/frases, destacado de un término importante, ampliaciones de contenido breves o pequeñas aclaraciones y el uso de la agenda, cuando remite a páginas del libro o a que el apartado no se estudia. Los instrumentos utilizados son el lápiz (al principio) el bolígrafo verde (en casi todo el resto) y el destacado en naranja del “Reino Nazarí de Granada”. El resto de los apartados no se encuentran trabajados en los apuntes. Hay que señalar que se trata de un trabajo realizado fundamentalmente on-line y utiliza inferencias referenciales (textuales) para darle coherencia a la comprensión del texto seleccionado.

*El libro de texto de Historia de España.* En él hay evidencias de su uso en 11 de las 17 páginas. Tal y como recogimos en el índice de la tabla 12, hay huellas que indican el trabajo de la participante en los apartados la conquista, el emirato dependiente, el califato, los reinos taifas, la economía y sociedad andalusíes y el arte y la cultura Andalusí. Los instrumentos utilizados para el subrayado son el lápiz y el destacado amarillo y naranja. El tipo de subrayado, teniendo presente que la anterior propietaria lo había realizado a lápiz, es lineal utilizando el color amarillo y con dos destacados de color naranja, lo que permite distinguirlo de la anterior propietaria, solamente utilizaba el lápiz.

No hay ninguna ampliación de contenido, esquemas o agenda. Al leer solamente el subrayado lineal puede apreciarse que está dotado de sentido, distingue las distintas ideas expresadas y resume la información que proporcionan los autores del manual. Esta tarea ha sido realizada of-line y utiliza inferencias referenciales para darle coherencia a la comprensión del texto seleccionado. Por otra parte, vamos a seguir para el estudio de este tema la estructura propuesta para su desarrollo por la PAU: introducción, desarrollo y conclusiones. Sin embargo, analizaremos primero el desarrollo (información que constituye el tema) y después la introducción (presentación del tema) y las conclusiones, reflexiones sobre el tema.

### 3.5.2.4. Los contenidos trabajados en el desarrollo del tema

Como ya expusimos, hay una “total identificación” de los enunciados de los diferentes epígrafes del manual con los de los apuntes del profesor. Así pues, profundizaremos ahora en los contenidos que desarrollan dichos epígrafes. La secuencia que vamos a seguir para el

---

constituyó tal sociedad? ¿Existían tales estamentos en las distintas épocas de la conquista territorial? ¿Cómo estaba estratificada la sociedad en la época de la declinación del poder territorial andalusí?

estudio del desarrollo del tema será la siguiente: a) la conquista musulmana, b) evolución política: emirato dependiente, emirato independiente, califato de Córdoba, reinos Taifas y reino Nazarí de Granada. Igualmente estudiaremos los subapartados que no entraron en el tema, pero que la participante trabajó. En cada uno de los epígrafes haremos mayor hincapié en las informaciones que son más relevantes o singulares.

### A) La conquista musulmana

La participante partió del esquema dado por el profesor y de las explicaciones para anotarlas: “teníamos que estar muy atentos a lo que él decía y apuntarlo todo en los esquemas que nos daba” (3007.V.1.4.). Al partir de los apuntes del profesor, señaló los puntos más importantes del contenido del apartado: factores que influyen en la conquista, cronología de la conquista y razones de su rápido desarrollo. El contenido proporcionado por el profesor mantiene una estructura efecto-causa y una secuencia temporal. Ejemplificado en la figura 27 para visualizar mejor la complejidad de la estructura que presenta.

<b>TEMA 2. AL-ANDALUS.</b>	
<b>1. La conquista musulmana.</b>	
<b>Efecto</b> Causas	Dos factores influyen en la <b>conquista musulmana de la Península Ibérica</b> : - Crisis del estado visigodo por luchas sucesorias entre nobles (debilidad). - Expansión del Islam.
<b>Sucesión</b> <b>temporal</b>	711 – Tarik cruza Gibraltar, intervenir en las luchas sucesorias de visigodos: Rodrigo y Witiza. Vence a Rodrigo en Guadalete, no encuentra oposición en Andalucía.
<b>Efecto-Causa</b>	<b>Nuevo ejército con Tarik y Muza</b> – 5 años ocupan la Península.
<b>Efecto-Causa</b>	<b>Escaso número de tropas</b> : control de ciudades y núcleos estratégicos.
<b>Efecto</b> Causas	<b>Conquista muy rápida por</b> : - Nobles visigodos pactan con musulmanes: conservan tierras, prácticas religiosas. - Población descontenta apoya a musulmanes.

Figura 27. Sombreado amarillo (efectos), azul (consecuencias), rosa (sucesión). Fuente: legado NMV-MOR

En este esquema, que son los apuntes-materiales que les entregó el profesor, la participante subrayó con lápiz (figura 28), las tres ideas más importantes que ya hemos señalado: factores, conquista y razones. Las explicaciones realizadas por el profesor, los recursos que utilizó en su enseñanza y la descripción que dio la participante de sus tareas en el aula (on-line), son las razones de estas huellas y, por supuesto, de todas las siguientes.

<b>1. La conquista musulmana.</b>	
Dos factores influyen en la <u>conquista musulmana de la Península Ibérica</u> : - <u>Crisis del estado visigodo por luchas sucesorias entre nobles (debilidad)</u> . - <u>Expansión del Islam.</u>	
<u>711 – Tarik cruza Gibraltar, intervenir en las luchas sucesorias de visigodos: Rodrigo y Witiza.</u> <u>Vence a Rodrigo en Guadalete, no encuentra oposición en Andalucía.</u>	
<u>Nuevo ejército con Tarik y Muza</u> – 5 años ocupan la Península.	
<u>Escaso número de tropas</u> : control de ciudades y núcleos estratégicos.	
<u>Conquista muy rápida por</u> : - <u>Nobles visigodos pactan con musulmanes: conservan tierras, prácticas religiosas.</u> - <u>Población descontenta apoya a musulmanes.</u>	

Figura 28. Apuntes del profesor “La conquista musulmana”. Huellas participante. Fuente: legado NMV-MOR

Posteriormente, ya en casa (of-line), la participante señala que “al no querer mi profesor que lleváramos libro” (3007.V.1.4.) y puesto que el profesor sigue el manual, decide ampliar la información que tiene, consultando el contenido del manual, que no olvidemos tiene las huellas de la primera propietaria. La participante, con el esquema de su profesor subrayado y las ayudas y recuerdos de la clase, identifica en el manual la información, ampliando las ideas importantes y otras que las explican o justifican. La estructura que presenta el manual es la misma que los apuntes del profesor, es decir, efecto-causa y secuencias temporales de los hechos. La participante selecciona las ideas siguiendo la misma estructura que los apuntes de su profesor. Podemos razonablemente mantener que, a partir de las evidencias recogidas en los apuntes del profesor, completa el contenido dándole un sentido menos esquemático. Tal y como muestran la figura 29 siguiente, en ella se ha matizado el contenido no utilizado para facilitar su lectura.

**1 Conquista y evolución política de Al-Andalus**

**1.1. La conquista musulmana (711-716)**

La conquista musulmana de la península Ibérica comenzó en el año 711. Dos fueron las razones de esta invasión:

- **El Estado visigodo padecía una profunda crisis** por los continuos problemas sucesorios de la monarquía. Las luchas entre los nobles que aspiraban a la corona provocaron una fuerte inestabilidad política y debilitaron el poder militar visigodo.
- **El ímpetu expansivo del islam**, que, en algo menos de un siglo (632-700), había conquistado un extenso territorio que comprendía desde el Magreb hasta el Imperio persa.

En este contexto, un ejército bereber dirigido por **Tarik** cruzó el estrecho de Gibraltar en 711 para intervenir en la guerra civil desencadenada entre los visigodos por los problemas sucesorios ▶ (Doc. 1). Pocos meses después derrotó fácilmente al rey visigodo don Rodrigo cerca del río **Guadalete**. Tras esta victoria llevó a cabo algunas campañas militares por el sur peninsular con muy escasa oposición. Tarik dedujo de ello que la conquista peninsular sería fácil y, con refuerzos procedentes del norte de África –ahora compuestos por guerreros árabes–, se formó un nuevo ejército comandado por el mismo Tarik y por **Muza**, gobernador árabe de la provincia norteafricana.

Este nuevo ejército se dirigió a Toledo, capital de la monarquía visigoda, que fue conquistada sin apenas resistencia. Continuó después hacia Zaragoza encontrando poca oposición. Así, entre los años 711 y 716 los musulmanes lograron el dominio de todo el territorio peninsular con la excepción

de la franja cantábrica y del oeste de los Pirineos ▶ (Doc. 1). Este dominio no se ejerció mediante una ocupación militar de todo el territorio –cosa que el escaso número de tropas de que disponían los musulmanes hacía imposible–, sino mediante el control de las principales ciudades y núcleos estratégicos, donde sí se establecieron tropas de forma permanente.

La rapidez de la conquista se explica también por otras razones. Algunos aristócratas visigodos que gobernaban diversas regiones –Teodomiro (sudeste de la Península), Casius (Zaragoza), etc.– prefirieron pactar con los musulmanes el sometimiento a su autoridad y el pago de tributos a cambio de conservar su señorío y practicar su religión ▶ (Doc. 2); lo mismo hicieron las comunidades judías. Igualmente, una parte de la población estaba descontenta con la monarquía visigoda y apoyó a los invasores musulmanes.

*Handwritten annotations on the left side of the page:*

- A timeline diagram with arrows pointing to the years 711, 631, 1212, and 1492.
- Labels above the timeline: "Arabia musulmana" (above 711), "Equilibrio" (above 631), and "Arabia cristiana" (above 1212).
- A vertical line with a bracket on the left side, labeled "109" near the bottom.

Figura 29. El manual (pp. 30-31). Contenido matizado para facilitar la lectura. Fuente: legado NMV-MOR

De acuerdo con toda la información procesada, y adecuándose a la extensión que se le requería, elaboró en un párrafo el contenido de este apartado del tema que trata de la conquista. Las figuras 30 y 31 recogen el trabajo y, para mayor facilidad lectora, se ha transcrito. Es evidente la ayuda recibida por su profesor, que estimamos en este caso orientadora de la tarea a realizar, aunque tal vez bastante dirigida.

Son claras *las inferencias referenciales o puente* para construir el resumen, tenemos alguna duda de que las hayan inferencias estructurales, pero sí es claro que la participante comprende la información procesada. Hay mayor influencia de los apuntes del profesor, aunque la participante conoce más contenidos (evidenciados en las huellas dejadas en el manual), que los meramente expresados en la elaboración de este párrafo del tema. La estructura de redacción es efecto-causa, la misma que la de los apuntes/libro.

Por otra parte, hay utilización de conocimientos previos. Estos pueden evidenciarse en algunas cambios o ausencias de palabras, así vemos que los apuntes hablan de *factores*, el manual de *razones* y la participante los sustituyó por una palabra más coloquial *motivos*.

También hay una ausencia, que además el profesor se la sugiere *¿Por qué?*, de la rápida conquista. Ella suprime la temporalización y evita tanto fechas, como nombres: 711, 5 años, Tarik, Muza, el Magreb, etc., incluso una causalidad un poco complicada, que tampoco queda clara en los apuntes del profesor *escaso núcleo de tropas* lo que lleva a limitar la ocupación a ciudades importantes y núcleos estratégicos. Podríamos señalar que hay una buena *comprensión superficial* del texto y un nivel elaborativo de información IRE, Indagación-Respuesta-Feedback.

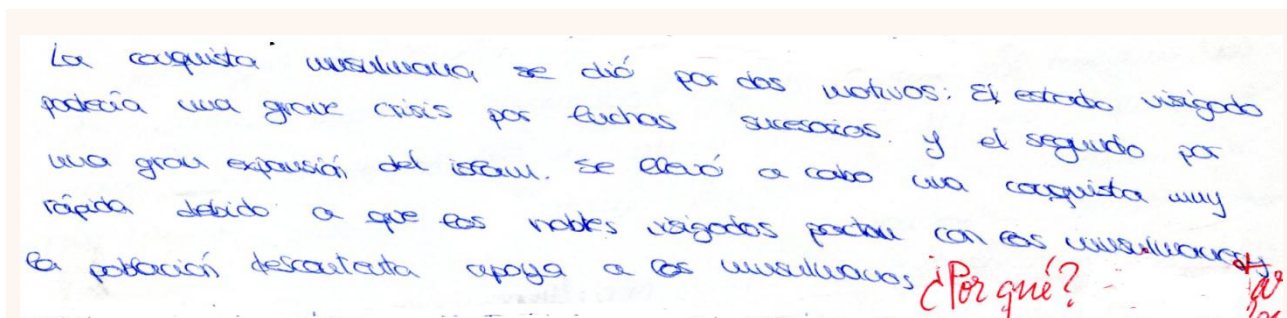


Figura 30. Texto elaborado por la participante sobre las razones de la conquista. Fuente: legado NMV-MOR

*La conquista musulmana se dio por dos motivos: El estado visigodo padecía una gran crisis por luchas sucesorias y el segundo por una gran expansión del islam. Se llevó a cabo una conquista muy rápida debido a que los nobles visigodos pactan con los musulmanes y la población desencantada apoya a los musulmanes.*

Figura 31. Texto transcrito de la participante sobre las razones de la conquista. Fuente: legado NMV-MOR

## **b y c) El Emirato dependiente e independiente**

Estos dos epígrafes son tratados de la misma manera, hay huellas de ampliaciones y subrayados en los apuntes del profesor, pero no hay evidencias de que la participante los trabajara en el libro de texto, solamente están los subrayados de la primera propietaria. Se sigue la misma organización del epígrafe anterior para su estudio, pero al no haber huellas en el libro se deduce que ambos temas los trabajó directamente de los apuntes del profesor.

La estructura de la información sigue fundamentalmente una secuencia temporal y efecto-causa de los hechos. El trabajo de la participante ha sido básicamente el subrayado de las ideas importantes y la redacción de breves palabras u oraciones para darle sentido al esquema presentado por el profesor. Utiliza inferencias puente que no añaden ninguna información nueva. Solamente destacar que cuando, en el emirato dependiente, escribe en

el lateral la palabra *por* la utiliza para indicar las causas de los conflictos internos. Esta información queda recogida en la figura 32.

**2.- Al-Andalus: evolución política.**

**a) Emirato dependiente (711-756)**

Al-Andalus, provincia: capital Córdoba. *es una cosa es dirigida por un emir o valí*  
Gobierno: emir dependiente del califa Omeya de Damasco.  
Continúa el impulso conquistador: Tarragona, Barcelona, sudeste francés; Pamplona, cruzan los Pirineos... derrotados en Poitiers (francos, 734).  
Conflicto y problemas internos: *Hay grandes conflictos con los bereberes, quejas de la discriminación x min. de*

- Bereberes discriminados por minoría árabe dirigente.
- Distribución de tierras, árabes ≠ bereberes (peores tierras) *ya que a...*
- Recaudación fiscal: beréberes convertidos al Islam siguen pagando.
- Rivalidades entre facciones aristocráticas árabes por el control del gobierno.

740 – rebelión de los bereberes, luchas internas. *el emirato independiente acaba cuando...*

Damasco: Omeyas son derrocados por Abassíes (750)

Abd al-Rahman (Omeya) huye a Al-Andalus, derrota al emir de Córdoba, se proclama emir independiente en el 756.

**b) Emirato independiente (756 – 926)**

Abd al-Rahman I: poder político, militar, ... *es un emirato independiente aunque...* respeto autoridad religiosa del califa de Bagdad. Emirato de Córdoba.

Atrae a otros Omeyas, reorganiza el poder:

- Adaptó la organización administrativa independiente.
- Reorganiza la recaudación de impuestos: aumenta recaudación.
- Ejército mercenario permanente. *(base de la nueva dinastía) que permitió la creación de*

Aceifas: expediciones militares contra reinos cristianos:

- Debilitar su poder militar.
- Lograr botín de guerra.

*A pesar de todo esto surgieron frecuentes conflictos*

Conflictos:

- Poder central de Córdoba y gobernadores fronterizos (marcas), zonas militarizadas, más recursos y tropas, querían independencia: Mérida, Toledo, Zaragoza.
- *en los* Problemas sociales: muladíes (cristianos convertidos al Islam), mozárabes (cristianos), presión fiscal, relaciones entre cristianos y musulmanes: causan numerosas revueltas.

Consecuencias: debilidad del poder político del emir, aristocracia con mucho poder militar, avance de los cristianos.

Figura 32. Apuntes del profesor sobre los Emiratos y las huellas de la participante: Fuente: legado NMV-MOR

Contando pues con la información de los apuntes del profesor y los recuerdos de las ayudas que en clase prestó el docente, redacta dos párrafos independientes en los que sigue literalmente para su redacción las notas escritas en los apuntes. Las observaciones realizadas por el profesor le indican que *debe conectar mejor los apartado*, pues efectivamente no hay nexos entre unos y otros. Hay ideas que no quedan claras como consecuencia de suprimir parte de la información de los apuntes *-se conquista por la península-*, de dónde es Abd al Rahmán (que también está mal escrito) o por no recoger información *-las expediciones*

militares realizadas-. Las figuras 33 y 34 siguientes muestran las evidencias de la interpretación que estamos realizando.

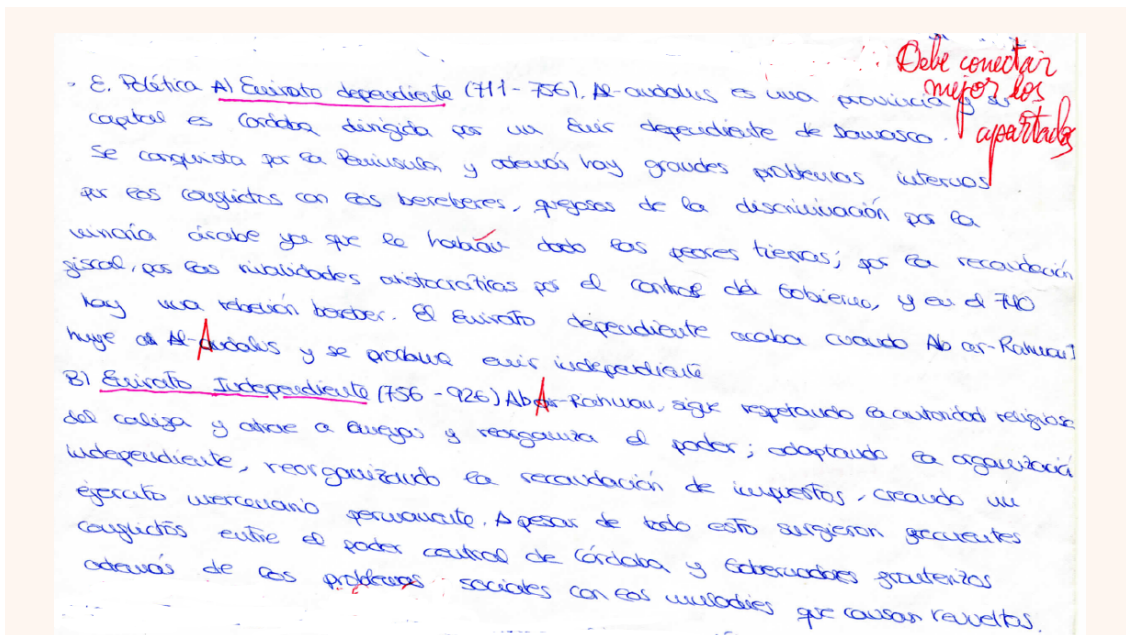


Figura 33. Texto elaborado por la participante sobre los Emiratos. Fuente: legado NMV-MOR

E. Política A) Emirato dependiente (711-756). Al Ándalus es una provincia y su capital es Córdoba dirigida por un emir dependiente de Damasco.

Se conquista por la península y además hay graves problemas internos por los conflictos con los bereberes, quejosos por la discriminación por la minoría árabe ya que le habían dado las peores tierras, por la recaudación fiscal, por las rivalidades aristocráticas por el control del gobierno, y en el 740 hay una rebelión bereber. El emirato independiente acaba cuando Ab al Ramam huye a Al Ándalus y se proclama independiente.

b) Emirato independiente (756-926). Ab al Raman sigue respetando la autoridad religiosa del califa y atrae a Omeyas y reorganiza el poder; adaptando la reorganización independiente, reorganizando la redacción de impuestos, creando un ejército mercenario permanente. A pesar de todo esto surgieron frecuentes conflictos entre el poder central de Córdoba y Gobernadores fronterizos además de los problemas sociales con los muladíes que causan revueltas.

Figura 34. Texto transcrito del de la participante sobre los Emiratos. Fuente: legado NMV-MOR

#### d) El Califato de Córdoba

A partir del trabajo de la participante, este nuevo epígrafe va a tener una estructura intermedia entre los apuntes del profesor (subrayados y ampliados para darle sentido gramatical) y una leve señalización en el manual, (12 líneas de las 58 que constituyen este apartado). Los contenidos del manual y apuntes del profesor son casi idénticos, según lo ya expresado. La estructura de la información que sigue es causas-efecto, además de la de efecto-causa y la secuencia temporal de los hechos. La información seleccionada o ampliada, tiene lógica gramatical y no aporta nada nuevo a la información de los apuntes o el manual. Hemos destacado en amarillo la información que la participante selecciona y tachado con una estrecha línea blanca la que no ha utilizado, con la finalidad de destacar visualmente las tareas realizadas. Las figuras 35 y 36 evidencian lo que venimos interpretando.

#### 1.4. El califato (929-1031)

A principios del siglo X el emirato cordobés sufría una grave crisis. Las disensiones internas y las amenazas de unos reinos cristianos cada vez más fuertes eran los problemas más acuciantes. En este contexto llegó al poder **Abd al-Rahman III (912-961)**. Las victorias militares sobre sus enemigos internos le otorgaron el prestigio necesario para **proclamarse califa** en 929, lo que significaba desligarse de toda sumisión del califato de Damasco (Doc. 5).

Abd al-Rahman III, tras **pacificar el territorio** de la actual Andalucía, se dedicó a someter las marcas fronterizas: Badajoz en 930 y Toledo en 932.

La actuación exitosa de Abd al-Rahman III le permitió **fortalecer la estructura del Estado**.

- Su nombramiento como califa le otorgaba la supremacía religiosa, que se sumaba a la política y la militar.
- Reorganizó la recaudación fiscal y centralizó su gestión, lo que le permitió obtener grandes recursos económicos.
- En la administración destacó el papel del hachib –una especie de primer ministro o jefe de gobierno– y el de los visires –con funciones semejantes a las de un secretario o ministro–, así como la importancia de la nobleza de palacio, vinculada directamente al califa.
- Los impuestos extraídos permitieron el pago de un potente ejército mercenario formado especialmente por bereberes y eslavos (de origen esclavo).

También procuró detener el avance de los reinos cristianos del norte y logró invertir la situación e incluso convertirlos en tributarios y vasallos de Córdoba, como ocurrió con el rey leonés Sancho I. **Aumentó igualmente su influencia en el Magreb**, donde consiguió conquistar algunas plazas importantes –Ceuta, Melilla, Tánger– y organizar un protectorado Omeya para defender la Península de la creciente influencia fatimí\* en la zona. El conjunto de estas acciones convirtió a Al-Andalus en la potencia hegemónica de la región.

Al-Andalus

\*Fatimí: Dinastía árabe que gobernó el norte de África entre los siglos X y XII. Su nombre proviene de Fátima Az-Zahra, hija de Mahoma, ya que su fundador basó su legitimidad en su descendencia de ella: En el aspecto religioso constituyeron una rama de los chilitas.

\*Mozárabe: Se denomina así a aquella persona que, viviendo en territorio musulmán, conservaba su religión cristiana.

\*Muladí: También llamado *maula*. Se denomina así al cristiano convertido al Islam.

Varios gobernadores en el sur

trabaja con el sultán

33

#### AL-MANSUR (ALMANZOR)



Caudillo militar hispano-musulmán que nació en Málaga en el año 940. Colaboró con Al-Hakam II y fue nombrado hachib de Hisham II en 976. Gobernó como auténtico soberano de Al-Andalus. En política interior redujo los privilegios de la nobleza,

reorganizó el ejército y fomentó el comercio. Organizó expediciones contra los reinos cristianos y entró victorioso en Barcelona (985), León (988) y Santiago de Compostela (997). Según los cronistas cristianos, fue herido de muerte en la batalla de Catalaunor en 1002.

Almorávides y almóades y 242 = batalla de las Navas de Tolosa

Tras su muerte le sucedió su hijo **Al-Hakam II (961-972)**, que continuó la labor de su padre. Un aspecto relevante de su mandato fue el impulso intelectual y artístico que promovió en Al-Andalus, logrando que se convirtiera en la civilización más brillante y avanzada del momento.

#### El final del califato

A la muerte de Al-Hakam II se inició un período de pérdida del poder efectivo de los califas. Estos conservaron únicamente un poder simbólico. Quien realmente gobernaba el califato era **Al-Mansur –Almanzor** para los cristianos–, un hachib que logró concentrar gran poder político y militar; su régimen puede ser considerado como una dictadura.

Almanzor conformó un nuevo ejército formado por bereberes y mercenarios cristianos que le permitió no solamente asegurar su poder a nivel interno, sino realizar importantes campañas militares de saqueo contra los cristianos –las **razias**–. En algunas de ellas llegó a saquear Santiago de Compostela (997) (Doc. 6). Estos ataques fueron justificados mediante la alusión a la **guerra santa** contra los infieles, aunque en realidad buscaban un botín y mantener débiles a los reinos cristianos.

A la muerte de Almanzor, en 1002, le sucedieron sus hijos en el cargo de hachib y en el ejercicio del poder efectivo, pero solamente lograron mantenerlo hasta 1009 por la inestabilidad política y las continuas conjuras. En ese año una rebelión obligó al califa Hisham II a abdicar.

Se iniciaba así un **período de inestabilidad** –en veinte años fueron proclamados siete califas– que estaría caracterizado por una verdadera guerra civil entre tres grupos: los mercenarios bereberes, apoyados por Castilla; los árabes andalusíes, y los mercenarios eslavos, aliados de los condes catalanes.

Como consecuencia de estos enfrentamientos se produjo un fuerte debilitamiento del poder central que provocó la desaparición del califato y la disgregación política de Al-Andalus en 1031.

Figura 35. Libro de texto (pp. 33-34). El Califato. Huellas de la participante. Fuente: legado NMV-MOR



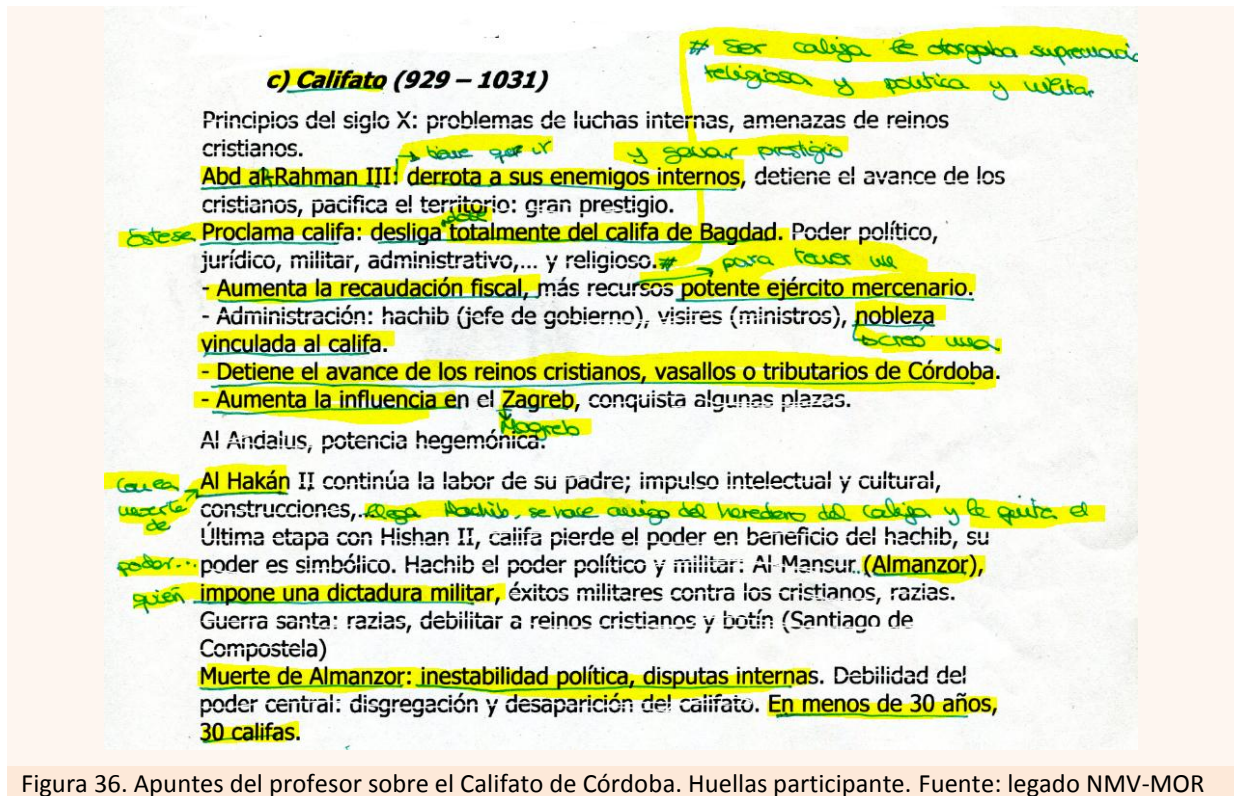


Figura 36. Apuntes del profesor sobre el Califato de Córdoba. Huellas participante. Fuente: legado NMV-MOR

De acuerdo con la información anteriormente señalada, la participante emprende la tarea de elaborar un breve texto seleccionando aquellos contenidos que considera relevantes, intenta realizar una redacción coherente haciendo uso de las inferencias referenciales (o puente), figuras 37 y 38. El resultado, como puede apreciarse, no es muy adecuado y las indicaciones del profesor son muy claras al respecto. Así, nada más al principio del párrafo, le indica *¿Quién?* y le sugiere que hay una confusión general con el signo de interrogación ?.

Si comparamos el tema elaborado por la alumna con los apuntes del profesor y las huellas que en ellos dejó, podemos interpretar que intentó elaborarlo solamente con los apuntes del docente. Cuando inicia el apartado pone en la parte superior una frase con el símbolo “#” delante, que debía introducir después de *administrativo, ... y religioso* # pero a la hora de redactar lo sitúa como una información aclarativa al principio del tema, e inserta la palabra “Al” lo que desfigura completamente la información. Continúa con la figura de Abd al Rahman III intentando explicar los hechos que lo llevan al poder. Nuevamente la selección de contenidos que realiza la podemos identificar en los apuntes del profesor, pero suprime información relevante (detiene el avance de los cristianos y pacifica el territorio). Indica, acertadamente, que se *desliga del Califato de Bagdad*, y es aquí donde debía venir lo indicado # que explica las ventajas que tiene y da sentido a lo que escribe a continuación sobre la recaudación fiscal, etc. Termina señalando la influencia que tiene en el Magreb, pero no selecciona una información muy importante como es la de *Al-Ándalus potencia hegemónica* (¿un problema del significado de la palabra hegemónica?).

Continúa con *El final del califato*, pero no selecciona la labor realizada por el siguiente califa Al Hakán II, solo menciona su muerte y la llegada del Hachib (no está clara la información de los apuntes, bastante mejor la del manual que no trabajó), sin explicar qué figura política era, ni su nombre Al-Mansur (Almanzor), ni las conquistas que realiza, solamente indica que impone una dictadura militar. Termina el tema precisamente con la

muerte de Al-Mansur, con la sucesión del poder de sus hijos y lo que todo ello supone de inestabilidad y luchas internas.

Es pues un problema que podemos identificar en los criterios seguidos para realizar la selección del contenido, que podemos perfectamente encontrar en la figura 36, unida a la prácticamente ausencia de subrayados en el manual. A pesar de todo, podemos identificar las inferencias referenciales, en este caso no adecuadamente realizadas.

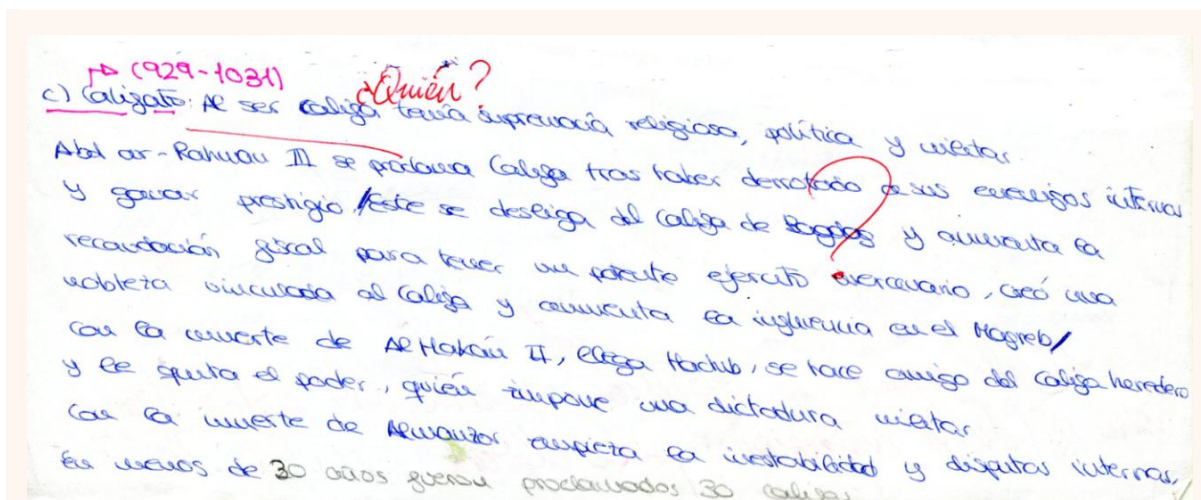


Figura 37. Texto elaborado por la participante sobre el Califato de Córdoba. Fuente: legado NMV-MOR

c) Califato (929-1031). Al ser califa tenía supremacía religiosa, política y militar. Abd al-Rahman III se proclama califa tras haber derrotado a sus enemigos internos y ganar prestigio. Éste se desliga del Califa de Bagdad y aumenta la recaudación fiscal para tener un potente ejército mercenario, creó una nobleza vinculada al Califa y aumenta la influencia en el Magreb. Con la muerte de Al Hakán II, llega Hachib, se hace amigo del Califa heredero y le quita el poder, quien impone una dictadura militar.

Con la muerte de Almanzor empieza la inestabilidad y disputas internas. En menos de 30 años fueron proclamados 30 califas.

Figura 38. Texto transcrito del elaborado por la participante del Califato. Fuente: legado NMV-MOR

## e) Los reinos taifas

Este epígrafe va a registrar las huellas de la participante tanto en los apuntes del profesor, como en el manual. La estructura del contenido de los apuntes del profesor sigue una secuencia temporal, es evidente su sucesión cronológica, pero no hay unas relaciones explícitas causa-efecto o vice-versa. Similar estructura tiene el manual, pero en él sí podemos identificar algunas relaciones efecto-causa. Las huellas dejadas en los apuntes del profesor son subrayados de las ideas más importantes del tema, unidas por palabras o breves frases para dotarlas de coherencia gramatical (inferencias referenciales), pero sin aportar información nueva.

La figura 39 recoge este documento. En él hemos tachado levemente la información que la participante no ha seleccionado con la finalidad de clarificar mejor su lectura y destacado en amarillo lo que ha seleccionado, con la finalidad de mostrar claramente el trabajo realizado. Cabe señalar que incluye una huella relacionada con la gestión, pues indica que la información sobre los almorávides la puede ampliar en *la página 35 del manual*.

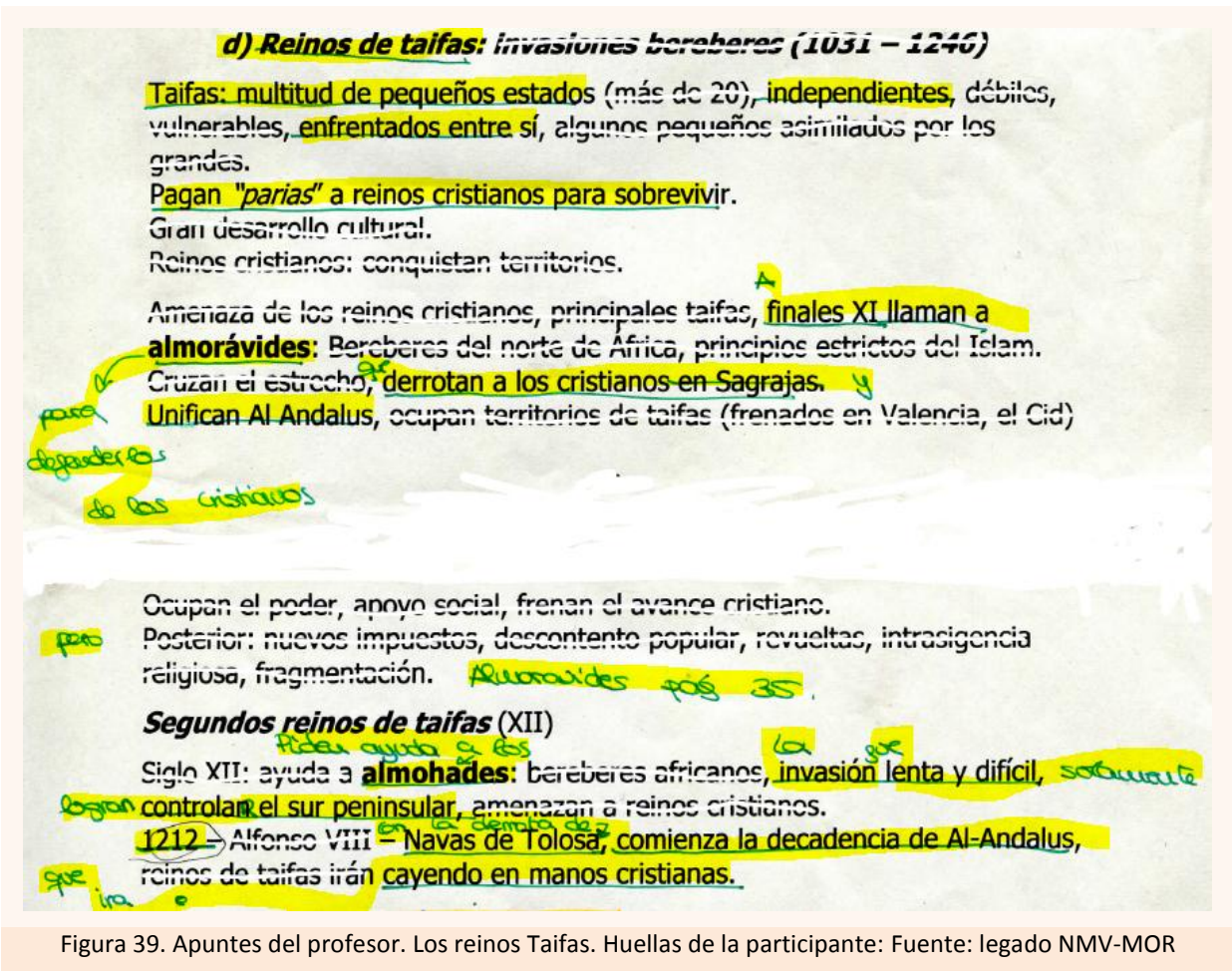


Figura 39. Apuntes del profesor. Los reinos Taifas. Huellas de la participante: Fuente: legado NMV-MOR

Las huellas dejadas en el manual, figura 40, señalan solamente las ideas principales y el destacado (muy poco habitual por parte de la participante) de una frase, en color anaranjado. También recoge una breve información, solamente con la palabra *no* (no ponerlo), de un destacado en el que se refiere a la derrota castellana de Sagrajas. Igualmente, hemos interpretado algunos de los subrayados a lápiz muy intensificados, que pueden ser también de la participante. Cabe reseñar igualmente un subrayado lineal azul referido a la victoria castellana de las Navas de Tolosa.

Este destacado de la información no necesita ampliaciones con sentido gramatical, que facilite la comprensión del contenido, pues la participante lo realiza cuidadosamente en cada frase y su unión con la siguiente, dando cuenta de inferencias referenciales. Es evidente la influencia de los apuntes del profesor y la ayuda orientativa que le proporcionó en el aula. Podemos señalar, por lo que más adelante comentaremos, que no hay destacado de los terceros reinos taifas, que hubiese sido interesante por el papel importante que tuvo el reino de Murcia.

Las figuras siguientes muestran lo que venimos señalando. Nuevamente hemos vuelto a tachar débilmente la información no destacada, lo que permite apreciar que hay una información más amplia que la recogida, esquemáticamente, en en los apuntes facilitados por el profesor.

### 1.5. Las taifas y las invasiones bereberes (1031-1246)

Desde principios del siglo XI la debilidad del califato dio lugar a una multitud de pequeños Estados independientes, muchos de los cuales tuvieron una existencia efímera. Se creó así un mapa político muy fragmentado –unas veinte unidades estatales llamadas **taifas** ▶ (Doc. 7)–. Esta situación reflejaba las profundas divisiones étnicas y políticas de la sociedad andalusí.

Estos Estados se hallaban, además, **enfrentados entre sí**, lo que los hacía aún más **vulnerables**. Su número se redujo con el paso del tiempo porque los reinos más pequeños fueron absorbidos por los más poderosos. A pesar de ello, su debilidad facilitó la intervención de los reinos cristianos en sus rivalidades; su apoyo o protección tuvo que ser pagado mediante **parias**\*.

Los reinos cristianos también aprovecharon la fragmentación de las taifas para potenciar la reconquista de los territorios dominados por los musulmanes. Así, Alfonso VI de Castilla ocupó Toledo en 1085. Ante la amenaza del creciente expansionismo cristiano, los reyes de las principales taifas –Sevilla, Badajoz, Granada...– buscaron la ayuda de los almorávides.

#### Los almorávides

Los almorávides eran bereberes del norte de África que profesaban los principios más estrictos del islam. Esas creencias inspiraron un movimiento político-religioso que los llevó a crear un verdadero imperio en el Magreb. En 1086 los almorávides, al mando de **Yusuf ibn Tashfin**, cruzaron el estrecho de Gibraltar y **derrotaron a los castellanos en Sagrjas**.

Poco más tarde, en 1089, iniciaron la ocupación de las diversas taifas –Granada, Málaga, Sevilla, etc.–. Su avance se frenó en Valencia, que había sido conquistada en 1094 por **el Cid**, impidiendo así su progresión hacia territorios más norteños durante algunos años. Solamente en 1110 pudieron conquistar Zaragoza ▶ (Doc. 8).

Su dominio se basó en la **ocupación militar** y en la imposición de una **estricta ortodoxia religiosa**, que les facilitó el apoyo de buena parte de la sociedad andalusí.

Pero los avances de las conquistas cristianas y la impopularidad de algunas de las medidas adoptadas –implantación de impuestos extraordinarios– provocaron la aparición de **revueltas contra los almorávides**. Las pocas tropas que estos mantenían en la Península no pudieron impedir su derrota y la fragmentación de nuevo de Al-Andalus en multitud de pequeños Estados independientes, a menudo enfrentados entre ellos. Aparecieron los denominados **segundos reinos de taifas**.

#### Los almohades

Algunas de estas nuevas taifas volvieron a pedir ayuda, en el siglo XII, a los bereberes norteafricanos. Eran ahora los **almohades** los que dominaban el Magreb. Se trataba de un movimiento de índole religiosa, pero con aspiraciones de dominio político. La invasión almohade comenzó en 1146 y fue difícil y lenta. Solamente lograron controlar la parte sur del antiguo territorio de Al-Andalus ▶ (Doc. 9).

La **derrota de Las Navas de Tolosa** (1212) frente al rey castellano Alfonso VIII marcó el principio de la decadencia almohade en Al-Andalus. Su debilidad se manifestó en la pérdida de Córdoba (1236) a manos de Fernando III y en las revueltas de la población andalusí. La fragmentación del poder político permitió la aparición de unas **terceras taifas** –Murcia, Valencia, Niebla, etc.– que, poco a poco, fueron cayendo en manos cristianas, con la sola excepción del reino de Granada.

Figura 40. Libro de texto (pp. 35-36). Los reinos Taifas. Huellas participante. Fuente: legado NMV-MOR

La redacción de este epígrafe del tema por parte de la participante, figuras 41 y 42, sigue los apuntes del profesor y las notas en ellos tomadas. Incrementa la información proporcionada por los apuntes con las características de los grupos invasores (grupo político-religioso). No cita la derrota que infringen a los reinos cristianos en Sagradas y queda esa idea un poco difusa en su redacción (*defenderlos de los cristianos que los derrotan y (...) pero los avances de las conquistas*). En la primera idea se podría clarificar poniendo *defenderlos de los cristianos a los que derrotan*, la segunda tendría que clarificar que los *avances de las conquistas* se refieren a los cristianos. También omite las razones del descontento de la población andalusí (impuestos e intransigencia religiosa). Es también significativo, sobre todo porque esta participante es de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, que no aproveche la referencia al Reino de Murcia en los terceros reinos Taifas, pues tuvo bastante influencia en ese momento y hubiese sido una cita directa al contexto donde vive. En cambio están presentes las inferencias que lleva a cabo para la comprensión de las distintas ideas que constituyen la información del contenido, que incluyen tanto referenciales como estructurales. También el trabajar los dos referentes (apuntes y libro) proporciona una mayor fluidez de las ideas.

d) Reinos de Taifas (1031-1246) Multitud de Estados independientes enfrentados entre sí, que pagan "parias" a los reinos cristianos para poder sobrevivir.  
A finales del s XI llaman a los almorávides (grupo/movimiento político-religioso) para defenderlos de los cristianos que los derrotan y unifican Al-Ándalus pero los avances de las conquistas y la impopularidad de alguna de las medidas provocaron revueltas contra los almorávides, apareciendo los segundos reinos de taifas que piden ayuda a los almohades (movimiento religioso con aspiraciones políticas) La invasión fue lenta y difícil, solamente lograron controlar el sur peninsular. En 1212, con la derrota de las Navas de Tolosa, marcó el principio de la decadencia almorávide en Al-Ándalus, que irá cayendo en manos cristianas.

Figura 41. Texto elaborado por la participante sobre los reinos Taifas. Fuente: legado NMV-MOR

d) **Reinos Taifas (1031-1246)** Multitud de Estados independientes enfrentados entre sí, que pagan "parias" a los reinos cristianos para poder sobrevivir.  
A finales del siglo XI llaman a los almorávides (grupo/movimiento político-religioso) para defenderlos de los cristianos que los derrotan y unifican Al-Ándalus pero los avances de las conquistas y la impopularidad de algunas de las medidas provocaron revueltas contra los almorávides, aparecieron los segundos reinos taifas que piden ayuda a los almohades (movimiento religioso con aspiraciones políticas) La invasión fue lenta y difícil, solamente lograron controlar el sur peninsular. En 1212, con la derrota de las Navas de Tolosa, marcó el principio de la decadencia almorávide en Al-Ándalus, que irá cayendo en manos cristianas.

Figura 42. Texto transcrito del elaborado por la participante sobre los reinos Taifas. Fuente: legado NMV-MOR

## f) EL REINO NAZARÍ DE GRANADA

En este epígrafe la participante vuelve a seguir exclusivamente el texto de los apuntes del profesor. Esta ausencia de huellas en el manual no supone ampliaciones al contenido, pues los apuntes del profesor siguen totalmente el texto de los autores del manual. La estructura de la información mantiene la secuencia temporal de los hechos y en una ocasión la de efecto causa, al igual que lo hace el manual. Las inferencias referenciales para darle sentido lingüístico están presentes en todas las anotaciones que hace la participante, pero no aportan contenido nuevo. Nuevamente la incidencia de las ayudas del profesor llevadas a cabo en el aula han sido la orientación seguida por la participante para el destacado de las ideas importantes y las relaciones entre ellas. La figura 43 recoge estas informaciones.

**e) Reino nazarí de Granada (1246 – 1492)** *Tras la desaparición de los reinos taifas solo hay un*

**Único reino musulmán en la Península (taifa de Granada),** dinastía nazarí.

Mantiene por:

- **Hábil diplomacia entre Castilla y norte de África.**
- **Cohesión territorial:** Almería, Granada, Málaga.
- **Llegada masiva de musulmanes de reinos conquistados,** incremento de población.
- **Desarrollo económico:** agricultura, seda. *todo que aceptar ser vasallo de Castilla. Castilla aprovechó los*

Máximo esplendor siglo XIV: Yusuf I y Muhammad V. *problemas sucesorios para conquistar algunas ciudades*

Vasallos de Castilla, resurgimiento cultural, monumentos emblemáticos (Alhambra). *hubo uno y se*

**Unión de Castilla y Aragón: mayor dinamismo conquistador. 1492 – Boabdil rinde Granada a los Reyes Católicos.** *con se*

Tratado: población musulmana puede quedarse, conservar propiedades, practicar su religión: **no se cumplió.**

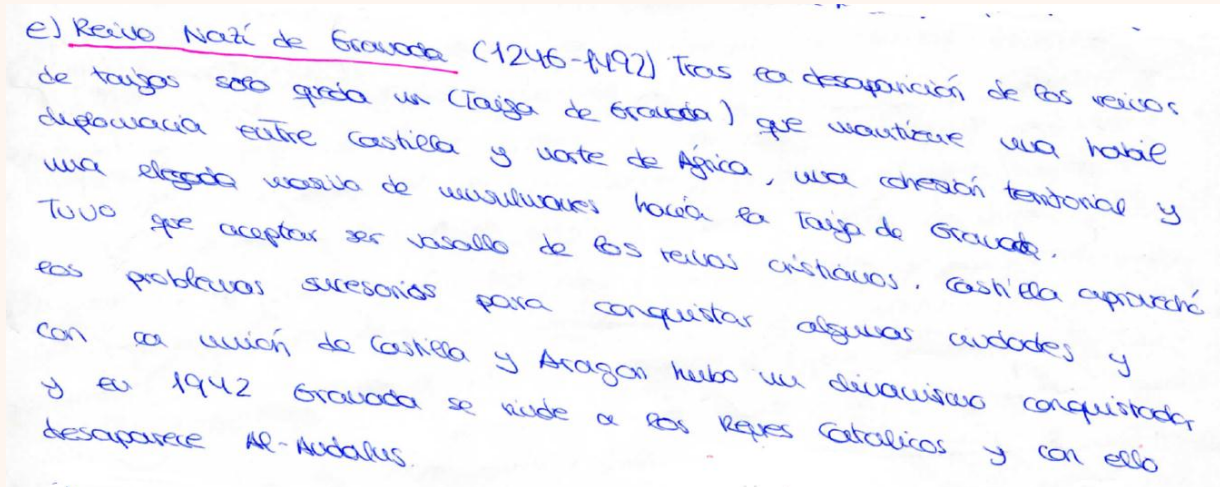
Figura 43. Apuntes del profesor. Los reinos Taifas. Huellas de la participante. Se ha destacado en amarillo la información seleccionada y ampliada. También se ha matizado el texto no seleccionado. Fuente: legado NMV-MOR

La respuesta de la participante, reducida a un párrafo por los problemas de extensión de estos trabajos, se limita a recoger la redacción que había realizado en los apuntes del profesor. En este sentido, éstos se convierten una vez más en la pieza clave para la comprensión de las tareas realizadas. La estructura de la información sigue la secuencia temporal de los apuntes y del libro. Las inferencias son fundamentalmente referenciales y también se puede apreciar una comprensión general del texto.

Concluye el apartado la frase: *y con ello desaparece Al Ándalus*, que no está en los apuntes del profesor. Así pues esa apreciación puede ser propia de la participante, rescatada de las explicaciones de su profesor (memoria a largo plazo) o inspirada en el texto del libro que pone *Desaparecía así el último vestigio del dominio musulmán en la península* que, como ya hemos señalado no está subrayado por esta participante ni por la anterior.

No hay correcciones específicas del profesor a este epígrafe. Escribe mal la palabra *Nazí* pues es *Nazarí*. Omite señalar de dónde procede *la llegada masiva de musulmanes* (era de los reinos conquistados por los cristianos), aunque es bastante evidente la información derivada del contexto. No hace mención al período de esplendor *siglo XIV* y *la construcción de los monumentos más emblemáticos*. Hay también una omisión a un hecho importante como fue el que se trató de un acuerdo, que no se cumplió, que llevaba consigo *la población*

*musulmana puede quedarse, conservar propiedades y practicar su religión.* Las figuras 44 y 45 evidencian lo que estamos comentando.



e) Reino Nazarí de Granada (1246-1492) Tras la desaparición de los reinos taifas solo queda uno (Taifa de Granada) que mantiene una hábil diplomacia entre Castilla y norte de África, una cohesión territorial y una llegada masiva de musulmanes hacia la Taifa de Granada. Tuvo que aceptar ser vasallo de los reinos cristianos. Castilla aprovechará sus problemas sucesorios para conquistar algunas ciudades y con la unión de Castilla y Aragón hubo un dinamismo conquistador y en 1492 Granada se rinde a los Reyes Católicos y con ello desaparece Al-Ándalus.

Figura 44. Texto elaborado por la participante sobre el reino Nazarí de Granada. Fuente: legado NMV-MOR

e) Reino Nazarí de Granada (1246-1492) Tras la desaparición de los reinos taifas solo queda uno (Taifa de Granada) que mantiene una hábil diplomacia entre Castilla y el norte de África, una cohesión territorial y una llegada masiva de musulmanes hacia la Taifa de Granada. Tuvo que aceptar ser vasallo de los reinos cristianos. Castilla aprovechará sus problemas sucesorios para conquistar algunas ciudades y con la unión de Castilla y Aragón hubo un dinamismo conquistador y en 1492 Granada se rinde a los Reyes Católicos y con ello desaparece Al-Ándalus.

Figura 45. Texto transcrito de la participante sobre el reino Nazarí de Granada. Fuente: legado NMV-MOR

### f) OTROS EPÍGRAFES DE ESTE TEMA NO RECOGIDOS EN EL TEMA DE LA PARTICIPANTE

Como ya hemos comentado, no hay huellas en los apuntes del profesor en los apartados 3. Organización del estado, gobierno y administración, 4. Configuración social, 5. Economía y sociedad andalusí y 6. Arte y cultura. Si hay mención de la participante a ellos, pues el profesor dio este tema en profundidad.

Una evidencia de esa explicación la tenemos en las huellas dejadas por la participante en esos apartados del manual, menos en el 3. Organización del estado, gobierno y administración. Estas huellas son importantes porque evidencian una realidad (la presión de las PAU y la voluntad del profesor de dar lo que creía pertinente) y a ellas recurriremos en las conclusiones.

En todos estos apartados hay un subrayado lineal en amarillo, destacando las ideas más importantes que están dotadas de sentido gramatical entre ellas, a pesar de la selección realizada en el texto, pues en él deja mucha información sin destacar. Es también preciso señalar que la realizó en casa y sabía que no eran útiles para las PAU, porque explícitamente se sabía lo que era más relevante.

### 3.5.2.5. Los contenidos trabajados en la introducción y en las conclusiones del tema

#### Introducción al tema elaborado por la participante

La redacción de la introducción *debe ser personal*, pues no está en tareas realizadas en el aula, ni en las huellas que tenemos. Es la parte del trabajo, junto con las conclusiones, que debe aportar más inferencias estructurales y elaborativas. La participante desarrolla una idea emanada de la síntesis que ha trabajado sobre la presencia musulmana en la Península Ibérica, enfatizando como hace el enunciado de la pregunta, en su dimensión política. Las ideas que quiere desarrollar son correctas: de qué trata el tema, período de conquista, máximo esplendor, problemas, decadencia y desaparición. Otra cosa es la narración que ha llevado a cabo, pues tiene bastantes problemas, como bien le señala el profesor *Debe cuidar la expresión escrita*. Sigue una secuencia temporal de los hechos y causa-efecto cuando se refiere a la muerte de Almanzor. El docente, continuando con sus ayudas ahora sobre el texto elaborado por la participante, le señala que el término *comentar* no es correcto pues se trata de *exponer* un contenido, tarea más profunda que la de un simple comentario. Posteriormente vuelve a señalarle que al escribir *conquista* deja fuera la evolución política, volviendo a restringir el contenido a desarrollar.

Cuando se refiere a las fechas, le señala el error que comete al modificar de posición dos de los números pasando de 1492 a 1942. Otro problema que presenta la redacción es la referencia al período donde conquistan territorios los musulmanes *hasta la muerte de Almanzor*, pues como ella misma ha resumido en el desarrollo del tema eso no es así. Sí es cierto que el máximo esplendor político coincide con ese período (en la p. 30 del libro, hay un breve esquema muy clarificador, realizado por la anterior propietaria, que ni lo cita ni lo subraya). También es impreciso que vincule la inestabilidad con la muerte de Almanzor, pues siempre había estado presente desde el inicio, aunque lo cierto es que se agudiza en el período posterior a Almanzor. Por último pone fin a la *presencia musulmana* con la pérdida política de Granada, cuando lo que finaliza es la influencia *política*, ya que la presencia sigue durante bastante tiempo más, figuras 46 y 47.

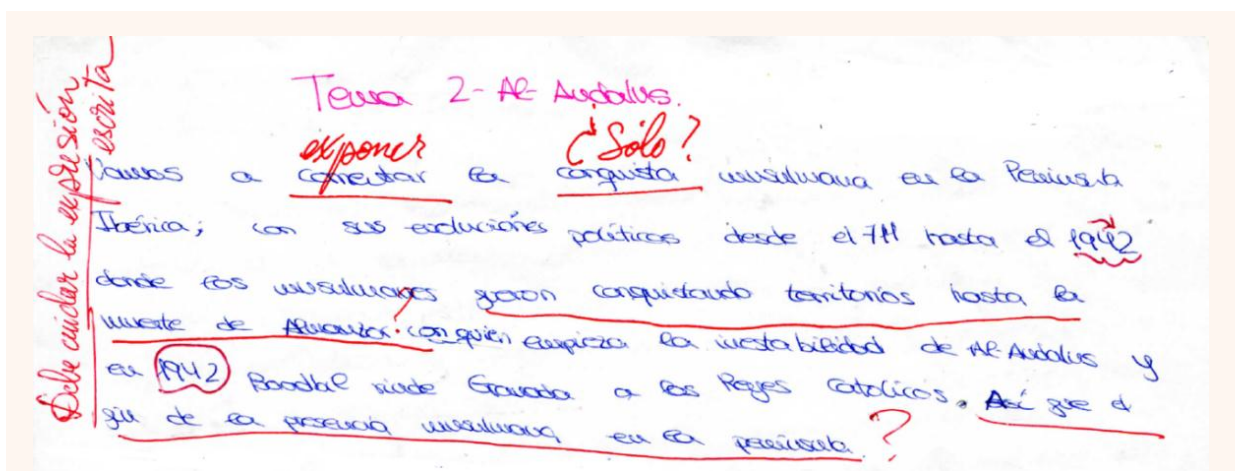


Figura 46. Texto elaborado por la participante sobre “La Introducción al tema. Fuente: legado NMV-MOR



## Tema 2 Al Ándalus

Vamos a comentar la conquista musulmana en la Península Ibérica, con su evolución política desde el 711 hasta 1492 donde los musulmanes fueron conquistando territorios hasta la muerte de Almanzor con quien empieza la inestabilidad de Al Ándalus y en 1492 Boadil rinde Granada a los Reyes Católicos. Así fue el fin de la presencia musulmana en la Península.

Figura 47. Transcripción desde el de la participante sobre “La Introducción al tema I”. Fuente: legado NMV-MOR

*Las ayudas del profesor.* El nivel de logro de esta tarea elaborativa de presentar los temas, a lo que no está acostumbrada, no comienza con este tema, sino con el primero y va continuando con el avance del curso. De esta manera, si analizamos la introducción al tema I. *Hispania Romana*, podemos apreciar correcciones mucho más profundas que el profesor le indica, llegándole a decir que *esto no se puede quedar así* y la reacción de la participante al completar ese párrafo a lápiz. También señala problemas con las fechas, precisando mal los siglos (figura 48). Si analizamos el tercer tema: *III. Reinos Cristianos* (por cierto que ella misma comentó que lo tuvieron que estudiar por su cuenta con las huellas evidentes del trabajo realizado en el manual), la valoración de su profesor ha cambiado: *Me gusta esta introducción*, indicándole solamente correcciones de nexos entre oraciones, figura 49.

Sin duda ha habido un proceso en el que una determinada estrategia de la participante se ha ido desarrollando, gracias a su esfuerzo y al apoyo de su profesor, llegando a alcanzar un nivel de inferencias elaborativas y estructurales aceptable.

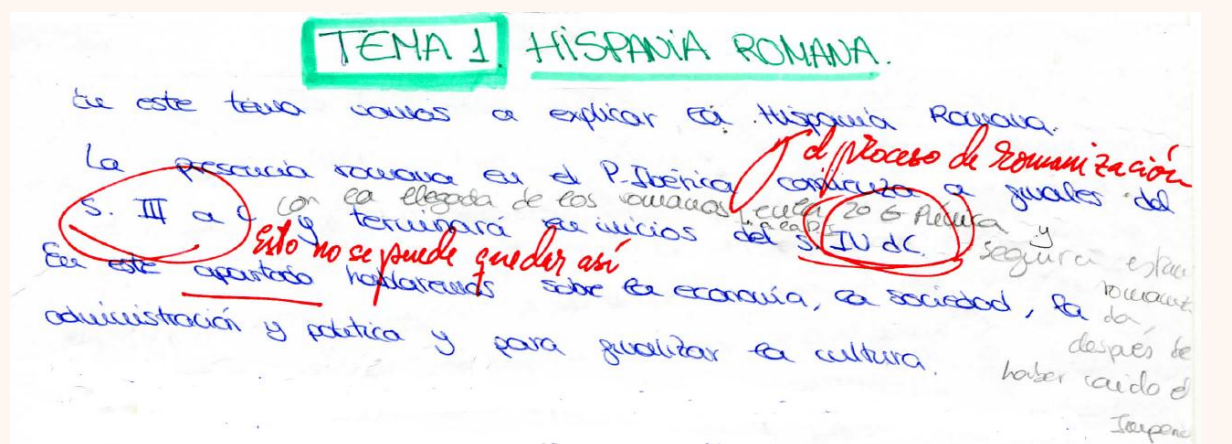


Figura 48. Texto elaborado por la participante sobre “La Introducción al tema I”. Fuente: legado NMV-MOR

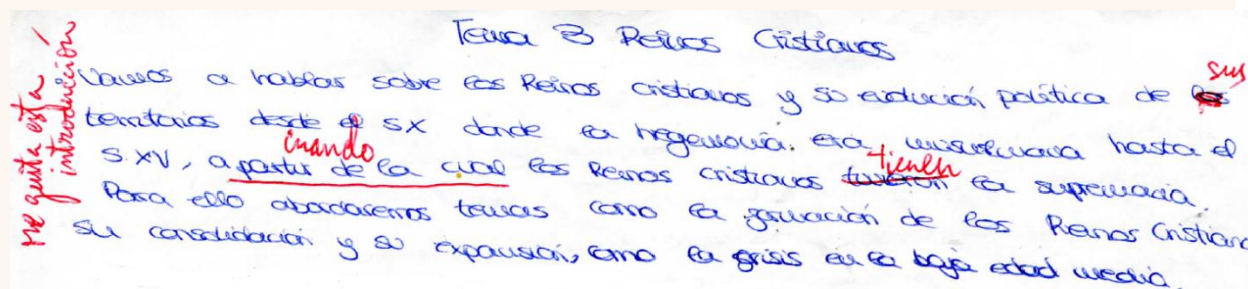


Figura 49. Texto elaborado por la participante sobre “La Introducción al tema III”. Fuente: legado NMV-MOR

## Conclusiones del tema elaborado por la participante

La elaboración de las conclusiones lleva consigo inferencias estructurales y elaborativas, pues tratan de enfatizar en las características más relevantes de lo estudiado, su proyección actual y la futura, desde la perspectiva de la participante.

En síntesis, señala la importancia que ha tenido la presencia musulmana, ejemplificándola en la lengua, los útiles para la vida corriente y el sistema numérico. Por último destaca la importancia de la arquitectura, que incluso tiene una proyección internacional y es una fuente de recursos económicos por el turismo que genera. La secuencia es temporal y causa efecto, cuando habla de la arquitectura y la vincula con la atracción turística.

La primera observación es que tiene poco que ver con el desarrollo del tema, centrado en la conquista y la evolución política. El profesor cuando le sugiere que explique *¿Por qué?* se está refiriendo a ello. Igualmente el último párrafo es cuestionado con una interrogante (?), aplicada al todo. Si revisamos el contenido de los distintos epígrafes de este trabajo ya analizados, vemos que no hay evidencias del arte en ninguno de ellos. Después el docente le asugiere tres correcciones concretas: no es árabe sino *islámica*, que especifique la referencia a *de él* sugiriendo que debe clarificar a quién se refiere y no entendiendo la frase *que constituye el arte internacional*. A todas ellas les señala que *debe cuidar la expresión escrita, debe evitar frases sin sentido o expresiones poco claras*.

Algunas razones de los problemas detectados. En el desarrollo del contenido de los epígrafes 1 y 2 del tema, a pesar de que había referencias en los apuntes del profesor y en el libro al desarrollo cultural, a los conflictos y a las épocas de esplendor y decadencia, no se habían hecho alusiones a ellas en el tema realizado por la participante, aunque habían sido explicados en clase, como bien menciona ella cuando se refiere a la duración del tema y a la importancia del arte. Por otra parte los epígrafes 4, 5 y 6 (Organización social, economía y arte) habían sido estudiados y trabajados, con las evidencias que dejó en el manual. Ahí podría encontrarse el problema: ha dado por conocida una información que no ha sido trabajada en el tema que es objeto de esta tarea, pues había sido reducido a la conquista y la evolución política.

Es importante este hecho, pues vuelve a indicar que hay más contenidos aprendidos que los estrictamente evaluados. La frase con la que quiere ampliar el tema, y que vincula el presente con el arte y la economía del turismo, tiene el error de no precisar lo que quiere decir, pues cuando comenta *que constituyen el arte internacional*, se está refiriendo a que esa arquitectura es considerada *patrimonio de la humanidad* y de ahí, su gran atracción turística, figuras 50 y 51.

*Para concluir podemos observar lo importante que ha sido la presencia árabe en nuestra historia, además de él nos vienen numerosas palabras y objetos cotidianos, su legado más importante fue el sistema numérico.*

*Por otra parte Al-Ándalus ha supuesto que España tenga unas arquitecturas que constituyen el arte internacional y es de gran atracción turística para los extranjeros como puede ser la Mezquita de Córdoba, la Alhambra o el Alcázar de Sevilla.*

Figura 50. Texto transcrito sobre "Las conclusiones al tema II". Fuente: legado NMV-MOR

Para concluir, podemos observar en importante que ha sido la presencia islámica en nuestra historia, además de el nos vienen numerosos palabras y objetos cotidianos, su legado más importante que el sistema métrico.

Por otra parte Al-Andalus ha supuesto que España tenga unas arquitecturas que constituyen el arte internacional y estrategia atracción turística para los extranjeros como puede ser la Mezquita de Córdoba, la Alhambra o el Alcazar de Sevilla y muchos más.

*Debe cuidar la expresión escrita, debe evitar frases sin sentido o expresiones poco claras.* 3007. Ad. 2. 02

Figura 51. Texto de la participante sobre "Las conclusiones al tema II". Fuente: legado NMV-MOR

Nuevamente es necesario recurrir a las conclusiones que realizó en el tema anterior y posterior, para apreciar la mejora seguida. De esta manera en el tema uno (I) la mejora es casi total pues le indica que *es más bien un epílogo* y que por lo tanto falta una conclusión que valore la importancia del tema, figura 52. Sin embargo, en el tema tres (III) la valoración es positiva, pues indica que *está Muy bien el tema*, figura 53. Aprender a realizar buenas conclusiones requiere un aprendizaje que hay que adquirir y el apoyo del profesor es fundamental este proceso.

Esto, más bien es un epílogo

Para concluir, en el s. V el Imperio entró en crisis económica por la escasez de mano de obra, crisis de actividades productivas, invasiones de los bárbaros, una grave crisis política y militar, donde había una gran inestabilidad, numerosas revueltas militares que provocó que los pueblos bárbaros penetraran en el Imperio y en el 476 con el Imperio Romano dejó haber sido antes dividido en dos partes. (Oriental y Occidental)

*Falta una conclusión que valore la importancia del tema*

Por qué es importante?

Figura 52. Texto elaborado por la participante sobre "Las conclusiones al tema I". Fuente: legado NMV-MOR

Finalmente, observamos que gracias a la reconquista se desarrolló una cultura hispano-romana muy importante con la aparición de lenguas romances, de universidades pero uno de los aspectos más degustados de esta cultura que la relación con la intelectualidad musulmana y judía, que se pasó a la hora de traducir textos y gracias a este trabajo llegó a Europa parte del saber clásico y occidental.

*Muy bien tema*

Figura 53. Texto elaborado por la participante sobre "Las conclusiones al tema III". Fuente: legado NMV-MOR

### 3.5.3. El comentario de texto: proceso de elaboración del primero: “Algunos artículos de la Constitución de 1812”

Los documentos históricos proporcionan información con la que los historiadores conocen, interpretan y narran la Historia. El estudio de esos documentos es fundamental para esta ciencia y también lo es para su enseñanza a través de los comentarios de los textos. Tal y como se avanzó, dichos comentarios tienen una valoración de 6 sobre 10 puntos<sup>249</sup>, lo que indica su importancia en la calificación de las PAU de Historia de España. El primer comentario de texto que realizó la participante trata algunos artículos de la Constitución de 1812. Así pues, para llevar a cabo este comentario tuvo que estudiar el tema 8 (Las Cortes de Cádiz) -llevaba ya cuatro meses realizando temas- enfrentándose por primera vez a la construcción de un comentario de texto, un tipo de documentos distinto al de los temas, géneros discursivos como señala Sánchez (1989) o Guzmán, Moreno y Gallardo (2019). En su elaboración, además de los contenidos del tema 8. *Las Cortes de Cádiz*, la participante analiza el protocolo del comentario de texto 1. *Algunos artículos de la Constitución de 1812* siguiendo el esquema propuesto desde las PAU: identificación de las fuentes, el análisis del contenido, la relación con el contexto en el que se producen y las conclusiones. Es un trabajo más complejo que el de los temas y necesita mayor comprensión e interpretación y, por lo tanto, de inferencias referenciales, estructurales y elaborativas.

Como ya señalamos, se ha seleccionado para nuestro estudio el primer texto que desde la coordinación de las PAU se propone: *El análisis de algunos artículos de la Constitución de 1812*. Ha parecido pertinente hacerlo así<sup>250</sup> para comprender mejor el trabajo de la participante y el cambio que hay que introducir en la forma de estudiar, analizar y escribir los comentarios de texto, distinto del que lleva a cabo con los temas. Así pues, vamos a examinar e interpretar las huellas y declaraciones que la participante dejó en los distintos documentos utilizados. El primero será el tema de la Constitución de Cádiz, por su incidencia en el comentario de texto, continuaremos con el protocolo de la prueba y concluiremos con la elaboración del trabajo realizado por la participante, que incluye las correcciones realizadas por su profesor. Igualmente presentaremos el comentario realizado por otra alumna compañera de curso, debido a la importancia que tiene. Dicho comentario estaba en el material donado por nuestra participante.

#### 3.5.3.1. El comentario de texto: la elaboración del tema relacionado con las Cortes de Cádiz.

La elaboración del tema sigue la misma estructura que el analizado en el apartado anterior, Anexo XV, por lo que solamente destacaremos la información más relevante para la realización del comentario de texto. Cabe señalar que las huellas solamente están en el

---

<sup>249</sup> Más concretamente desde la coordinación indican que debe seguir el siguiente esquema: a) tipología y clasificación del texto (1 punto), análisis del texto (2 puntos), contexto histórico (2 puntos) y conclusiones (1 punto).

<sup>250</sup> El que la participante realizó en la PAU trataba sobre la abdicación a la corona Española de Amadeo de Saboya.

manual y que los apuntes del profesor siguen exactamente los mismos epígrafes del libro: composición y funcionamiento de las Cortes, la labor legislativa de las Cortes y la Constitución de 1812. El tipo de subrayado en el texto es lineal, destacando las ideas importantes y no aportando ninguna modificación o ampliación del contenido.

Hay una huella importante en el manual que la participante anota al principio del tema, esta huella indica lo siguiente: *Viernes 8 de febrero* ⇨ *Examen Historia*. Esta fecha, referida al año 2013, indica lo atrasado que iba el profesor con el programa pues:

comparando con los otros dos profesores que daban Historia de España de mi instituto, iba totalmente retrasado. De tal manera, finalizamos el primer trimestre solo habiendo dado la romanización, Al-Ándalus y Los Reinos Cristianos, cuando en realidad deberíamos de empezar a haber dado la crisis en el antiguo régimen. (9007.II.6.)

Tomando como base el esquema del tema proporcionado por el profesor, la participante selecciona parte del texto del manual y subraya en él aquella información que considera pertinente, ampliando el contenido del esquema. Con todas sus notas elabora el tema siguiendo la estructura habitual: introducción, desarrollo y conclusiones. Cabe señalar que en la *introducción* realiza una redacción bastante aceptable, El docente solamente corrige dos términos: *tras* la guerra de Independencia (debe decir *durante* la guerra de la Independencia) y que *desapareció*, tras la restauración del absolutismo, debe de decir *fue abolida*. La otra corrección es de carácter gramatical, introduciendo un punto y seguido en vez de una coma. Así pues, con las debidas precauciones, podemos señalar un estilo de narración propio y una correcta comprensión del contenido, sin duda utilizando las ayudas del profesor, tanto en el aula, como en las correcciones que le realiza en los temas.

La propia participante, después de redactar la introducción, la revisa y se percató de que no va a hablar sobre *el funcionamiento de las cortes y su labor legislativa*, por lo que lo tacha con lápiz. También introduce un pequeño cambio cuando sustituye *Estos* por *Los*, al referirse a los sucesos que se dieron en 1812. Se pueden identificar los tres tipos de inferencias, destacando las elaborativas y una secuencia temporal en la narración de los hechos, figura 54.

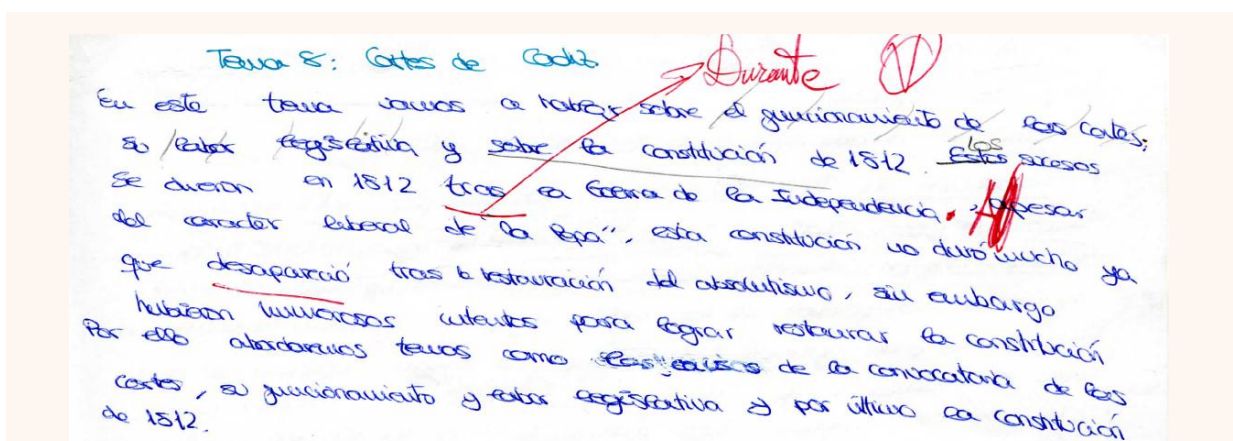


Figura 54. Tema 8: Cortes de Cádiz: Introducción” Elaborada por la participante. Fuente: legado NMV-MOR

*El desarrollo* del tema sigue la misma estructura y casi redacción que proporciona el libro de texto: causas, composición y funcionamiento de las Cortes, labor legislativa y análisis de la propia constitución. Las observaciones del docente están referidas a la necesidad de concretar más las causas en las que surge, algunos conceptos y correcciones gramaticales.

Las notas en rojo del profesor y las modificaciones realizadas por ella, son significativas e importantes para el comentario de texto que hará la participante. El subrayado en rojo realizado por el docente lleva consigo que la participante corrija el texto por ella desarrollado tapándolo con tipex y escribiendo luego encima. La nota general del profesor en rojo, que luego desarrolla al final de la página, textualmente le sugiere que *debe explicar mejor la constitución*. Por otra parte, la nota verde de la participante al inicio del epígrafe, presumiblemente realizada después de la corrección del profesor, que amplía el contenido con la frase *Año y medio de debate para la constitución, y compatibiliza tradiciones hispánicas con los ideales de la Revolución Francesa*. Referido a la explicación que le pide el docente sobre *¿Por qué la religión católica es la única?*, la participante no responde. Así pues se entiende que con esas modificaciones la participante completó, mejoró su trabajo y atendió a las sugerencias del docente, figuras 55 y 56.

4. Constitución del 1812. (#) Con todos los principios antes mencionados, así como otros, división de poderes donde va todo el poder no reside en el rey quedándose establecida una división del poder legislativo correspondido a las Cortes, un poder ejecutivo a manos del Rey y un poder judicial independiente. La religión católica se queda como la única religión de la nación. Se creó la milicia nacional y otro de los principios más interesantes fue que la elección de los representantes de las Cortes mediante sufragio universal o la definición de la nación española bajo una monarquía moderada.

\* Debe explicar mejor la constitución

(#) Año y medio de debate para la constitución, y compatibilizar tradiciones hispánicas con los ideales de la Rev. F.

Figura 55. Tema 8: Cortes de Cádiz: desarrollo". Elaborado por la participante: Fuente: legado NMV-MOR

4. Constitución de 1812. (#) Con todos los principios antes mencionados así como otros, división de poderes donde va todo el poder no reside en el rey quedándose establecida una división del poder legislativo correspondido a las cortes, un poder ejecutivo en manos del rey y un poder judicial independiente. La religión católica se queda como la única religión de la nación (¿Por qué?). Se creó la milicia nacional y otro de los principios más interesantes fue que la elección de los representantes de las cortes mediante sufragio universal (#) o la definición de la nación de España bajo una monarquía moderada.

(#) Debe explicar mejor la constitución

(#) Año y medio de debate para la constitución y compatibilizar tradiciones hispánicas con los ideales de la Rev. F.

Figura 56. Transcripción del "Tema 8" elaborado por la participante. Fuente: legado NMV-MOR

En cuanto a las *conclusiones*, un poco breves, recogen bien la síntesis, los hechos que ocurrirán a continuación y una pequeña valoración de la participante.

Este tema está ya en la línea de una redacción aceptable, donde las inferencias referenciales permiten un discurso coherente con el contenido, utilizando nexos de unión propios entre las ideas seleccionadas, dándole sentido gramatical y coherencia con la perspectiva global. Sin embargo el apartado del desarrollo legislativo es muy breve, no lo lleva a cabo correctamente, es revisado por ella y parcialmente corregido.

### 3.5.3.2. Las huellas en el protocolo del comentario de texto de la PAU

*El protocolo de la prueba de la PAU.* Tal y como aparece en el Anexo XVI, la participante lo trabajó en clase con el profesor, analizando los 11 artículos propuestos. Encontramos cuatro tipos de huellas realizadas a lápiz, a las que hay que añadir una breve en rojo indicando los artículos que configuran la Constitución, 384.

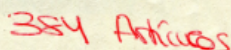



Figura 57. Ampliación del contenido. Comentario de texto. Fuente: legado NMV-MOR

El primer tipo de subrayado es lateral en forma de llaves horizontales  que categorizan los artículos en cuatro grupos.

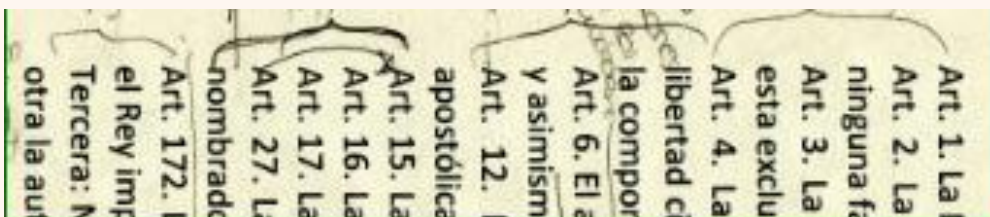


Figura 58. Categorización del contenido, subrayado lateral. Comentario de texto. Fuente: legado NMV-MOR

El segundo tipo, amplía el contenido especificando cada uno de los grupos: la nación, los derechos y obligaciones de los ciudadanos, la determinación de los poderes y las restricciones a la monarquía.

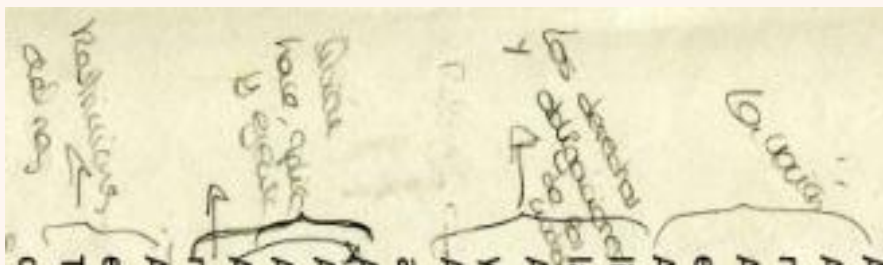


Figura 59. Categorización del sentido de los artículos. Comentario de texto. Fuente: legado NMV-MOR

El tercer tipo amplía o subraya los términos importantes o las características singulares que hay que destacar cuando se elabore el comentario de texto:

- . En el bloque de la nación, cuando habla de independencia, enfatiza en sus notas que: *No pertenece a nadie (Es decir al rey).*

- . En el bloque de los derechos y obligaciones de los ciudadanos, destaca ampliándolo: *llamar la atención*. También subraya cuatro palabras: obligada (...) la componen (...) el amor a la patria (...) la católica.
- . En el bloque referido a quién hace, aplica y ejecuta, lo concreta, escribiendo a mano, que se trata de *organización de la división de poderes* y subraya los términos: *hacer (...) ejecutar (...) aplicar (...) las cortes... reunión... diputados... nombrados por los ciudadanos*.

Las últimas anotaciones tienen un carácter orientador o valorativo, que le servirán de ideas para su posterior redacción. Así, constatamos las siguientes anotaciones:

- . Art. 172 (...) *En este artículo podemos observar que a pesar de que en el artículo 15 se sobreentiende una soberanía compartida, en este artículo se deja claro la soberanía real.*
- . *Por qué la religión católica es la única.*
- . *Sabemos que son cortes unicamerales.*
- . *Se escribe en Cádiz porque.*
- . *CONTEXTualizar (sic).*

El esquema de estudio que emerge del trabajo realizado en el protocolo de examen, evidencia la selección que la participante realiza, destacando las ideas importantes, categorizando los artículos, enfatizando en algunos términos y señalando algunas de las interrogantes a plantearse en su elaboración. La síntesis que tiene el esquema proporciona una base para el trabajo de la participante y podemos situarlo en lo que Lucero y Montero (2006) denominan nodos, Sánchez (2009) ayuda orientativa del profesor y Montanero y León (2004a) la estructura efecto- causa. Presentamos el esquema matizando la información no utilizada y destacando aquella que tiene las huellas dejadas por la participante, con la finalidad de clarificarnos el esquema que utilizará la participante, figura 60.

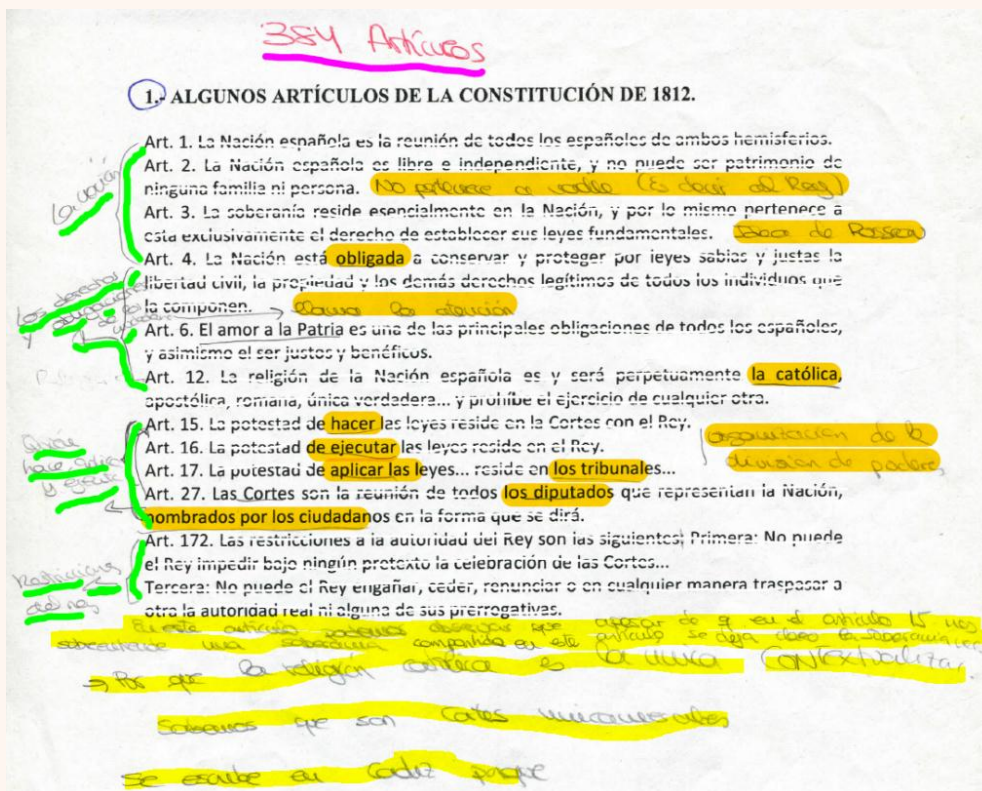


Figura 60. Protocolo comentario texto. Huellas participante. Enfatizado nuestro. Fuente: legado NMV-MOR



### 3.5.3.3. El Comentario de texto realizado por la participante

La redacción que realiza la participante del comentario de texto está organizada en torno a los cuatro apartados que se le solicita en la prueba PAU: tipología del texto (1 punto), análisis del contenido (2 puntos), contexto histórico (2 puntos) y conclusiones (1 punto). En el Anexo XVII se encuentra el comentario de texto realizado por la participante, vamos a realizar ahora su análisis e interpretación. Para ello presentaremos el trabajo de la participante y posteriormente el análisis y la interpretación que llevamos a cabo. Como datos generales destacamos los siguientes: utiliza dos páginas, 7 párrafos, 65 líneas y 682 palabras, se trata pues de un trabajo amplio y de redacción bastante personal, lo que dificulta su examen.

La valoración que hace el profesor del comentario realizado es de 0,4 puntos (sobre 1), e indica que está revisado, letra uve V dentro de un círculo. Como puede apreciarse, el docente considera que el trabajo se encuentra por debajo de lo mínimo exigible (0,5) y, por lo tanto, la participante tiene que realizar un buen proceso de mejora, los últimos comentarios de texto realizados por ella alcanzan la calificación de 0,7. Es bueno recordar que la calificación declarada por la participante de la nota obtenida en la PAU de Historia es de 7, sobre 10 puntos posibles, lo que indica una relación casi exacta con la calificación que su profesor le da en el comentario de texto mejor valorado, 0,7 (Manifiesto de los persas. 1814). Tal y como venimos haciendo, nuestra preocupación es analizar el texto y localizar las fuentes en las que la participante se basó, con la finalidad de mostrar el grado de desarrollo personal que tienen, la calidad de su redacción y la comprensión del contenido alcanzado. Para facilitar su estudio presentaremos el trabajo original corregido por el profesor y, después, hemos reproducido el manuscrito en letra de imprenta, con la finalidad tanto de mejorar su lectura, como para conocer la narración antes de ser supervisada por su profesor.

#### a) Tipificación del texto

En la elaboración de los temas el primer apartado es la “Introducción”, que permite configurar una idea general de lo que se va a tratar. En el comentario de texto no es mencionada, por lo que se pasa a la caracterización del documento, en la que, implícitamente debe de llevar la presentación del contenido a estudiar. Por otra parte, la información de los contenidos a tratar en este apartado están ampliamente tipificados y explicados (un ejemplo breve es el siguiente: autoría, localización geográfica, cronología, destino, carácter, etc.), que obligan a la participante a seguirlos en su narración.

Las figuras 61 y 62 recogen los dos primeros párrafos de su narración. Puede observarse una redacción bastante aceptable en cuanto a su estructura gramatical y desarrollo de las ideas. Las inferencias referenciales están presentes y lleva a la participante a buscar en su vocabulario habitual palabras más conocidas por ella, tales como *de una manera liberal*. Falta un mayor orden en la elaboración del escrito, pero podríamos considerarlo aceptable. Cabe también indagar los referentes que pudo utilizar y apreciar el grado de originalidad en el escrito. En los apuntes del profesor no encontramos ningún texto similar al respecto, en el manual hay un ejemplo de comentario de texto sobre la Constitución de 1812, pero no hay huellas de haberlo trabajado (pp.152 y 153) y la redacción no tiene nada que ver con la llevada a cabo por la participante. Por otra parte, la proliferación de resultados disponibles en Internet es amplísima, a pesar de ello no hemos encontrado (en la consultada realizada),

referentes que nos permitan identificarlos como fuente directa en la redacción de la participante.

Las correcciones del profesor. Las figuras 61 y 62 recogen el documento, unido a las apreciaciones que lleva a cabo su profesor. Encontramos en ellas dos tipos de mejoras:

- Precisiones en los términos utilizados, pues le indica que la constitución es *de naturaleza jurídico-político*, fue promulgada<sup>251</sup> en 1812 y es un fragmento de... No es anónimo sino que fue elaborada por *las cortes* y al colectivo a la que se dirige es *a la nación*.
- Indicaciones de frases que tiene que mejorar *que se realizó de una manera liberal (...)* se trata de una fuente primaria, *puesto que está escrito en la época en la cual se instauró estas leyes (...)* liberal progresista.

Podemos considerar que, a juicio del profesor, su redacción es aceptable y que mejoraría con las observaciones realizadas.

Handwritten text with red and yellow annotations. The text discusses the 1812 Constitution. Annotations include: 'no existe ninguna constitución que no lo sea' (yellow), 'Algunos artículos de la constitución de 1812' (yellow), 'es de naturaleza jurídico-político' (red), 'fue promulgado' (red), 'es un fragmento de' (red), 'las cortes' (red), 'a la nación' (red), and 'liberal progresista' (red). There are also question marks and a circled '0/4'.

Figura 61. Redacción de la participante. Tipificación del comentario de texto. Fuente: legado NMV-MOR

### Algunos artículos de la constitución de 1812

El documento que vamos a analizar es jurídico-político, promulgado en 1812 que hace referencia a la constitución que se realizó de una manera liberal, por la cual se conseguía el fin de la sociedad estamental. Este texto es de carácter público, puesto que estaba dirigido para todos los españoles y americanos y se trata de una fuente primaria, puesto que está escrito en la época en la cual se instauró estas leyes.

El autor de este texto es anónimo, pero podemos decir que fueron escritas por una comisión encargada de elaborar el proyecto y además este documento fue escrito por personas con una ideología más bien liberal progresista dirigido a un colectivo, ya que tras la ocupación francesa, los españoles se oponían a que su rey fuera José Bonaparte I y por lo tanto establecieron unas cortes en la ciudad de Cádiz (única ciudad libre de ocupación francesa) donde se reunieron sus representantes y se proclamaron principios totalmente opuestos a los antes establecidos.

Figura 62. Transcripción de la redacción. Tipificación del comentario de texto. Fuente: legado NMV-MOR

<sup>251</sup> El término promulgada fue sugerido por el profesor en la elaboración del tema que trata de la Constitución de 1812 sustituyendo a “proclamada” realizado por la participante.

## b) Análisis del contenido

El estudio de la legislación por parte de la participante tiene dos referentes a los que ya hemos aludido: el tema de la constitución y el esquema del protocolo del comentario de texto. En el primero cabe recordar que su profesor le indicó que *debía explicar más la constitución*, evidentemente se sintetizaba excesivamente el contenido y no clarificaba bien las características de la misma. Por otra parte, las huellas dejadas en el protocolo de la PAU ofrecían un buen marco para desarrollar este apartado del comentario de texto. Su extensión es corta, 10 líneas y 108 palabras, lo que indica una carencia a la hora de su redacción (ya se la indicaba el profesor en la elaboración del tema correspondiente), sobre todo teniendo presente la importancia que tiene su análisis para la finalidad de este tipo de trabajo. Puede observarse una narración bastante coherente que tiene sentido y que evidencia el uso de las inferencias referenciales e incluso estructurales. Podemos observar que va a seguir el esquema que construyó en el protocolo de examen, pero que apenas desarrolla las ideas, sólo las enumera en las categorías establecidas. Por último concluye con un juicio valorativo *Esta constitución era un gran avance para el estado español*. Figura 63.

Siguiendo con la secuencia de análisis propuesta, hemos destacado en amarillo, las observaciones del profesor. Como en el anterior epígrafe las observaciones de mejoras estarían dirigidas a:

- . Términos que necesitan precisión para su comprensión: *restricciones al poder del Rey, los primeros artículos ¿Cuáles?*
- . Modificación del contenido *El texto es un conjunto de diferentes.*
- . Ideas que no quedan claras: *se intenta destruir la sociedad estamental, igualdad de los ciudadanos ante la ley*, figuras 63 y 64.

El texto <sup>al un conjunto de diferentes</sup> ~~trata~~ <sup>de</sup> diferentes artículos de la Constitución. Los primeros <sup>¿Cuáles?</sup> artículos ~~tratan~~ <sup>trata</sup> sobre la nación, el artículo número doce sobre la religión establecida en España, y del artículo nº 15 hasta el nº 17 trata sobre quién hace, ejecuta y aplica las leyes. Su penúltimo artículo establece que los diputados serán escogidos por la nación y el último habla sobre las <sup>restricciones al poder</sup> restricciones del Rey. Por lo tanto con estos principios lo que se ~~intenta~~ <sup>intenta</sup> es ~~destruir~~ <sup>destruir</sup> la sociedad estamental. <sup>¿para poder conseguir una igualdad de los ciudadanos ante la ley?</sup> además de limitar los poderes del Rey. Esta Constitución era un gran avance para el estado español.

Figura 63. Redacción de la participante. *Análisis del contenido*. Fuente: legado NMV-MOR

En el texto podemos observar diferentes artículos de la constitución. Los primeros artículos tratan sobre la nación, el artículo número 12 sobre la religión establecida en España y del artículo nº 15 hasta el 17 trata sobre quién hace, ejecuta y aplica las leyes. Su penúltimo artículo establece que los diputados serán escogido por la nación y el último habla de las restricciones del rey. Por lo tanto con estos principios lo que se intenta es destruir la sociedad estamental para poder conseguir una igualdad de los ciudadanos ante la ley además de limitar los poderes del Rey. Esta constitución era un gran avance para el estado español.

Figura 64. Transcripción de la redacción. *Análisis del contenido*. Fuente: legado NMV-MOR

### c) Contexto histórico

La realización de la contextualización tiene un claro referente en la elaboración del tema de la Constitución, al que ya nos hemos referido y mostrado. Va a seguir con dos de los apartados del tema: las causas y la composición y funcionamiento de las Cortes, entendiendo con ello que daba cuenta de lo solicitado en relación con el contexto histórico. Le dedica un buen espacio de la redacción 25 líneas y 269 palabras, sin duda el tener redactado el tema le sirvió de apoyo para su confección en el comentario de texto. Puede apreciarse un estilo personal, con las lagunas que tiene y un nivel aceptable de coherencia entre las distintas ideas del texto, suele utilizar la estructura efecto- causa y es manifiesta la utilización de las inferencias referenciales y estructurales. Cuando habla de las causas no encontramos en los apuntes del profesor, ni en el manual (tema 8 que trata de las Cortes de Cádiz), una redacción similar a la llevada a cabo por la participante, por lo que se deduce un grado alto de elaboración propia. Referido a la composición y funcionamiento de las Cortes, existe mayor similitud del contenido con el trabajo realizado en el tema, figura 65.

Las observaciones del docente se limitan a señalar que las causas por las que se elaboró la constitución no se limitan a las de esos artículos, sino *la Constitución en general* y que a la hora de citar el contenido de la constitución, hay que vincularlo con los artículos correspondientes *convendría indicar el artículo*. Por otra parte, la participante realizó correcciones a lápiz sobre el trabajo: *hizo que, se ve en el artículo... y se ve reflejado en el artículo 177, de lo que puede deducirse que fueron posteriores a las observaciones del profesor. Por último señalar que el problema de sintetizar la información del apartado la realiza satisfactoriamente, figuras 65 y 66.*

Como antes mencionamos, las causas por las que se hizo esta Constitución se refirieron a la ocupación francesa / que se había producido a la caída del rey y se usaron de las espaldas se había agotado y agotaban numerosas facultades en Madrid se acabaron con la vida de miles de personas / Pero la ocupación francesa no se quitó por el ejército francés no pudo conquistar algunas ciudades como Gernona, Zaragoza o Cádiz. Esta última, se le dio el poder para reunir las cortes y así establecer una constitución y formar un gobierno paralelo al de José Bonaparte. Estas Cortes, reunieron a sus diputados, de muy diferentes ideologías puesto que unos estaban a favor de un estado moderado con tendencias absolutistas y liberales, otros estaban defendiendo el establecimiento de un estado liberal e incluso habían otros sectores de los diputados, que estaban de acuerdo con el mantenimiento del absolutismo. Pero el hecho de que muchos de los diputados no podían venir y fueron sustituidos por otros nos acercamos a Cádiz cuya ideología era más liberal y por ello al final la ideología de la Constitución se liberal. De este texto se hizo especial cuidado al garantizar los derechos del individuo, principal aspecto con el antiguo régimen. En ella se afirma la soberanía nacional, se establece una división de poderes y se declara al Estado como una "monarquía moderada constitucional". Apesar de esta división de poderes, el Rey que conserva el poder ejecutivo tiene un poder e incluso podía comparecer en las Cortes, el poder legislativo está se hizo para contrastar a los absolutistas.

Figura 65. Redacción de la participante. Contexto histórico. Fuente: legado NMV-MOR

Como antes mencionamos, las causas por las que se hicieron estos artículos fue debido a la ocupación francesa, ya que habían secuestrado a la familia real y la mayoría de los españoles se habían opuesto y organizaron numerosos levantamientos en Madrid que acabaron con la vida de miles de personas. Pero la ocupación francesa no fue fácil pues el ejército francés no pudo conquistar algunas ciudades como Gerona, Zaragoza o Cádiz. Esta última, fue la elegida para reunir las cortes y así establecer una constitución y formar un gobierno paralelo al de José Bonaparte.

Estas cortes reunieron a sus diputados, de muy diferentes ideologías puesto que unos estaban a favor de un estado moderado con tendencias absolutistas y liberales, estos estaban defendiendo el establecimiento de un estado liberal e incluso habían otros sectores de los diputados quienes estaban de acuerdo con el absolutismo. Pero el hecho de que muchos de los diputados no pudieron venir y fueron sustituidos por otros más cercanos a Cádiz cuya ideología era más liberal y por ello igual a la ideología de la constitución. En este texto se tuvo especial cuidado a formular los derechos del individuo, principal ruptura con el antiguo régimen. En ella se afirma la soberanía nacional, se establece una división de poder (se ve en el artículo 15) y se declara el Estado como una "Monarquía moderna hereditaria". A pesar de esta división de poderes, el rey que ocupa el poder ejecutivo tiene más poder e incluso (se ve reflejado en el artículo 177) podía compartir con las cortes el poder legislativo, esto se hizo para contentar a los absolutistas.

Figura 66. Transcripción de la redacción. *Contexto histórico*. Fuente: legado NMV-MOR

#### d) Conclusión y valoración crítica

La participante dedica 15 líneas y 141 palabras, para el desarrollo de este apartado. Sigue un esquema muy interesante en su redacción. Parte de una valoración de lo que ella denomina *texto* (debería referirse a la Constitución) y señala que *podría haber sacado a España del atraso cultural y mejorar el poder adquisitivo*. Continúan con la *causa* que lo impidió -la *vuelta de Fernando VII*- y unas *consecuencias* -*conflicto entre el rey y la soberanía nacional*-, que se ven agravadas por la independencia de América -*que pasan de criollos autonomistas, a nacionalismo ultramarino e insurrección armada*-. Igualmente destaca la importancia de la Constitución para otros contextos, concretándolo en el reino de las Dos Sicilias.

La estructura de la redacción indica un nivel aceptable de comprensión del contenido y la realización de inferencias elaborativas. Incluso podemos detectar algunos términos, como el de *autonomistas* o *nacionalistas*, que tienen que ver con la actualidad española, figuras 67 y 68.

La observación final del profesor es muy acertada: *Bien, hay que hacer más referencias al texto. El comentario no es un tema, es el comentario de un texto*. Es decir, no debe confundir la elaboración de un tema (al que ya está acostumbrada), con la elaboración de un comentario de texto (que tiene una estructura diferente), a lo que habría que añadir, el comentario que le realizó en el tema 8 sobre las Cortes de Cádiz *debe explicar mejor la constitución*.

La realización de un comentario de texto, sobre todo el proceso seguido, indica un grado mayor de dificultad cognitiva que el desarrollo de los temas. Este hecho lleva consigo que, además de disponer de menos referencias que en los temas, tenga que utilizar los trabajos realizados en ellos para elaborar un discurso coherente y dar cabida a sus propias conclusiones.

En ese sentido se ponen de manifiesto esas tareas que, difícilmente podrían conocerse cuando no se dispone de los documentos utilizados, de las huellas dejadas, de las valoraciones realizadas por la participante, de los trabajos que efectúa previamente y de las observaciones que el profesor le indica. A pesar de que los comentarios que realiza el profesor no son negativos en muchas ocasiones, la calificación es de 0,4 puntos (sobre 1), bastante baja, como hemos comentado.

Es pues muy interesante conocer lo que el profesor estima, en este primer comentario de texto, que sería un trabajo excelente, eso podremos comprobarlo en el apartado siguiente, cuando mostramos el trabajo de otra alumna del mismo curso y profesor.

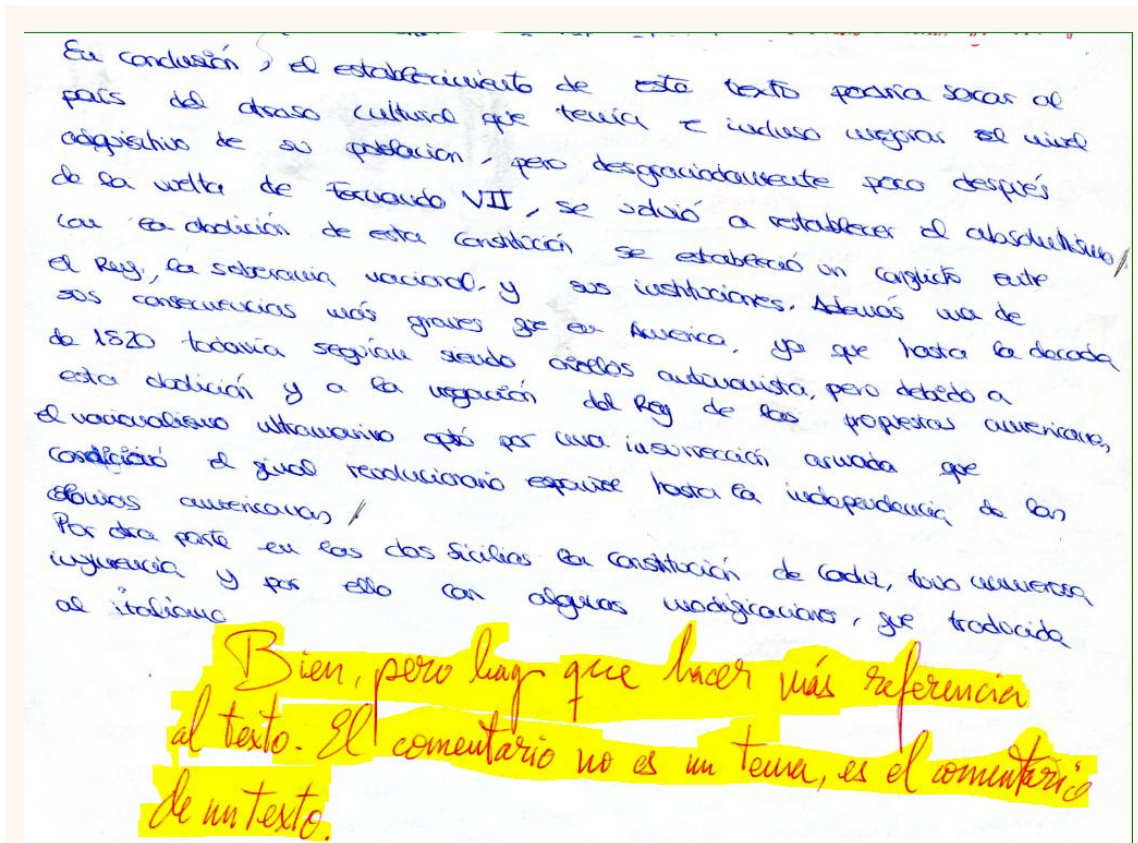


Figura 67. Redacción de la participante. *Conclusión y valoración crítica*. Fuente: legado NMV-MOR

En conclusión, el establecimiento de este texto podría sacar al país del atraso cultural que tenía e incluso mejorar el nivel adquisitivo de su población, pero desgraciadamente poco después de la vuelta de Fernando VII, se volvió a establecer el absolutismo con la abolición de esta constitución se estableció un conflicto entre el Rey, la soberanía nacional y sus instituciones. Además una de sus consecuencias más graves fue en América, ya que la década de 1820 todavía seguían siendo criollos autonomistas, pero debido a esta abolición y a la negación del Rey de las propuestas americanas el nacionalismo ultramarino optó por una insurrección armada que condicionó el final revolucionario español hasta la independencia de las colonias americanas.

Por otra parte en las dos Sicilias la Constitución de Cádiz, tuvo inmensa influencia y por ello con algunas modificaciones, fue traducida al italiano.

Figura 68. Transcripción de la redacción. *Conclusión y valoración crítica*. Fuente: legado NMV-MOR

### 3.5.3.4. El Comentario de texto realizado por otra alumna del curso

La elección de la participante, como ya hemos indicado, se llevó a cabo teniendo presente la muestra que constituyó el período de indagación 2012-2016, y la situación más habitual de los 200 casos estudiados, además de proporcionar no solamente sus valoraciones, sino también los documentos que manejó y que se quedan para la memoria educativa. La revisión de la documentación aportada por la participante incluía documentos que no eran suyos. Precisamente uno de ellos desarrollaba el mismo comentario de texto, realizado por otra alumna que pertenecía a la misma clase y año (Anexo XVIII). Este material ha servido para configurarnos otra idea de los aprendizajes adquiridos. Cabe señalar que dicho documento es una fotocopia y que en él aparecen tres huellas diferentes: las del profesor, las de la otra alumna y las de la participante (3007). Estas evidencias indican que tuvo acceso a él después de ser calificado y le sirvió de apoyo y de aprendizaje entre iguales, de ahí las huellas dejadas por ella, figura 69.

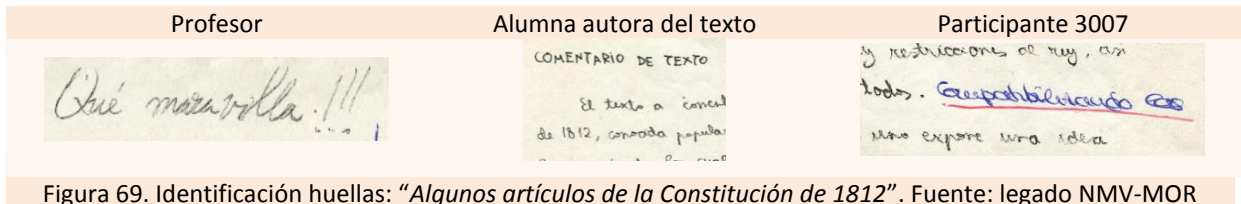


Figura 69. Identificación huellas: “Algunos artículos de la Constitución de 1812”. Fuente: legado NMV-MOR

En primer lugar, señalar la calificación máxima que le dio el profesor (1, frente a 0,4 de nuestra participante) y la expresión: ¡Qué maravilla!, lo que indica el nivel alcanzado. En segundo lugar el nivel de expresión que tiene y el dominio de los contenidos. No cabe duda del alto grado de uso de las inferencias generales y de las estructurales. La figura 70, muestra lo que estamos diciendo: oraciones bien construidas y dotadas de significado, correlación de ideas, cita a párrafos anteriores continuando el sentido de la narración, etc.

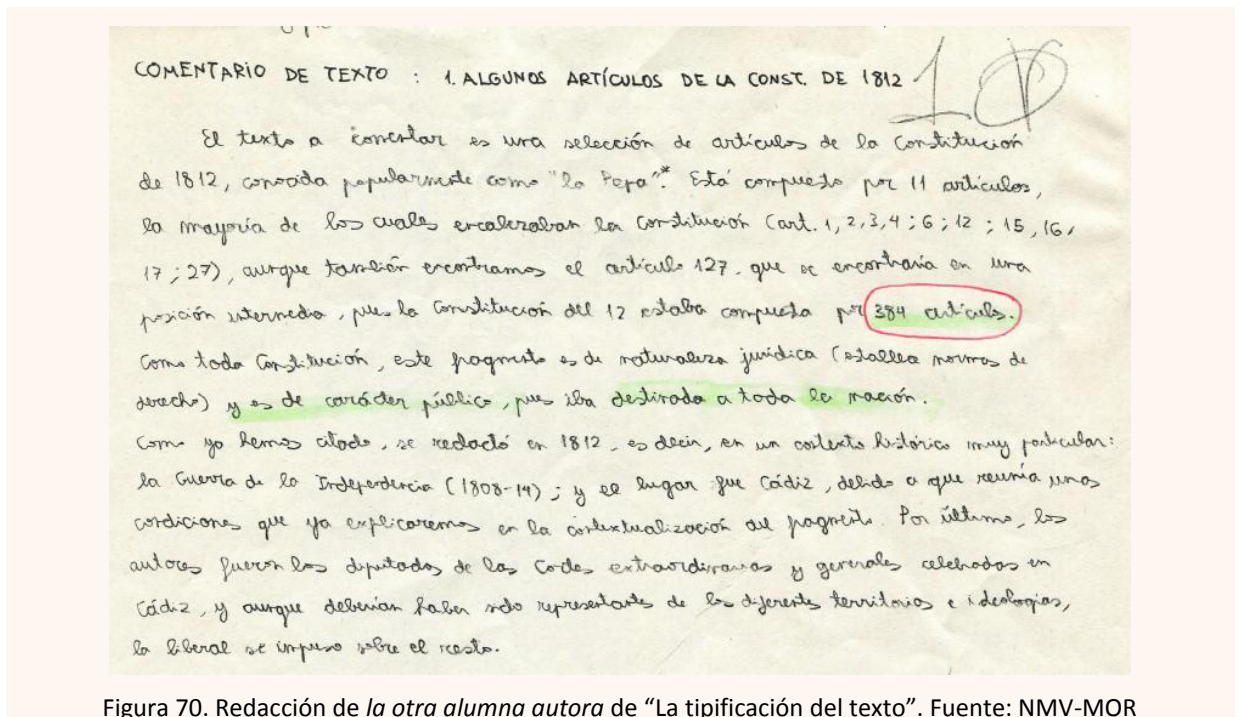
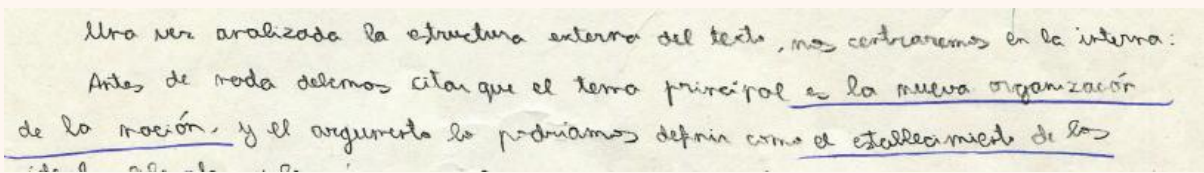


Figura 70. Redacción de la otra alumna autora de “La tipificación del texto”. Fuente: NMV-MOR

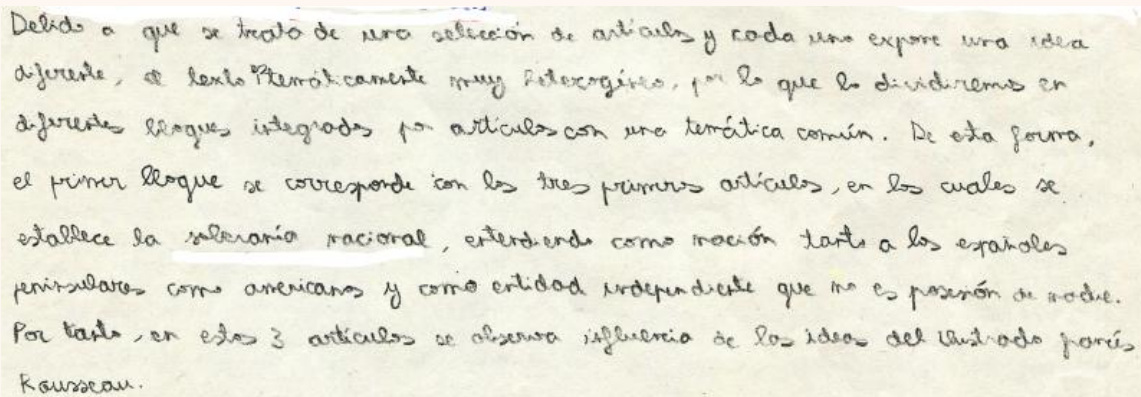
También destacar los nexos entre uno y otro apartado, figura 71, donde se aprecia la forma de redactar, presentando brevemente la síntesis de lo que se ha visto y enunciando lo que va a desarrollarse.



Una vez analizada la estructura externa del texto, nos centraremos en la interna:  
Antes de nada debemos citar que el tema principal es la nueva organización de la nación, y el argumento lo podríamos definir como el establecimiento de los

Figura 71. Redacción de la otra autora de "Importancia de los nexos" entre las ideas. Fuente: NMV-MOR

Igualmente puede identificarse cómo, en el desarrollo del apartado que analiza los artículos objeto de este comentario de texto, se ha basado en el trabajo realizado en clase (que ya vimos en la participante cuando subraya y destaca parte del protocolo de la prueba PAU). En su redacción razona las dificultades para estudiarlos conjuntamente y propone la tipificación en 4 bloques. El tipo de razonamiento y las evidencias que ya hemos estudiado, muestra que es la misma clase y un nivel muy diferente de logro, figura 72.



Debido a que se trata de una selección de artículos y cada uno expone una idea diferente, el texto temáticamente muy heterogéneo, por lo que lo dividiremos en diferentes bloques integrados por artículos con una temática común. De esta forma, el primer bloque se corresponde con los tres primeros artículos, en los cuales se establece la soberanía nacional, entendiendo como nación tanto a los españoles peninsulares como americanos y como entidad independiente que no es posesión de nadie. Por tanto, en estos 3 artículos se observa influencia de los ideas del Tratado de París de 1814.

Figura 72. Redacción de la otra autora de "Análisis del contenido" Fuente: NMV-MOR

Así pues, la breve presentación de este comentario de texto, nos ha servido para afianzar nuestras bases para la elección de la participante, donde se ha buscado lo habitual y representativo de lo que puede ser un nivel medio de logros en el aprendizaje.



### 3.5.4. Análisis de los *temas* y de los *comentarios de texto* del corpus en tanto géneros discursivos

Nuestro corpus oficial está constituido de 36 temas y 30 comentarios de texto, pero que queda reducido a 23 temas y 12 comentarios de texto, como se vio en el apartado 3.2. En capítulos anteriores, ya se analizó cómo se construyen esos temas y comentarios de texto a partir de las notas del profesor, del libro de texto y/o de los intercambios con pares. En este apartado, los temas y comentarios de texto serán analizados desde una óptica complementaria a las ya desarrolladas centrada en el concepto de género discursivo.

Como ya lo expresamos, los géneros discursivos se actualizan en textos, objetos socio-comunicativos, de naturaleza empírica. Los temas y los comentarios de texto que analizaremos son, entonces, los textos producidos por nuestra participante que remiten al género discursivo *tema* y *comentario de texto* y que, desde el punto de sus actualizaciones textuales, caracterizaremos como *textos intermedios* es decir, como ejemplares empíricos de un género discursivo dado, en constante devenir, producto de las intervenciones y modificaciones que sobre ellos operan diferentes enunciadores, a través de los *diálogos pedagógicos*.

#### 3.5.4.1. Textos intermedios y diálogos pedagógicos

Cuando nos referimos a la lectura y a la escritura de texto en el marco de una disciplina dada, en este caso en bachillerato, nos encontramos con dos planteos teóricos diferentes: uno de corte más tradicional, supone que la lectura y la escritura son independientes de los contextos, de los textos, de las disciplinas escolares y del lector-productor como agente de palabra.

El otro planteo es de tipo interactivo ya que considera a la lectura y a la escritura como procesos complejos en los cuales intervienen de manera relevante las más variadas competencias del alumno (lingüística, textual, discursiva, socio-cultural, disciplinar, etc.), sus experiencias previas, sus conocimientos del mundo y de los textos, sus aprendizajes, los

otros: pares y profesores como agentes fundamentales en la construcción del conocimiento), etc. Así la lectura y la escritura devienen en actividades del lenguaje complejas, que encuentran sus orígenes y sus motivaciones en las actividades concretas que los alumnos deben realizar en el contexto escolar, para llevar a cabo sus aprendizajes.

Ahora bien, en ese marco para llevar a cabo la lectura y la escritura de textos específicos (académicos, para aprender, enmarcados en un campo de referencia dado), el alumno, como agente responsable, con motivo o razón (un porqué) y una intención o proyecto (un para qué), pondrá a jugar sus capacidades físicas y mentales y contará con *otros* (pares, profesores, especialistas, etc.), también involucrados en ese proceso, que desarrollarán intervenciones intencionales para habilitar, guiar y ajustar los aprendizajes en un contexto de interacción social. Sobre los textos que el alumno construirá, los otros dejarán su huella, su impronta, sus intervenciones; es por ello que muchos de esos textos podrán ser denominados *textos intermedios*, pues dan cuenta fehaciente de las intervenciones de unos y otros. Es el caso de los temas y comentarios de textos de este corpus que hemos analizado.

Como *textos intermedios*, estos textos suponen una ida y vuelta entre varios enunciadores que dejan sus huellas en ellos y un pasaje por varios estadios, signados por procedimientos lingüístico-discursivos como la reformulación, el completamiento, la supresión, el agregado, la expansión, la contracción, entre otros. En otras palabras, los textos intermedios pueden caracterizarse como *textos en construcción*. En esa construcción intervienen varias voces que se superponen, entrelazan y se relacionan cual réplicas de un diálogo, dando vida a diferentes versiones cada vez más complejas, más significantes, más ajustadas a las lógicas disciplinarias y formales que rigen los textos.

Además, estos textos se insertan en situaciones de lectura y de escritura particulares, tendentes a la construcción-apropiación-evaluación-restitución de conocimientos y contenidos disciplinares, en el marco de un proceso de enseñanza-aprendizaje formal. Los temas y comentarios de texto analizados corresponden a la primera redacción de la participante (versión 1) y la intervención (corrección) del profesor (versión 2); es decir, se trata de dos estadios diferentes que suponen la existencia de otros estadios posteriores, de los cuales no tenemos comprobación, pero que podemos inferir que se han plasmado en otros textos y que finalizan con el texto definitivo, el presentado en la sesión de examen que la participante realizó en las pruebas PAU, del que no tenemos constancia.

Estas *idas y vueltas* del texto entre dos enunciadores, con diferentes posiciones enunciativas, dejan huellas en los textos y quedan registradas, entonces, bajo la forma de *diálogos pedagógicos*: los enunciadores (participante-profesor) *dialogan en y por medio* del texto. Veamos algunas características generales de estos diálogos pedagógicos, aplicados a los que pudimos identificar en los temas y los comentarios de texto de nuestro corpus.

Como todo hecho comunicativo y en el marco de las interacciones entre los sujetos en contexto escolar, los diálogos pedagógicos comprenden un vasto conjunto de acciones mediatizadas por el lenguaje y realizadas por, al menos, dos individuos con la finalidad de resolver un conflicto o una tarea. Estos diálogos implican:

- a) un contexto espacio-temporal determinado (el contexto escolar, áulico, extra áulico, la escuela, el instituto, la casa, etc.);

- b) la intervención de, al menos, dos sujetos (alumno-profesor) que intercambian información, de manera recíproca y bi-direccional -un “binomio” de diálogo-, y que mantienen entre ellos relaciones asimétricas;
- c) la búsqueda de resultados (explícitos/implícitos- grupales/individuales);
- d) la distribución de roles entre los participantes (explícitos/implícitos- negociados/no-negociados- activos/pasivos- simétricos/asimétricos);
- e) el compromiso de cada uno de los individuos participantes en la acción (reciprocidad/colaboración/cooperación/actitud abierta-cerrada/ contribución-no contribución de datos, experiencias, saberes, conocimientos/ rechazo de colaboración/indiferencia/ escasa participación, etc.);
- f) la articulación entre la dimensión individual y la colectiva;
- g) un continuum que va de un estado inicial del conocimiento (estado 0) a un estado final de conocimiento (estado 1), es decir, aprendizaje;
- h) un *contrato didáctico* (término acuñado por Brousseau, 1988 y retomado por Chevallard, 1991), implícito, que reglamenta *el juego* entre el profesor y el alumno desde el punto de vista de la construcción de los saberes y desde la perspectiva de las relaciones sociales;
- i) un contrato de comunicación basado en lo *no-dicho* que determina lo que se espera del profesor y de los alumnos con respecto a un saber preciso y que delimita las responsabilidades de unos y otros en el campo del aprendizaje. Sin embargo, no por ser implícito es menos estructurante de los intercambios que se establecen en la clase;
- j) la presencia de *huellas* en los textos, en tanto *réplicas* de un diálogo;
- k) un tópico común y compartido, que se enriquece a medida que el diálogo pedagógico avanza;
- l) diversos actos de habla que presentan una cierta recurrencia y modalidad dominante (aceptar, solicitar, indicar, modalidad apreciativa/evaluativa/lógica).

Así, los rasgos antes enunciados, se sintetizan, creemos, en la definición operativa del concepto que hemos establecido: los diálogos pedagógicos constituyen un conjunto de acciones de lenguaje multidireccionales, de naturaleza pedagógica e Institucional, finalizadas y realizadas por el alumno y el docente *-binomio dialogal-* con vistas a la resolución de un conflicto o una tarea de carácter pedagógico.

El corpus analizado, los tópicos de estos diálogos finalizados, es decir, que poseen una intención clara (mejorar el producto final, como lo veremos a posteriori en el análisis), son diversos e implican, por un lado, diferentes dimensiones de los textos como su estructura genérica o sus contenidos temáticos y por el otro, las habilidades escriturales de la participante o la estimulación motivadora del profesor. Así, existen dos grandes tipos de diálogos, uno centrado sobre el producto (los textos intermedios), en relación con sus componentes disciplinar y genérico y otro centrado en los agentes y sus quehaceres específicos (la participante y sus capacidades de composición y el profesor y sus propósitos motivacionales).

Estos *diálogos* ponen de manifiesto la construcción colectiva del conocimiento y del texto en el marco de la institución escolar así como la polifonía constitutiva de todo texto, es decir,

la participación de voces diferentes y múltiples. En este caso, el texto propuesto por la participante se conforma con la participación de las voces de su profesor, de su libro de texto, de sus pares, etc. Esta polifonía puede ser más o menos explícita: desde la cita de autor a la alusión o a la “desaparición” de toda huella de otra voz que se integra imperceptiblemente al texto, como es el caso en este tipo de texto analizado, por ejemplo, los *aportes* del profesor se incorporan al texto, sin poner de manifiesto quien es el responsable enunciativo del mismo.

Así, damos cuenta que la noción de polifonía, elaborada por Bajtín en los años 30 y retomada por Ducrot en los 80, pone en tela de juicio la *unicidad del sujeto hablante* (Ducrot, 1984): "el objeto propio de una concepción polifónica del sentido es mostrar cómo el enunciado señala en su enunciación la superposición de voces" (Ducrot, 1984 citado por Peytard 1995)

### 3.5.4.2. Los temas: algunas recurrencias

En el primer tema analizado (*Hispania Romana*) aparece ya una de las cuestiones mencionada más arriba: la profusión de huellas del diálogo entre el profesor y la participante. Estas huellas se materializan en grafías y colores de lapiceras diferentes, además de signos diversos como círculos, signos de pregunta, tachados, subrayados (en general, de parte del profesor en tanto marcas de su quehacer evaluativo).

Dos zonas concentran la mayor parte de estos diálogos: la *introducción* y la *conclusión* del texto; en el *desarrollo*, estos diálogos se hacen mucho menos frecuentes y se concentran en el aporte, por parte del profesor, de alguna conceptualización más apropiada que la empleada por la participante.

En la introducción, se establecen dos categorías de diálogos: el primero de carácter conceptual y el segundo referido a la estructura de la introducción. Con respecto al primero, la participante alude a la *presencia romana en la Península Ibérica* y la sitúa en un cierto lapso de tiempo, mientras que el profesor interviene completando con el concepto de *proceso de romanización*, por supuesto mucho más acorde al fenómeno que se describe.

Otra intervención del docente en el mismo sentido (conceptual), se manifiesta con marcas gráficas (círculos) que ponen de relieve el error cronológico de la participante. Si a estos círculos, le adicionamos el mensaje del docente: *Esto no puede quedar así* veremos que aquí el dialogo se vuelve imperativo y requiere de una respuesta de la participante, la cual se encuentra entre líneas, con otro color de lapicera, indicando una tercera versión de este escrito. Finalmente, otra marca de este dialogo remite a los paréntesis utilizados por la participante para *definir* la romanización; estos paréntesis son tachados por el profesor, quien además, introduce dos puntos para dar lugar a la caracterización de dicho proceso; aquí entonces hay dos procedimientos opuestos en la conceptualización: la participante considera poco relevante definir el proceso de romanización -por eso usa paréntesis- mientras que el profesor revaloriza el proceso y su caracterización y por ello introduce dos puntos y elimina los paréntesis, en un claro mensaje *esto es importante*.

A estos diálogos sobre la temática, se suman otras sobre la estructura de la introducción que se manifiestan a nivel grafico por subrayados y signos de interrogación, que indicarían creemos, la desorientación del corrector ante una introducción que no cumple con los requisitos indispensables de redacción o que los cumple de manera algo confusa. Si bien la

introducción plantea a groso modo el tema (con algunos errores) y presenta un párrafo catafórico organizador del desarrollo (*En este apartado hablaremos sobre...*), ambos planteamientos se diluyen en el devenir del texto y no cumplen con su función en la introducción. Todas estas irregularidades quedan plasmadas en las marcas del profesor (figura 48, p. 217).

Como dijimos, en el *desarrollo* el diálogo profesor-participante versa sobre algunas precisiones terminológicas y conceptuales aportadas por el profesor mientras que la *conclusión* vuelve a ser un lugar escritural de diálogo intenso, cuyas marcas son diversas: desde subrayados hasta valoraciones (*Esto es más bien un epílogo*) y recomendaciones: *Falta una conclusión que valore la importancia del tema*, figura 52, p. 219.

Lejos de constituirse en un monólogo, las intervenciones del profesor suscitan una pregunta de la participante (*¿Por qué es importante?*), esquina inferior izquierda escrita a lápiz que es, tal vez, la reformulación de aquella recomendación del profesor y que ella misma debe resolver para mejorar su escrito (figura 52, p. 219).

En el tema 2 (*Al-Ándalus*), el diálogo pedagógico gira esencialmente en torno a la “forma” del texto, la cual, de hecho, constituye un todo inseparable con el “fondo”. El profesor abunda en recomendaciones (*Debe cuidar la expresión escrita*, figura 46, p. 216; *Debe conectar mejor los apartados*, figura 33, 207; *Debe cuidar la expresión escrita, debe evitar frases sin sentido o expresiones poco claras*, figura 51, p. 219) que remiten a la mejora de la redacción del texto.

Sin embargo, muchas de sus intervenciones dejan marcas diversas (subrayados, signos de pregunta, interrogantes *¿Por qué?*, *¿de quién?*, figura 51, p. 219) que denotan la relación intrínseca entre el fondo y la forma: en efecto, esas marcas no pueden ser consideradas como simples indicios de algo que debe ser mejorado a nivel de la expresión, sino de cuestiones que hacen al desarrollo temático; ejemplos de ello son la opaca referenciación que se trasluce en el uso de anafóricos por parte de la participante sin un referente preciso o la demanda del profesor de expansión de las causales (*¿por qué?*).

En el tema 13 (*Oposición a la Restauración*) estas cuestiones de forma se agudizan centrándose en el uso inapropiado de conectores (conector de causa en lugar de conector de consecuencia), uso de expresiones con diferente significado, falta de referencia y de relaciones claras entre los contenidos... Asimismo, aparece la mención *¿Conclusión?*, haciendo alusión a su ausencia y precisiones conceptuales referidas al tema en desarrollo. No aparecen instancias de diálogo, más allá de las correcciones: aquí entonces sólo hay un *monólogo profesoral*, del que no podemos ceñir el alcance.

Por último, tres grandes signos de interrogación situados en lugares estratégicos del texto (uno en el final de la introducción, otro sobre un párrafo del desarrollo y otro en el último párrafo de la conclusión) estarían interpelando a la estudiante sobre cuestiones estructurales (introducción-conclusión) y conceptuales (desarrollo) que ameritarían una respuesta y una revisión.

Las dificultades presentadas en los temas 1 y 2 parecen desaparecer en el tema 3 (*Los reinos cristianos*). El diálogo que entabla el profesor es de carácter apreciativo en un caso (*Me gusta esta introducción*, figura 49, p. 217) y de carácter evaluativo en el otro (*Muy buen tema*, figura 53, p. 219). En el tema 8 (*Las Cortes de Cádiz*), todo diálogo apreciativo o evaluativo desaparece, dando lugar a un discurso cuyo eje es el *deber ser* (*Debe explicar*

*mejor la constitución*, figura 73, *Mejor intente ser más concreta*). En el desarrollo, se aprecian intervenciones del docente que promueven la precisión terminológica y conceptual (reemplazo de *proclamación* por *promulgación*, de *pueblo* por *nación*, de *tras la Guerra de la Independencia* por *durante las Guerras de la Independencia*, figura 74)

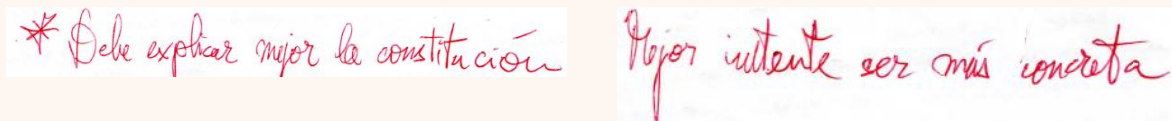


Figura 73. Ejemplos del “deber ser”: Debe explicar mejor la constitución, Mejor intente ser más concreta.  
Fuente. Legado NMV-MOR



Figura 74. Ejemplos de “precisiones terminológicas”: promulgaron (no proclamaron), la nación (no el pueblo).  
Fuente. Legado NMV-MOR

En un caso de subrayado de parte del profesor, la participante se siente interpelada a responder: su intervención queda registrada con otro color de bolígrafo (verde, en esta ocasión), como nota a pie de página, lo que constituye un agregado a su texto más que una rectificación, figura 55, p .222.

En el tema 9 (*El reinado de Felipe VII sic*) reaparecen algunas de las cuestiones señaladas en los temas 1 y 2 en cuanto a la estructura del texto y constituyen los ejes de diálogo entre el profesor y la participante. Así, el profesor, mediante preguntas (*¿Introducción?*, *¿Conclusión?*), señala la inexistencia de los apartados de apertura y cierre del texto, vitales en este género discursivo. Aquello que parecía solucionado en el tema 3, reaparece aquí, con fuerza. No se registran las reacciones de la estudiante a esas preguntas ni podemos constatar las mejoras en el texto posterior que, presumimos, debería integrar la respuesta a estas preguntas del docente.

En este tema también reaparece el comentario evaluativo (*Esto está muy liado: necesita orden y claridad*) que debería interpelar a la estudiante, así como una marca gráfica (circulo), intensificada en su trazo, que tiene esa misma función: la participante ha cometido un error histórico importante (confunde Felipe VII –inexistente- con Fernando VII) que podría, incluso, invalidar su escrito, en una instancia de evaluación sumativa. Se trata de dos formas de interpelación a la acción por parte del profesor, una discursiva, la otra gráfica, que requieren reacciones concretas de parte de la participante.

Sin embargo, existe una zona donde el dialogo entre el profesor y la participante se hace más patente: en un punto del desarrollo, la estudiante pregunta *explicar consecuencias* (con otro color de bolígrafo, lo que indicaría la existencia de una versión diferente del texto intermedio). Esta pregunta está literalmente respondida por el profesor quien, con una fecha que atraviesa el párrafo, localiza su respuesta: *Como quiera: bastaría con una frase del tipo: al perder toda posibilidad de comerciar con América*, figura 75.

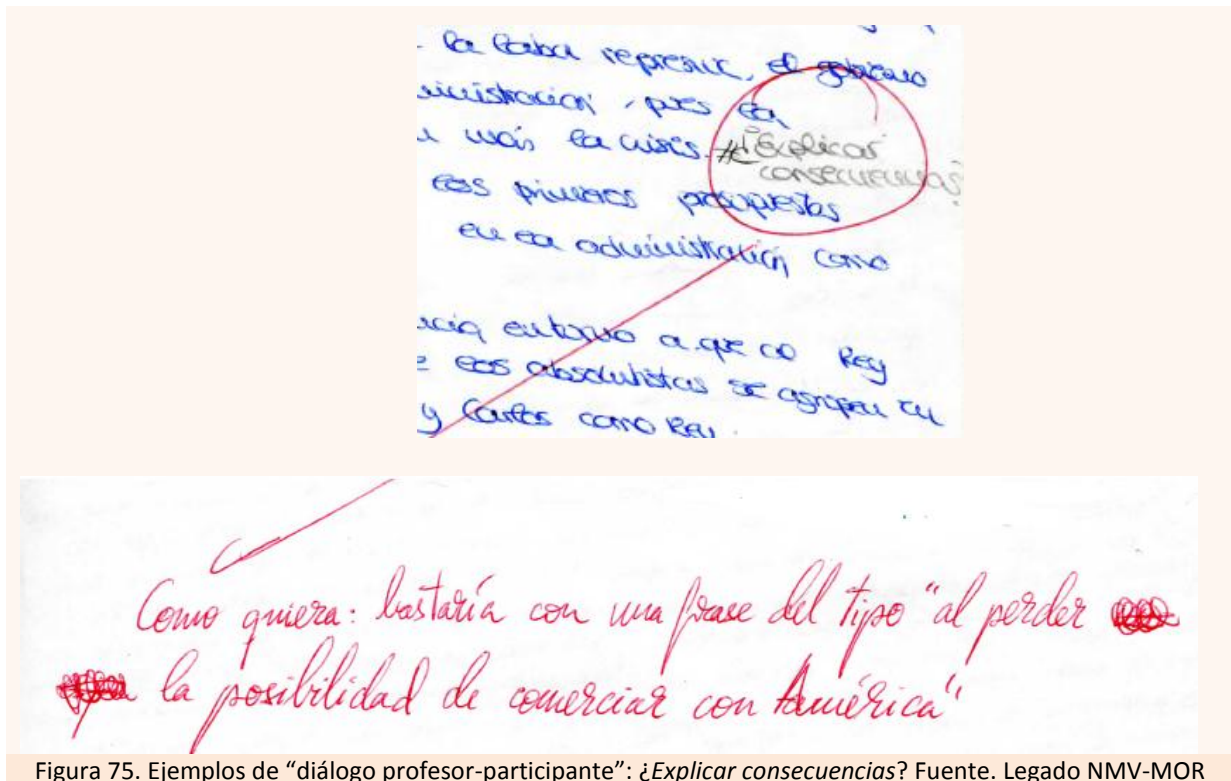


Figura 75. Ejemplos de “diálogo profesor-participante”: ¿Explicar consecuencias? Fuente. Legado NMV-MOR

Casi el mismo tipo de diálogos se entabla en el tema 11 (*Sexenio democrático*): preguntas del profesor del tipo “¿Conclusión?” marcan la inexistencia de la misma o círculos que aquí marcan cuestiones de articulación entre párrafos o referenciación confusa -como en el tema 2- (*¿Qué relación con lo anterior?*) o incluso círculos y signos de interrogación como huellas de la inexactitud de los dichos de la participante. Sin embargo, este tema registra un interés adicional al presentar las *respuestas* de la participante a los cuestionamientos del profesor, lo que nos haría pensar que estamos frente a, al menos, una tercera versión del texto intermedio.

Así, cuando el profesor señala: *Mejor citar cuáles*, en referencia a los partidos progresistas; la participante responde entre líneas señalando *progresistas, demócratas, UL (Unión Liberal)*”; en otro párrafo es la participante quien consulta: *¿hablo de la oposición al rey?* y el docente responde: *no es necesario*. Los diálogos aquí se hacen patentes. Lo mismo sucedería con la última recomendación del profesor (*La parte dedicada al gobierno provisional y la constitución es demasiado larga. Quizá se pierde un poco en detalles*) que habría suscitado una serie de subrayados (en turquesa) de la estudiante en los párrafos dedicado a este tema, con una clara voluntad de seleccionar lo nodal, dejando de lado los detalles, como lo indica el profesor.

Estos diálogos explícitos están también presentes en el tema 12 (*La Restauración*), dando cuenta de las *idas y vueltas* del texto y, por lo tanto, de su escritura colaborativa entre el docente y la participante. En efecto, además de varias intervenciones que tienden a precisar conceptos (*No, las Cortes, los partidos republicanos*), a reorientar el contenido (*Esto no está claro, Indique mejor que empieza a hablar de la práctica*), a mejorar su estructura (*¿Conclusión?*), el texto muestra una zona donde el diálogo se hace explícito: la estudiante redondea un concepto (*caciques*) y realiza una nota marginal: *¿Hablo más de los caciques?* y el docente responde: *Sí*, figuras 76, 77 y 78.



Figura 76. Precisiones conceptuales: cambios (Las cortes, no el gobierno), completar (estaban los partidos republicanos). Fuente. Legado NMV-MOR

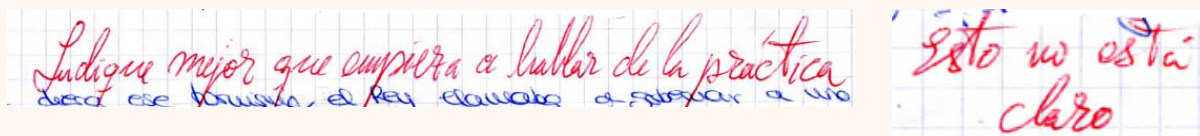


Figura 77. Reorientar el contenido: indicar el inicio de la práctica o falta de claridad. Fuente. Legado NMV-MOR

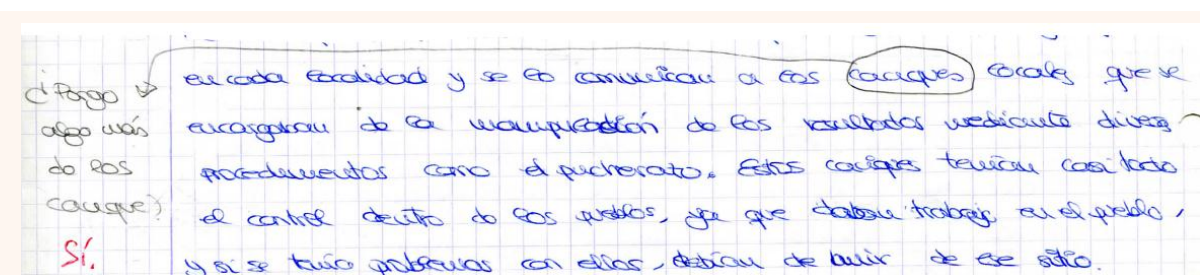


Figura 78. Diálogo explícito en torno al concepto de "caciques" redondeando su redacción. Fuente. Legado NMV-MOR

Otras dos notas marginales son interesantes en este texto: una refiere a una conceptualización realizada por la participante, a posteriori de la escritura del texto en su versión inicial, y concierne a un párrafo que se lo titula: *Mecanismos del sistema político (nota al margen, agregada con bolígrafo turquesa)*; la otra es una *nota marginal dirigida a sí misma*, que funciona como *ayuda memoria*, *Regencia de María Cristina. Me falta todo esto*. Esta nota está seguida del nombre de un sitio web, del que seguramente se podrán extraer las informaciones necesarias para cumplimentar la tarea.

El tema 10 (*Isabel II*) y el tema 15 (*La Revolución industrial. Los ferrocarriles*) presentan un interés particular ya que no parece haber sido leído e intervenido por el docente. Sin embargo, existen otras huellas de diálogos, no menos interesantes, iniciados por la estudiante sobre su propio texto. En el tema 10, la participante, en tanto que es la autora del texto, plantea interrogantes al docente, que deja plasmados en la superficie textual. Así, en un párrafo pregunta *¿Resumir?* y más abajo *¿Pongo sus ideologías y sus apoyos?*, ambas preguntas son iniciadoras del diálogo, a través del escrito, con el profesor. Asimismo, existen algunos agregados, hechos por la misma estudiante (ejemplo: *periodización 1833-1840* a propósito de la regencia de María Cristina, *divisiones*, categoría agregada a la enumeración *corrupción, intrigas palaciegas...*) o subrayados y resaltados que implican la selección de ciertos párrafos e informaciones valiosos para ser memorizados.

En el tema 15, que a simple vista aparece inconcluso, las marcas de la participante conciernen la Ley de minas y aportan informaciones complementarias sobre la misma, cumpliendo el rol de agregados. En ambos casos, las marcas dejadas sobre la superficie textual estarían indicando *re-lecturas apropiativas* del propio escrito que, a medida que se desarrollan, seleccionan, incrementan, dejan de lado informaciones, conceptos y contenidos del texto, figura 79.



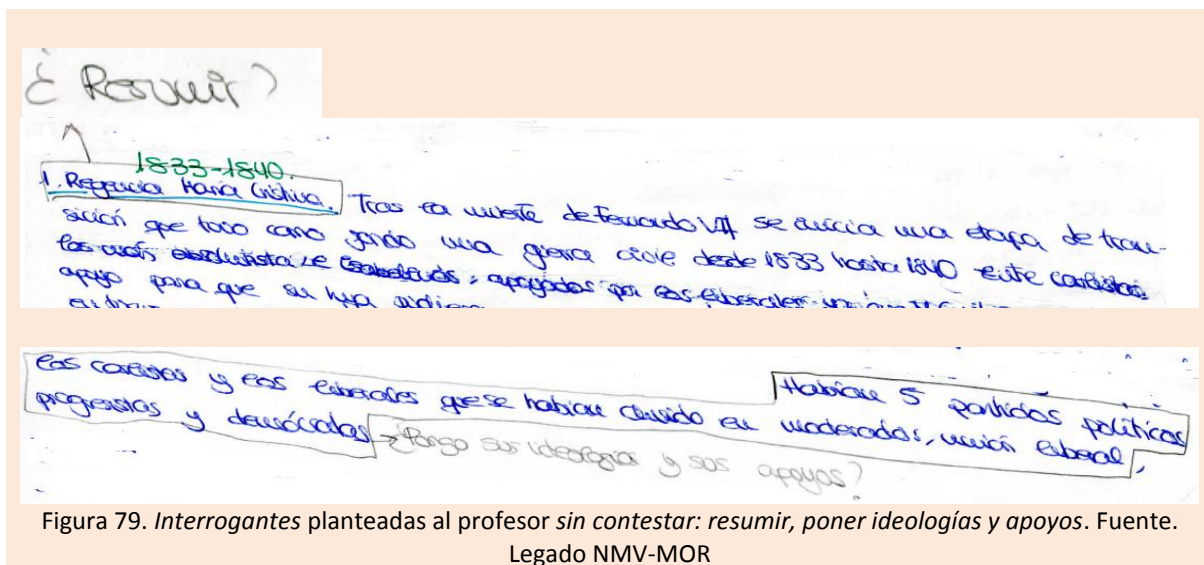


Figura 79. Interrogantes planteadas al profesor sin contestar: resumir, poner ideologías y apoyos. Fuente. Legado NMV-MOR

También el tema 14 (*Las transformaciones económicas del siglo XIX: las desamortizaciones*) presenta una particularidad: no ha sido redactado por la participante de esta investigación, sino por una compañera de clase y nuestra participante lo ha utilizado para estudiar como un apunte. Sin embargo, el tema es evaluado por el mismo profesor que evaluó los temas anteriores y en él se encuentran las huellas del docente-corrector y de la participante de esta investigación. Las primeras son de carácter evaluativo: reiterados “Muy bien” se ven coronados por la evaluación final *Muy bien*. El tema está muy bien, sólo le pediría que *si tiene ganas* puede darle algo de personalidad, saliendo del guión de los apuntes para hacer *su tema, si quiere* (subrayado en el original). Como evaluación final, el docente indica una falta de originalidad en el trabajo de la alumna que deja a criterio de ésta solucionar o no. La respuesta de la autora a este comentario no existe, es decir, no hay diálogo en la superficie textual entre el corrector y la autora del texto. Algún rastro de intervención de la participante-no es diálogo en el sentido estricto del término- es posible rastrear en el texto: sus huellas remiten a subrayados de partes importantes y a un agregado (con bolígrafo verde) referido al ferrocarril *permitió la integración social y cultural del país*.

### 3.5.4.3. Los comentarios de texto: algunas especificidades

Como dijimos, nuestro corpus está constituido por 30 comentarios de texto; sin embargo, los comentarios de textos de la estudiante a analizar son 8<sup>252</sup>. Esta diferencia de cantidades se justifica por el uso extendido de la denominación “comentario de texto”, aplicada tanto a actividad académica que se propone a los estudiantes (*Hacer un comentario de texto*) como

<sup>252</sup> Queremos recordar que el tema de los comentarios de texto lo vimos en el capítulo 1.2 y 3.5.3. En ellos se analizó la influencia que tienen en la selección de los 30 el coordinador de las PAU y cómo se quedaban para el curso 2012-2013. A esa selección hay que sumarle la que la participante realiza al seleccionar una de las dos opciones posibles para el examen (A o B) y como ello le permite excluir también un número significativo de comentarios propuestos. El estudio de los protocolos de comentarios de texto pone de manifiesto todo lo que estamos diciendo y cómo fueron tratados en general en clase y los que realmente interesaron a nuestra participante. La posibilidad que tenemos en esta línea de investigación de disponer de los documentos originales nos permite acercarnos a ese currículo real que se imparte e incluso al particular de cada alumna.

al producto de la misma (*Este es el comentario de texto de la participante*) y el género discursivo como modelo que aplica para la actividad (*El comentario de texto comporta las siguientes partes: tipología y clasificación; análisis del texto, contexto histórico, conclusión*). Así, los comentarios de texto en tanto *productos* que hemos podido analizar son los identificados con los números 1, 2, 3, 6, 7, 11, 12, y 14; en ellos, encontramos los diálogos entre la participante, lectora del texto-fuente y productora del comentario y el profesor lector-evaluador del comentario, conocedor del texto-fuente. Los comentarios de texto número 8, 9, 10 y 13 no presentan las intervenciones del profesor mientras que el resto de los comentarios de texto hasta el número 30 corresponden a la actividad planteada al estudiantado y, por lo tanto, solo se presentan los texto-fuente.

Habiendo hecho esta salvedad, enumeraremos algunas de las recurrencias aparecidas en los diálogos pedagógicos entablados por la estudiante y el profesor, a través de los comentarios de texto provistos por la participante. Hemos establecido dos categorías de diálogos: (1) centrados en aspectos conceptuales (2) centrados en género “comentario de texto”. Si bien los comentarios de texto analizados presentan también gran cantidad de marcas o huellas gráficas (subrayados, signos de pregunta, signos de exclamación, tachados...), éstas no dan lugares a diálogos, tal como se han definido aquí: no encontramos reacciones de la estudiante a estas marcas, por lo tanto, no las consideraremos para nuestros análisis. Solo podemos afirmar que se sitúan siempre en algún punto crítico del texto, señalando su incompletud, un error de puntuación, una incongruencia, la necesidad de una corrección gramatical o la incompreensión de algún párrafo o concepto.

### 3.5.4.3.1. Diálogos centrados en los aspectos conceptuales de los comentarios

Como es de esperar, estos diálogos abundan en los diferentes comentarios ya que el género y la actividad están destinados a aprender, exponer los contenidos y ser sometidos a una evaluación. Estos diálogos suelen situarse preferencialmente en el desarrollo del comentario, aunque excepcionalmente pueden encontrarse en la introducción, por ejemplo, como en el comentario de texto 1 (Algunos artículos de la Constitución de 1812) donde la participante afirma *que se realizó de manera liberal* (refiriéndose a la Constitución) y el profesor agrega *no existe ninguna constitución que no lo sea*, figura 61, p. 226 ; *la comisión encargada* (de la redacción de la Constitución), corregido por el profesor como *Las Cortes!!!*, figura 61 o incluso, *dirigido a un colectivo*, que el profesor señala como un error conceptual importante y reemplaza por *nación*, figura 61. Por su parte, la participante deja su huella en una tercera versión remitiendo los conceptos vertidos, en su primera versión, a los diferentes artículos de la Constitución (*se ve en el artículo...* (figura 65, p. 228), subrayado en verde y escrito a lápiz). En el comentario de texto 3 (*Convenio de Vergara*), estos agregados del profesor, en diálogo con los contenidos que la estudiante elige incluir, es llamativo por la importancia del suceso que se omitió. El profesor agrega *y una Guerra Civil*, a la afirmación de la estudiante: *provocó un conflicto ideológico*. Otra importante precisión conceptual está dada por una reformulación equivalente que plantea el docente a partir de la fórmula *es decir*: la participante afirma: *una sociedad basada en principios como la separación de poderes* y el profesor agrega: *es decir, liberales*, conceptualizando aquello que la estudiante presentó como un ejemplo.

En el comentario de texto 6 (*Proclama de los sublevados en Cádiz: 19 de septiembre de 1898*), el diálogo conceptual se entabla por medio de una pregunta que incita a la reflexión y a la intervención: *¿Por qué relaciona estos acontecimientos con el texto?*: se infiere así que esta asimilación no es pertinente y que la participante deberá volver sobre su texto y reescribir este fragmento. El comentario de texto 14 (*Manifiesto del PSOE 1879*) también es objeto de una intervención del docente que, a guisa de sugerencia, propone un cambio importante en las conceptualizaciones realizadas en él: *No estaría de más explicar el texto a partir de las teorías marxistas*.

### 3.5.4.3.2. Diálogos centrados en el género “comentario de texto”

En el comentario de texto 1 ya mencionado, este tipo de diálogo es patente. Al final de la actividad, el profesor señala: *Bien, pero hay que hacer más referencia al texto. El comentario no es un tema, es un comentario de texto*, figura 67, p. 230. Este señalamiento refiere claramente al género, en su particularidad de género dependiente de un texto fuente. Este texto debe estar *presente* en el comentario; de hecho, éste debe hacer referencia a la tipología del texto fuente y a su clasificación (ítem que, por otro lado, es calificado en las PAU, con 1 punto). Debemos indicar que la definición que propone el profesor en relación con el comentario de texto es una definición por la negativa: *el comentario de texto no es un tema* e implica una cierta circularidad: *es un comentario de texto*.

Entendemos entonces, que el profesor reconoce las especificidades de los géneros, aunque no alcanza a transmitir esas particularidades a la participante; quedan así en una zona de conocimientos implícitos los saberes relativos a cada género. En el sentido opuesto, ante la indefinición del discurso de la *participante*: *El documento que vamos a analizar...*, el profesor señala: *Es un fragmento de la Constitución...*, figura 61, p. 226, o ante alguna imprecisión conceptual, la recomendación del profesor es *conviene indicar el artículo*, figura 65, p. 228), es decir, una vuelta al texto de origen.

En el comentario de texto 3 (*Convenio de Vergara*), el diálogo final del profesor se entabla en relación al género (en coincidencia con la recomendación anteriormente señalada) y sobre cuestiones más específicas, referidas al contenido del texto. Con respecto a la primera, el profesor señala: *Recuerde que está haciendo un comentario de texto, no un tema*, lo que significa que en el universo de escritura de la participante ambos géneros se confunden y deben ser precisados desde sus estructuras formales. Esta idea se refuerza con la idea *“En la contextualización debe explicar el texto*.

Así, las estructuras formales (recurrencias discursivas y lingüísticas, partes del comentario) son evocadas en función de los actos de habla que cada una de ellas debe contener (contextualización: explicar). Otra *recomendación* de tipo genérica es aquella que el profesor realiza al margen de la introducción, señalando una parte del texto, con un trazo vertical: *Todo esto puede mejor ponerlo en la contextualización*. En el comentario 7 (*Algunos artículos de la Constitución de 1869*), el tema de la contextualización reaparece y el profesor entabla nuevamente un diálogo en función del género: *Bien pero en la contextualización echo de menos más referencias al texto*: en primera persona, dejando una huella de sus sentimientos, el profesor insiste sobre uno de los componentes del modelo genérico (la

contextualización) y de su relación con el texto-base que, en el comentario, no aparece suficientemente representado, en lo que refiere a sus referencias.

Otra marca genérica interesante (3. *Convenio de Vergara*), realizada por el profesor, remite al texto fuente e incide conceptualmente y desde lo genérico, en el comentario de texto de la participante. Esta reflexión es la siguiente: *Esa introducción se llama 'exposición de motivos' o 'preámbulo'* y dialoga con la afirmación de la estudiante según la cual: *estructuralmente, el texto está formado por artículos y una breve introducción*. Así, este aporte del profesor no solo indica que los textos forman parte de una cadena textual que se retroalimenta, lo mismo que los diálogos, sino que además aporta un conocimiento conceptual que hace al saber disciplinar y textual a la vez, figura 80.

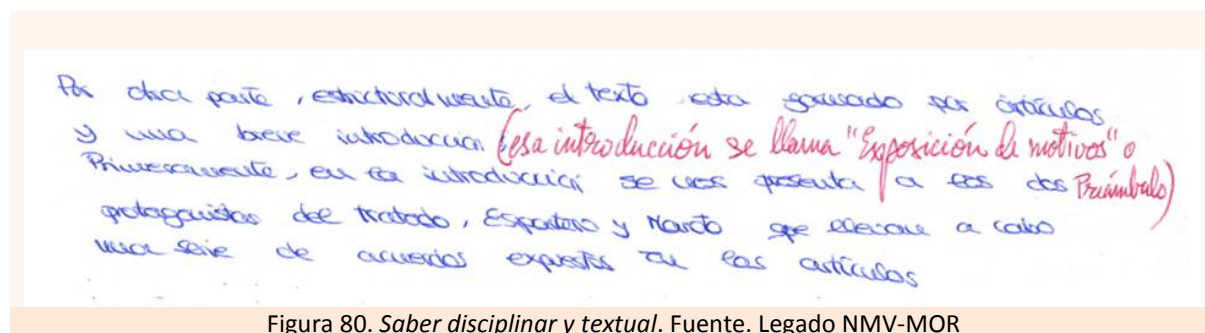


Figura 80. Saber disciplinar y textual. Fuente. Legado NMV-MOR

En el mismo sentido, en el comentario de texto 6, el profesor avanza en su diálogo sobre algunas consideraciones, erróneas y contradictorias, de la participante referidas a la tipología del texto que se analiza: la participante sostiene que se trata de un *texto argumentativo ya que se defiende una opinión* lo que sería lógica y conceptualmente correcto, si antes no hubiera afirmado: *Este es un texto de naturaleza circunstancial<sup>253</sup>*, ya que *no predomina la opinión del autor*; lo que genera una reacción de sorpresa e incredulidad de parte del profesor: *¿De verdad ha puesto esto?!!!*

Más allá de la contradicción explícita en la que incurre la participante y la sorpresa-incredulidad que manifiesta el profesor, es conveniente señalar la de conocimiento del género textual *Proclama* por parte de la participante, en tanto modelo textual con intencionalidades explícitas, que hace uso de un discurso connotado y con claras marcas de subjetividad. Así, se vuelven a encontrar huellas de las cadenas textuales que subyacen al comentario de texto.

Con respecto a la segunda, el profesor elige la interrogación para suscitar el diálogo (y la reacción) con la participante: al preguntar *¿Por qué acuerdan eso y no otra cosa? ¿Quiénes son los firmantes?*. En el comentario de texto 2 (*Manifiesto de los Persas*), el aporte final es mucho más focalizado que en el comentario anterior: *Bien, pero falta hablar del 'por qué' del texto*. Aquí no se trata de dilucidar las especificidades de cada género, sino de responder a las particularidades del comentario de texto: su justificación.

Esta misma consideración aparece en el comentario de texto número 11 (*La Constitución de 1876*) donde el profesor vuelve a reclamar la contextualización del texto-fuente y la justificación de los conceptos vertidos en él: *Bien, pero hay que contextualizar el texto. ¿Por qué dice eso el texto y no otra cosa?*

<sup>253</sup> Es una de las tipificaciones que se facilitan a los alumnos.

Si bien esta primera parte del comentario puede ser considerada como un intercambio en torno del formato genérico; la siguiente es de orden conceptual ya que en ella se plantea la articulación a nivel de los contenidos entre el texto-fuente y ciertos acontecimientos posteriores de la historia de España: *¿Qué consecuencias tiene este texto en la historia posterior?* Los mismos diálogos pedagógicos referidos a la contextualización son enunciados en el comentario 12 (*Oligarquía y Caciquismo: El Pucherazo*). *Esto debe especificarse en el apartado de la contextualización* (consigna acompañada de huellas gráficas -trazo vertical-, indicando selección de un fragmento del texto, que forma parte de la conclusión del mismo) *y Dese cuenta que este párrafo es la verdadera contextualización del texto*, señalando un segmento del texto con un trazo vertical, como en el caso anterior.

Otra marca de diálogo interesante para indicar es aquella que remite a hacer alusión continuamente al texto fuente -característica fundamental del género- como señalamos más arriba. En este comentario, un agregado como: *Debe poner el número de línea* va en ese sentido.

Un diálogo similar al anterior es el que se plantea en el comentario de texto número 6 (*Proclama de los sublevados en Cádiz: 19 de septiembre de 1868*): aquí no es cuestión del *por qué* del texto sino de la contextualización como variable genérica a atender. El profesor lo explicita así: *Falta la contextualización del texto. No se trata de contar un tema, se trata de explicar por qué dice el texto lo que dice*: nuevamente, las fronteras entre un género y el otro son lábiles y presentan una cierta dificultad de delimitación para la participante, ya que requieren operaciones cognitivas de mayor complejidad (contar vs. explicar/justificar).

Un señalamiento similar, referido al texto-base y a la dificultad de la lectora de reconocer ciertos géneros y, por lo tanto, de no restituirlos como tales en su comentario de texto, se puede visualizar en el comentario de texto 14 (*Manifiesto del PSOE. 1879*). Aquí, se trata de la categoría: *Considerandos*”, en tanto una estructura lingüístico-discursiva, constitutiva de ciertos géneros como resoluciones, disposiciones, ordenanzas, etc. y que forma un todo en la trilogía *visto-considerandos-resolución*.

Claramente, este género no es de lectura frecuente entre los estudiantes del bachillerato, dado que su circulación social está restringida a ciertas instituciones y organismos de carácter resolutivo (ejemplo: órganos colegiados, directorios, consejos...). Así la estudiante, refiere al análisis de dos ideas *introducidas ambas por ‘considerando que*. Para ella, el *considerando que* del texto-base es sólo una forma lexical, entre otras, apta para introducir una idea.

El señalamiento del profesor, *Estos son los considerandos*, por su parte, cambia el estatus de esta estructura lingüística: de ser una forma lexical conmutable con cualquier otra de la misma categoría, deviene en una estructura lingüístico-discursiva específica, componente central de un género discursivo dado; este aspecto estaba ausente en la restitución escrita del texto-fuente.

Finalmente, en este comentario de texto es importante señalar un diálogo interesante que se establece entre la participante y el profesor: la estudiante deja el apartado Conclusión inconcluso; de hecho, sólo deja la huella del título de esa parte. El profesor dialoga con esa etiqueta y hace una propuesta, indicada con una gran flecha: *Puede hablar de la importancia que tendrá ese partido, por ejemplo*; así, la conclusión *se construye* a partir de la propuesta del profesor y viene a completar el texto, en tanto una parte constitutiva del mismo, figura 81.

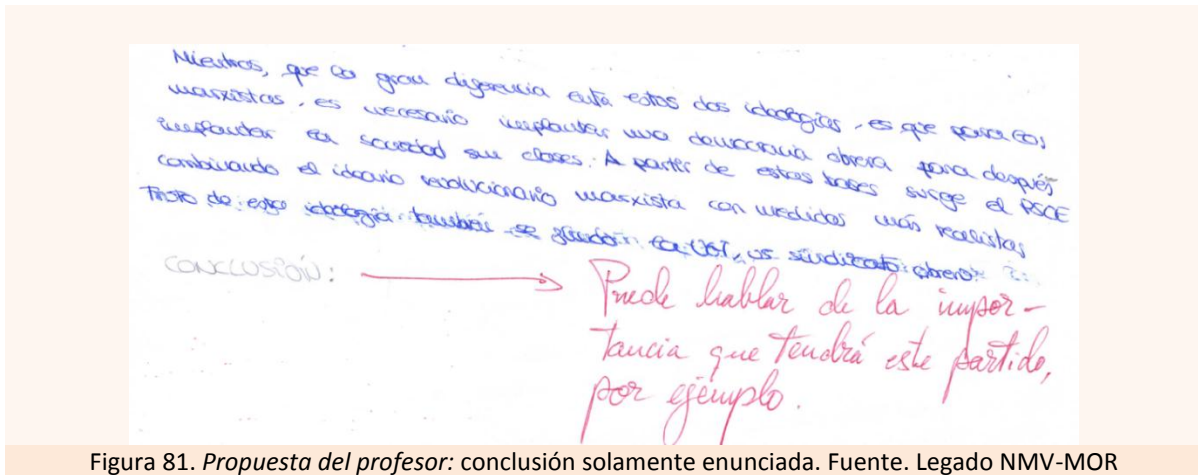


Figura 81. Propuesta del profesor: conclusión solamente enunciada. Fuente. Legado NMV-MOR

### 3.5.5. A modo de discusión y cierre

El análisis, la interpretación y la discusión de los trabajos realizados por nuestra participante lleva consigo la precisión de algunas dimensiones que son necesarias de señalar: los trabajos como procesos de aprendizaje (no solamente como resultados), la importancia del trabajo en casa (con las tareas que lleva a cabo) y la necesaria fundamentación desde una perspectiva de procesos y no solamente desde resultados.

Disponer tanto de los trabajos, como de los documentos utilizados y las descripciones y valoraciones de la participante, nos permite determinar qué tareas se hicieron en el aula y en casa. Centrándonos en las de casa se destaca el trabajo con el manual y la elaboración de los temas y los comentarios de texto. El trabajo de Marzano y Kendall (2007) ha permitido apreciar tres tipos de tareas diferentes que realiza en la participante en casa: decisión de trabajar con la asignatura de Historia (Self-system), la identificación de las fases que sigue para alcanzar su objetivo, estas pueden examinarse con lo que estos autores denominan meta-cognición (encargada de regular, supervisar y evaluar los objetivos y procesos a seguir) y, por último, los procesos cognitivos que desarrolla en la elaboración de los trabajos (la recuperación, la comprensión, la creación de nuevo conocimiento y la aplicación a situaciones problemáticas). Así pues, estas operaciones pueden considerarse como resultado final o como proceso que se pone en funcionamiento para realizar la tarea. Tarea que los autores vinculan con el procesamiento de la información y más concretamente con la memoria a largo plazo y la memoria de trabajo.

La interpretación de las operaciones cognitivas, también como procesos, permite vincularlas con la importancia que tiene la memoria de trabajo para procesar la información y crear conocimiento nuevo, al menos para la participante (Sánchez, 2009 y Montanero y León, 2004a). Por otra parte, el proceso de análisis de la enseñanza realizada por el profesor (ayudas como la denomina Sánchez 2009 y enfatiza Nokes, 2017) permite identificar y valorar las tareas realizadas en el aula (más invasoras), como las que luego la participante lleva a cabo en casa (más orientadoras), como ya vimos en los protocolos presentados por Ruano, Sánchez, Ciga y García (2011) e incluso las que en la revisión de los trabajos realiza el profesor y pueden ser consideradas como un diálogo diferido con la participante.

Por otra parte, es interesante conocer los resultados de los estudios basados en el análisis de las pruebas realizadas por el alumnado en las PAU, que recogen las respuestas dadas por

el alumnado (resultados finales del aprendizaje de Historia de España) llevados a cabo por José Luis Fuster (2014), Carlos Fuster (2016) y Souto, Fita y Fuster (2014). En ellos, se toman como referente el trabajo realizado por Anderson y Krathwohl (2001), que revisa la propuesta de Bloom y es sumamente útil para realizar su análisis de resultados. En nuestra investigación, seguimos la propuesta realizada por Marzano y Kendall (2007), que también revisa la de Bloom y que permite tanto el análisis de los resultados como el de los procesos seguidos e incluimos en nuestro trabajo la enorme importancia que tienen las *ayudas* del profesor. Evidentemente nuestros resultados (empezando porque es un estudio de caso representativo) son diferentes<sup>254</sup> porque ponen el énfasis en *cómo ha llegado* nuestra participante a construir, en un proceso sumamente complejo, ese discurso personal en casa, algo que tendremos que profundizar en el presente inmediato por la situación del Covid-19. En esta orientación de la investigación, los procesos cognitivos juegan un papel importante, de acuerdo con la finalidad que se les propone, abriendo el espacio a los trabajos sobre la influencia de las inferencias en la comprensión de la Historia, como señala Sánchez (2009), o los estudios del género discursivo y los diálogos profesor-alumna que, a través de las huellas dejadas en los trabajos, lleva a cabo por Pasquale en el apartado 1.5.4. Los resultados muestran la enorme importancia que tienen esas relaciones y las posibilidades que genera para la mejora y el cambio en la enseñanza de la Historia.

La comprensión de los textos de Historia y la creación del discurso personal de la participante en los trabajos formales (temas y comentarios de texto) y en los informales (emociones y elaboración de una charla sobre un tema del programa), tiene una estrecha relación con las inferencias elaborativas causales y lleva un proceso de ejecución bastante complejo, en el que hay un aprendizaje importante, como hemos visto en los temas y en los comentarios de texto.

*El tema elegido*, Al-Ándalus es un buen ejemplo de ello. Como hemos comentado es el que la participante realizó en las PAU<sup>255</sup>, pero en nuestro estudio hemos tenido muy presente el proceso seguido en su elaboración, algo que hubiese sido imposible sin la documentación que hemos empleado. La complejidad de su construcción nos lleva a valorar y a preguntarnos por las tareas realizadas en casa, tareas que cobrarán más importancia a raíz de la pandemia de 2020 (Covid-19). El proceso de construcción del tema Al-Ándalus, muestra la relación entre los apuntes del profesor, el libro de texto y todo el tipo de ayudas prestadas por el docente, incluidas las correcciones que ha realizado en temas anteriores. La selección de uno u otro recurso -o la utilización de todos- muestra la calidad mayor o menor de las respuestas dadas y el proceso de aprendizaje seguido.

El análisis y la interpretación de los subapartados que constituyen el tema de *Al-Ándalus: evolución política* (tabla 15), ha permitido identificar los señalados en el programa oficial, los sugeridos por la coordinación PAU y los que el profesor ha creído pertinente estudiar. Las huellas dejadas por la participante clarifican su uso e incluso indican decisiones personales, como por ejemplo la de trabajar con el libro o estudiar apartados que no salían en las PAU. Por otra parte, la diferenciación entre el tratamiento que da la participante en el tema a la introducción, el desarrollo y las conclusiones, son otro referente a considerar. En la

---

<sup>254</sup> No son resultados opuestos, sino complementarios a los por ellos alcanzados, y que sería muy interesante y necesario analizar unos y otros conjuntamente.

<sup>255</sup> La influencia de la estructura que tienen las PAU (reconociendo su discurso cerrado, pero también científico que puede interactuar con el coloquial), es total señalando los temas, apartados y estructura de organización del conocimiento.

redacción del tema podemos identificar el origen de la información que utiliza y el tipo de inferencias que realiza, algo que permite apreciar otros tipos de aprendizaje y decisiones que toma<sup>256</sup>.

Tenemos que volver a destacar la importancia de las ayudas que el profesor. En primer lugar las realizadas en el aula (que se constituyen en orientaciones en casa para elabora el tema) y, en segundo lugar, las que lleva a cabo mediante las correcciones realizadas y las respuestas dadas por la participante, mostrando unas relaciones más allá de las presenciales. Todo ello lleva a enfatizar que nos encontramos con un documento *en construcción* que no tiene el carácter sancionador de un examen, que realizará posteriormente y de los que tenemos un buen análisis en los trabajos realizados por Souto, Fita y Fuster (2014) ya mencionados.

El proceso de mejora. El breve estudio de las introducciones y conclusiones de los tres primeros temas muestra claramente las mejoras realizadas, la importancia de la relación profesor participante y la necesidad de disponer de documentos que recogen el proceso seguido y no solamente el resultado alcanzado. Los trabajos realizados, especificados en cada una de las elaboraciones (Introducción, conclusiones y desarrollo) pueden indicarnos el grado de logro alcanzado, desde luego oculto si no conociésemos el proceso seguido. Así, la tipificación del conocimiento en superficial, profundo o crítico señalado por Sánchez (2009) ha permitido apreciar la importancia que tienen las huellas dejadas en los distintos documentos, que evidencian cómo la participante va reconstruyendo el tema y ubicarlo en el primer y segundo nivel (superficial y profundo) indicado por Sánchez (2009).

*El comentario de texto.* La inclusión de los comentarios de texto en las PAU supone una doble perspectiva: el aprendizaje de otro género (comentario de texto) y la posibilidad de un análisis e interpretación más libre por parte de la participante de los documentos utilizados, que llevan a aprendizajes más personales. Al igual que comentamos con la elaboración de los temas, nos preocupa el proceso seguido y los referentes que utiliza en su construcción. Entrar en otra organización del conocimiento, desde la perspectiva científica-académica, supone un aprendizaje diferente que, además de utilizar en principio varias fuentes de información (temas y textos, como mínimo), le obliga a adquirir las destrezas necesarias para su dominio. Como señalan Sáiz y Fuster (2014) “la presencia de trabajo con fuentes en la PAU de historia, abre la posibilidad de que haya una intervención didáctica para la adquisición de competencias de pensamientos histórico” (p. 51), pues obliga a la vinculación con los temas y los contenidos de la asignatura “la exigencia del análisis de fuentes históricas y su relación con un tema o problema histórico en pruebas externas como las PAU, es muy positiva”. (Sáiz y Fuster, 2014, p. 54)

La extensión del texto elaborado por la participante tiene 682 palabras y es mucho mayor que los que se utilizan para los estudios controlados (200 palabras en el utilizado por Montanero y León, 2004a, p. 415), lo que genera un número mayor de problemas, además de no ser un texto escogido para el análisis, sino uno de los utilizados en sus clases habituales.

Los referentes utilizados por nuestra participante son dos: el tema que trata *Las Cortes de Cádiz* y el protocolo que se le proporciona por la PAU: *Algunos artículos de la Constitución de Cádiz*, unido claro está a la estructura para su redacción: tipología, análisis del texto,

---

<sup>256</sup> No está mal recordar que cursa otras 7 asignaturas, y dispone de tiempos limitados que la llevan a tomar decisiones de profundizar más o menos en los temas e incluso compartir con otras compañeras los trabajos.



contextualización y conclusiones. Las ayudas del profesor quedan claras en la elaboración del tema y en el análisis que realizan del protocolo, que lleva implícito la elaboración de un esquema, figura 60, p. 224. En este sentido, la participante tiene dos mapas como referentes y ayuda para la elaboración del comentario de texto: el del tema y el del protocolo, algo que muy importante, como señalan Lucero y Montanero (2006), pues “los mapas multicausales resultantes (...) ofrecían una información sinóptica y cualitativa acerca de la trama causal que el profesor hacía pública durante la explicación” (p. 94). También es hemos detectados las evidencias de que “la capacidad de representar gráficamente la estructura multicausal del texto será un buen predictor de las inferencias causales que realizan los sujetos” (p. 414), como también vuelven a señalan Montanero y León (2004a). También son reveladoras las señales lingüísticas superficiales que realiza la alumna en el protocolo de examen (figura 60) pues una ayuda que permitiría explicar mejor la estructura profunda del contenido y, por consiguiente, ayudar también a utilización de las inferencias elaborativas.

Al igual que con los temas, se presentaron otros comentarios de texto realizados por la participante, que indicaban el progreso que iba realizando. Es también importante el comentario de texto que hemos presentado de otra alumna del mismo curso y profesor, pues su elaboración es diferente de la de nuestra participante y puede interpretarse como de mayor logro, tanto en la expresión, como en el contenido, indicando así, distintos niveles de aprendizaje alcanzados por el alumnado.

La influencia de las PAU es innegable, como se ha puesto de manifiesto en los estudios sobre la elaboración de temas y de comentarios de texto. Sin embargo, cuando hemos analizado esas elaboraciones en su proceso de construcción, en la selección de referentes, búsqueda de giros distintos, consultas a otros documentos, ayudas y correcciones realizadas por el profesor, etc., se pueden apreciar otros aprendizajes que pasan desapercibidos, pero que conforman el bagaje adquirido en esta asignatura y curso. La pregunta de si con ellos mejora “la utilidad de los saberes y conocimientos para entender el mundo que le rodea” (Souto, Fuster y Sáiz, 2014, p. 158), estimamos que tal vez no en todo lo que se desea, pero que sí ha influido. En primer lugar porque hay más de lo que se puede encontrar en el estudio de los resultados finales, como se ha visto. En segundo lugar, porque estimamos, siguiendo a Körber (2015), que fomenta la conciencia histórica al pues “to train pupils and students in the techniques historians use when searching for primary sources, analysing them, writing history”, p. 21). En tercer lugar, porque puede facilitar ese aprendizaje en la construcción de otras propuestas fuera de las académicas, como veremos en el apartado siguiente.

Por último, destacar el papel que tienen las huellas dejadas por la participante, después de la elaboración de los temas y comentarios de texto. Cabe señalar al respecto, como abordamos en los apartados 1.4.3. y 1.5.4, la relación de estas evidencias con los estudios de marginalia realizados por Pasquale (2019), sobre todo cuando su foco de atención se diversifican en otros campos de conocimiento, por ejemplo los realizados por Muddimar, Lyttleton, Smith y Moles (2018) sobre las notas escritas por los sujetos que participaron en un cuestionario de sociología. La elaboración de dos tipos de trabajos, temas y comentarios de texto, nos lleva a la consideración de los géneros discursivos y su relación con las inferencias que la participante utiliza a la hora de elaborar los trabajos en las aulas (Guzman-Simón, Gallardo y García-Jiménez, 2019, cuando se refieren a la relación entre las inferencias y los géneros discursivos) o la vinculación con las áreas de conocimiento (Ibañez, Moncada, Cornejo y Arriezo, 2017, cuando se refiere a los géneros y su relación con los textos

escolares, en este caso de primaria; o el de Carina, Maturano y Soliveres, 2020, cuando analizan los géneros en los textos escolares de Ciencias Naturales.

Las anotaciones que el profesor realiza en los temas y comentarios de texto (huellas del docente) son considerados por la participante y contestadas (huellas de la participante), constituyendo un diálogo pedagógico off-line (Montero y León, 2004), a través de preguntas y respuestas<sup>257</sup> que muestran el tipo de ayuda que el profesor realiza<sup>258</sup>.

Así pues, el estudio de los temas y de los comentarios realizados por la participante, *textos intermedios* como muestran el análisis aquí realizado, deja al descubierto el poder epistémico de la escritura académica, estrechamente relacionada con las actividades prácticas de los sujetos, los campos de saber convocados, los géneros discursivos, los textos que circulan en la comunidad textual y los contextos educativos y sociales en los que se produce. Esta escritura *para aprender* es, en los casos analizados, una escritura polifónica, en el sentido que varias voces están convocadas en ella, se manifiestan, dejan sus huellas por medio de los *diálogos pedagógicos*, en *textos intermedios* que no son más que sucesivas (y recursivas) etapas en la construcción del conocimiento.

---

<sup>257</sup> León, Peñalba y Escudero, 2010, cuando hablan de preguntas y respuestas entre profesor-alumno; o Alibeas, Gutierrez e Izquierdo, 2017, cuando mencionan la necesidad de asegurarse la comprensión de la información, “teach-back”).

<sup>258</sup> Ruano, Sánchez, Ciga y García, 2011, cuando se refieren a las activadoras, elaborativas, consolidadoras o ilustradoras.

### 3.6. Los aprendizajes informales: las emociones y la planificación de una visita

La línea de investigación que se sigue ha permitido en estos años ir abordando temas más académicos (PAU, calificaciones, evaluaciones, etc.) y otros más abiertos a evidencias que surgían de las declaraciones de los alumnos que participaban en estos trabajos. Las descripciones de los procesos de enseñanza que los alumnos hacían de sus profesores, incluían menciones a recursos, al presente, a visitas, juicios y valoraciones, al patrimonio, etc. (Martínez-Valcárcel, 2016, Martínez-Valcárcel, Ortega-Roldán y García-Marín, 2020, Martínez-Valcárcel, García-Marín y Ortega-Roldán, 2020). En este apartado vamos a analizar otros contenidos que quedan en la memoria<sup>259</sup> del alumnado después de haber cursado esta asignatura.

Los trabajos de investigación sobre temas de la vida cotidiana del alumnado, que se estiman relevantes para su formación y que indagan sobre el nivel de aprendizaje alcanzado, no suelen estar inmersos en el estudio del desarrollo normal de la asignatura. Conocer cómo se han llevado a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto que se han producido (centro, aula, compañeros, programa, etc.), permite adentrarnos en los aprendizajes que la participante alcanza implícitamente poniendo el foco en sus emociones y conocer y valorar cómo sería capaz de diseñar y llevar a cabo una charla a profesionales sobre uno de los temas que ha estudiado, *El Sexenio Democrático*. Estos dos trabajos de la participante serán los que analicemos a continuación ya que nos proporcionan información de la influencia que esta asignatura tiene más allá del contexto académico.

#### 3.6.1. Las emociones en la enseñanza de la Historia de España

El desarrollo de las clases de historia, las interrelaciones diarias que se llevan a cabo entre los contenidos, el profesorado y el alumnado, tanto en sus aulas como fuera de ellas,

---

<sup>259</sup> Fuster (2010), señala que “Una particularidad importante de la formación de memoria es que los estímulos coincidentes externos no sólo se asocian entre sí, sino que, al mismo tiempo, se asocian con redes corticales preestablecidas que contienen elementos semejantes, sensoriales, motores o emocionales”. (p. 55)

genera un mundo de conocimientos programados y otros que emergen vinculados con el modo y actitud que el profesor utiliza cuando explica los contenidos y por el modo y la actitud con la que la participante los estudia y los hace suyos. Tal y como indicamos en el apartado 3.1.3., las declaraciones de la participante referidas a las dinámicas de aula y a cómo su profesor implicaba al alumnado en el pasado como si estuviesen en la época, llevaba consigo una motivación que no afectaba solamente al aspecto cognitivo, sino también al afectivo (Davison, 2012a y b y Doñate y Ferrete, 2019).

Concretamente estudiamos las emociones y sentimientos sociales, siguiendo la propuesta de Damasio (2013) y Haidt (2003), que tienen una estrecha relación con los contenidos de Historia de España. Abordaremos su análisis en cuatro bloques. El primero, las emociones que se desarrollan a partir de hechos poco brillantes, dolorosos e intensos de la Historia de España (*vergüenza, culpabilidad e indiferencia*). El segundo, lo determinan aquellas que surgen de sucesos de nuestra historia que puedan desatar la *indignación* en los alumnos durante su estudio. El tercero trata sobre los hechos y sucesos que evocan en los alumnos emociones positivas hacia ellos (*orgullo, gratitud o admiración*). El último, recogido al principio y al final de la entrevista, lo integra una emoción general de *identidad* con la Historia de España y culmina con la actitud general de *compromiso* con el devenir de nuestra historia. Cada ítem consta de una escala Likert de valoración y la explicación/ejemplificación de la respuesta, mostrados en cada uno de los bloques, Anexo VII, apartado VII.

*Turbación/vergüenza/culpabilidad* frente a la violación de las normas o hechos acaecidos y la *autoconsciencia* de los mismos (Haidt, 2003). Estas emociones tienen que ver con sucesos que, precisamente, no fueron positivos en nuestra historia y que dejaron evidencias de unas actuaciones poco ejemplares y que actúan como estímulos emocionalmente competentes, como señala Damasio (2013). Hemos identificado tres: indiferencia (ausencia de inclinación hacia lo ocurrido), vergüenza (emociones que se sienten por acciones deshonrosas o humillantes) y culpabilidad, como consecuencia de acciones contrarias a derecho. Es interesante constatar como la participante toma *autoconsciencia* (Haidt, 2003) de esos hechos y le lleva a sentir la impotencia y la tristeza que señala Damasio (2013), como base de este conjunto de emociones sociales.

Así, la participante expresaba que La Historia de España no le era indiferente por la influencia que había tenido en el pueblo, pero que sí sentía vergüenza por alguno de los hechos acaecidos (como la figura de Fernando VII) y que no se sentía para nada de culpable al no haber vivido esa época. Sus apreciaciones coinciden con la investigación anterior, diferenciándose en que ella sí siente vergüenza de algunas de las actuaciones ocurridas<sup>260</sup>. Hay una conciencia de que la historia es algo propio, aunque no tenga conciencia de la corresponsabilidad con el pasado. Es también significativo que tengamos evidencias de que esas valoraciones están vinculadas a contenidos estudiados, no son en el vacío o generalistas. La monarquía absolutista centra el eje de su disconformidad con los hechos ocurridos. Por otra parte, se trata de una comprensión crítica (Sánchez y García-Rodicio, 2014) de los hechos, construye su discurso desde una secuencia efecto-causa y utiliza las

---

<sup>260</sup> Los datos de la participante son similares al resto del grupo, excepto en la indiferencia que ella la valora totalmente. Los resultados obtenidos en la investigación de la que esta participante forma parte (Pagès-Blanch, Martínez-Valcárcel y Cachari, 2014) fueron los siguiente: la Historia de España no es indiferente a los participantes (69% están de acuerdo), por el contrario no están de acuerdo en que les cause vergüenza su pasado (73%) y, desde luego, no sienten ninguna culpabilidad por lo que ocurrió (94%). Las valoraciones realizadas por los participantes incluían mayoritariamente ejemplos de sus valoraciones.

inferencias elaborativas. Valora la relación entre lo ocurrido y su posición personal, utilizando tanto la información que recuerda, como sus posicionamientos sobre los hechos, tabla siguiente.

Tabla 16.

*Emociones sociales: indiferencia, vergüenza y culpabilidad. Valoración y ejemplificación*

3007.VI.5. Valora los hechos que has estudiado, las personas, lo acontecimientos, etc. pueden haberte hecho sentir <b>indiferencia</b> de lo que hicieron (lo que no significa que sea con toda la Historia)	0	1	2	3	4
--	---	---	---	---	---

3007.VI.5.1. *No, porque todos los hechos que hemos estudiado han castigado o han beneficiado al pueblo español, es decir en algún punto han influenciado a nuestros antecesores y por lo tanto no siento indiferencia por ninguna etapa histórica, aunque muchas son dignas de olvidar.*

3007.VI.3. Valora los hechos que has estudiado, las personas, lo acontecimientos, etc. pueden, o no, haberte hecho sentir <b>vergüenza</b> de lo que hicieron (lo que no significa que sea con toda la Historia)	0	1	2	3	4
--	---	---	---	---	---

3007.VI.3.1. *Sí, por ejemplo con las guerras carlistas, en los que los de la misma familia se pelean por el trono, donde se ve el ansia de poder, o por ejemplo para mi es toda un vergüenza el reinado de Fernando VII.*

3007.VI.4. Valora los hechos que has estudiado, las personas, lo acontecimientos, etc. pueden, o no, haberte hecho sentir <b>culpabilidad</b> de lo que hicieron (lo que no significa que sea con toda la Historia)	0	1	2	3	4
---	---	---	---	---	---

3007.VI.4.1. *Culpable para nada, porque no estaba en ese momento, pero sí que muchos dirigentes de tiempos atrás se tendrían que sentir culpables por todo lo que hacían, así como los reyes absolutistas que vivían una vida llena de lujos mientras que su pueblo se moría de hambre. El absolutismo es una de las etapas que más odio de la historia.*

Fuente: legado NMV-MOR

**Desprecio/indignación.** Esta emoción es la consecuencia de hechos o acontecimientos que suponen la violación de las normas de otros y que provocan el enojo, ira o enfado en las personas en contra de esos actos. La valoración que lleva a cabo nuestra participante, expresa esa indignación sobre hechos de la historia en los que el engaño y la incultura fueron fomentados interesadamente y que la participante identifica con el papel que ha tenido la nobleza, proponiendo incluso su desaparición<sup>261</sup>. Estas emociones forman parte de lo que Haidt (2003) denomina *condena del otro*. En estas emociones el *estímulo emocionalmente competente que las genera se sitúa en la violación de las normas de otro individuo que sufre* y su base está en la aversión o la ira.

La valoración no la centra en un período determinado en el que el poder está siendo ejercido (como lo hacía con el absolutismo), sino con una situación continua de dominación de una élite hacia el resto de la población, aprovechando la ignorancia, como muy bien señala la participante. La secuencia es efecto-*causa*, pues indica claramente que es lo que siente, y luego enumera los hechos que provocan ese sentimiento. Nuevamente hay una comprensión crítica, un discurso propio y unos hechos que van más allá de lo meramente estudiado en el aula y recordado para dar respuesta a un examen.

<sup>261</sup> En el análisis de la investigación anterior (Pagès-Blanch, Martínez-Valcárcel y Cachari, 2014), es la única emoción que presenta un equilibrio entre el acuerdo y el desacuerdo: 50%. Deberíamos también interpretar que la referencia a la nobleza es más a las élites que en cada momento gobiernan.

Tabla 17

*Emociones sociales: desprecio o indignación. Valoración y ejemplificaciones*

3007.VI.7. Valora los hechos que has estudiado, las personas, lo acontecimientos, etc. pueden, o no, haberte hecho sentir <b>indignación (desdén)</b> de lo que hicieron (lo que no significa que sea con toda la Historia)	0	1	2	3	4
3007.VI.7.1. <i>Me indigno, al ver como engañaban a la pobre población, como querían que fuera un pueblo inculto para que no se rebelara y estuvieran siempre bajo su mando, y como el poder hacía de la nobleza una élite que para mí debería de desaparecer.</i>					

Fuente: legado NMV-MOR

*Admiración, gratitud, orgullo.* Estas emociones son la consecuencia de hechos o acontecimientos que suponen el reconocimiento en otros de una contribución a la cooperación y que provoca su consideración como extraordinarios y sobresalientes, potenciando una mirada positiva al pasado y al presente; se podrían identificar con las que Haidt (2003) denomina como las *emociones que alaban a los demás*. En esta ocasión el estímulo emocionalmente competente que genera esas emociones lo sitúa en el reconocimiento (en otros o en uno mismo) de una contribución a la sociedad y su base está en la felicidad.

Nuestra participante se muestra dudosa (valorando solamente con 2, entre el sí y el no) la admiración o el orgullo (señala muy claramente su visión crítica de muchos de los hechos de la Historia de España), sin embargo, su ponderación es alta (4), cuando habla de gratitud, especificando la ventaja de no haber vivido en este momento de la historia. Los hechos de la Constitución de Cádiz y los monarcas que apuestan por unos valores implicados en la democracia son los referentes de sus ponderaciones. Los valores no son diferentes del análisis general de la anterior investigación, excepto la gratitud que se sitúa por encima<sup>262</sup>. Los ubicaríamos en una comprensión crítica por las mismas razones que los anteriores. La utilización de las inferencias elaborativas es la base de su narración, tabla 18.

Tabla 18

*Emociones sociales: admiración, orgullo y gratitud. Valoración y ejemplificación*

3007.VI.8. Valora los hechos que has estudiado, las personas, lo acontecimientos, etc. pueden, o no, haberte hecho sentir <b>admiración</b> por lo que hicieron (lo que no significa que sea con toda la Historia)	0	1	2	3	4
3007.VI.8.1. <i>Solo admiro los dos hechos que antes mencioné, las cortes de Cádiz así como la llegada de la Democracia, y también aunque solo fue un hecho más aislado, la creación de las primeras elecciones democráticas, con la elección de Amadeo de Saboya como Rey de España.</i>					
3007.VI.2. Valora los hechos que has estudiado, las personas, lo acontecimientos, etc. pueden, o no, haberte hecho sentir <b>orgullo</b> de lo que hicieron (lo que no significa que sea con toda la Historia)	0	1	2	3	4
3007.VI.2.1. <i>La verdad es que de la mayor parte de la Historia de España no me siento orgullosa, pero de lo que si me siento orgullosa es de que algunas personas fueran capaces de querer cambiar el país y que España saliera de la crisis en la que estaba metida y se modernizara, como por ejemplo con las Cortes de Cádiz, o también me siento orgullosa porque después de tanto tiempo bajo el régimen franquista y con lo fácil que le era para su sucesor seguir con el régimen en el que había sido enseñado, que se decantara por una democracia.</i>					

<sup>262</sup> Referidos a los datos de la anterior investigación, cabe señalar la disminución de la frecuencia positiva, pues solamente algo más de un tercio de los alumnos están de acuerdo (admiración, 35%, orgullo el 38%, y algo más la gratitud, el 42%) Es interesante ver cómo estas emociones, en general, están por debajo de los dos grupos anteriores, que se centraban más en las visiones menos acertadas de la Historia de España.

3007.VI.6. Valora los hechos que has estudiado, las personas, lo acontecimientos, etc. pueden haberte hecho sentir <b>gratitud</b> por lo que hicieron y de lo que podemos disfrutar (lo que no significa que sea toda la Hª)	0	1	2	3	4
3007.VI.6.1. Sí, como ya he dicho antes la etapa de las cortes de Cádiz y sobre todo de la democracia con el Rey Juan Carlos I, han hecho que me sienta afortunada de vivir en el mundo actual.					

Fuente: legado NMV-MOR

El grupo simpatía (*identidad*) y compasión (*compromiso*). Hemos mantenido el objetivo de este grupo (simpatía, compasión y ayuda), pero los hemos asociado con dos finalidades de la Historia, la simpatía con el grado de *identidad con nuestra historia* y la compasión y ayuda como el *compromiso personal* para implicarse con la sociedad en la que vive. Se pueden identificar con las *emociones que se sienten por lo que sufren otros*, Haidt (2003). Ambas emociones tienen una significación especial por dos razones. La primera porque suponen matices distintos de los anteriores. El primero trata de la conciencia de estar identificado, o no, con la Historia de España y, el segundo indica el grado de responsabilidad y las obligaciones que está dispuesto a asumir. También señalar que conscientemente las dos preguntas abren y cierran la indagación sobre las emociones sociales y en ese orden se presentaron en el cuestionario, como indicamos con anterioridad.

La valoración que realiza la participante es alta en la identidad y está motivada por la conciencia de lo que ocurrió en determinados periodos y la suerte de no vivir en ese momento histórico, en ese sentido es consciente de que esa era nuestra historia y la posibilidad de estar allí es solamente un problema cronológico.

Por otra parte, el compromiso con el futuro es claro y satisfactorio pensando en lo que pueda haber influido cursar esta asignatura y su voluntad de continuar y avanzar en lo ya conseguido. En ese sentido se diferencia de los resultados analizados anteriores, donde el 71% no expresa ningún sentido de identidad y solamente el 48% está dispuesto a comprometerse en el futuro de España. El grado de comprensión y las inferencias son las mismas que en los anteriores, tabla 19.

Tabla 19

*Emociones sociales: identidad y compromiso. Valoración y ejemplificación*

3007.VI.1. Valora los hechos que has estudiado, las personas, lo acontecimientos, etc. pueden, o no, haberte hecho sentir <b>identidad</b> con ellos (evidentemente no con todos pero sí en general), y provocar una cierta simpatía, vinculación	0	1	2	3	4
3007.VI.1.1. A veces cuando dábamos un tema, como por ejemplo el de la guerra civil o el absolutismo, me sentía como si yo fuera de la época y me daba cuenta de lo afortunados que somos por no haber estado en ese tiempo y haber sufrido lo que sufrieron aquellas personas inocentes, o como por ejemplo, los fusilamientos del tres de mayo.					
3007.VI.9. Valora los hechos que has estudiado, las personas, lo acontecimientos, etc. pueden, o no, haberte hecho sentir un <b>compromiso</b> de continuidad con lo que hicieron y de lo que hoy nos sentimos herederos (lo que no significa que sea con toda la Historia)	0	1	2	3	4
3007.VI.9.1. Sí, porque hay que seguir luchando por lo que el pueblo español ha luchado y ha perdido su vida muchas veces por ello. Ese pueblo nos ha conseguido que vivamos en un país, democrático, más igualitario entre razas, sexos y entre clases sociales. A pesar de que estemos viviendo una grave crisis, la situación de la cultura y nuestra forma de pensar ha evolucionado mucho, y creo que por todo lo que han luchado nuestros antepasados, no debemos dejar que nadie nos arrebatte estos derechos.					

Fuente: legado NMV-MOR

### 3.6.1.1. A modo de discusión y cierre

La exploración de los aprendizajes anteriormente señalados, muestran otros resultados alcanzados por la participante en las tareas desarrolladas en las aulas que deben indagarse, pues son de una naturaleza diferente de las académicas, pero no antagónicas e incluso derivadas de ellas. En el trabajo de Pagès, Martínez-Valcárcel y Cachari (2014), ya se analizaron estos aprendizajes, en este artículo se ha concretado en la participante, incorporándolo en un discurso más general de Historia de España, como el que se está llevando a cabo. Los resultados muestran evidentemente singularidades en la participante, pero también regularidades con el resto de la muestra. En otra investigación diferente sobre emociones y sentimientos en la enseñanza de las Ciencias Sociales (realizada con profesores mediante grupos focales y entrevista, Ortega y Pagés, 2019 y Ortega, Pagés y Pérez-González, 2020), identifican, en los resultados presentados, tres de las emociones sociales tipificadas por Damasio (2009 y 2013), algo que ya habíamos analizado con alumnos en 2014 (Pagés, Martínez-Valcárcel y Cachari). Por otra parte, muestran una categorización de las valoraciones que realizan los profesores respecto a la enseñanza de la historia y las emociones, tipificándolos como *negacionistas*, *negociadores* y *afirmadores*, definiendo cada grupo. Siempre será discutible identificar, a través del relato de la participante, a su profesor, pero podría razonadamente reconocerse en el grupo de los negociadores.

Al inicio de este trabajo señalamos el carácter exploratorio que tiene y la posibilidad de detectar características que puedan ser útiles para muestras más amplias de estudio. En esa dirección, la propuesta de Haidt (2003) y la de Cova, Deonna y Sander (2015), señala los vínculos entre emociones y moralidad, lo que conlleva a una aproximación a su posible apreciación positiva o negativa<sup>263</sup>. Dicho vínculo puede establecerse porque las emociones presentan su objeto de una manera evaluativa determinada, permiten relacionarse epistemológicamente con ciertos valores morales, motivan a actuar moralmente, contribuyen a fomentar la moralidad a nivel individual o social y, por último, al ser morales o inmorales, sus sucesos pueden ser el objetivo de evaluaciones morales, pudiendo ser las personas que las llevan a cabo elogiadas o no, sobre la base de emociones morales. Estas características ya fueron mencionadas en las páginas 61-62,

Así pues, podríamos considerar que se han alcanzado valores morales, como hemos analizado anteriormente siguiendo a Haidt (2003), tales como *la autoconsciencia* que la participante siente cuando se enfrenta a hechos que le provocan vergüenza/culpabilidad; *la condena al otro* que emerge al percibir sucesos que mueven su desprecio o indignación; *la alabanza* que expresa cuando aprecia actuaciones que le provocan admiración, gratitud u orgullo y, por último, cuando se percibe sensible ante *el sufrimiento de los otros*, sintiendo identidad y compromiso con ellos. Todos estas emociones/sentimientos los ha generado de su trabajo en Historia de España y su foco, fuertemente centrado en el siglo XIX, lo sitúa en *el pueblo* -que sufre o mejora-<sup>264</sup>, en la *actitud de los gobernante* -egoísta o generosa-<sup>265</sup>, las

---

<sup>263</sup> Sin olvidar la contextualización de los mismos, a la que hacía alusión Mujica, Orellana y Luis-Pascual (2019) y también señalar los problemas entre emoción y razón de Cabezas (2013).

<sup>264</sup> “todos los hechos que hemos estudiado han castigado o han beneficiado al pueblo español”. (3007.VI.5.1)

<sup>265</sup> “muchos dirigentes de tiempos atrás se tendrían que sentir culpables por todo lo que hacían, así como los reyes absolutistas que vivían una vida llena de lujos mientras que su pueblo se moría de hambre” (3007.VI.4.1). “la creación de las primeras elecciones democráticas, con la elección de Amadeo de Saboya como Rey de España”. (3007.VI.8.1)



*constituciones democráticas* -que fomentan la igualdad y la mejora-<sup>266</sup>, *la incultura* -utilizada para la dominación-<sup>267</sup> y *su implicación* en cada momento histórico viviendo (desde la comprensión valorativa), los problemas y sufrimientos con los que vivieron<sup>268</sup>. No vemos en ellos ninguna dimensión de exaltación patriótica en ningún sentido y de valores vinculados con la exclusión del otro, recuérdese el momento que se tomó la muestra 2012, y los problemas políticos, económicos y de inmigraciones existentes en nuestro contexto<sup>269</sup>.

Los resultados que se han mostrado indican a) la existencia de valores y b) la construcción de narrativas por parte de cada alumno. Así pues, la existencia de valores hace necesario un referente donde poder identificarlos y comprenderlos. El trabajo desarrollado por el Instituto Georg Eckert (que presentamos en el punto 1.4.1.), tanto por sus objetivos, como por sus actuaciones, puede ser un buen referente para el análisis e interpretación de futuros trabajos de esta naturaleza<sup>270</sup>. Igualmente, la construcción de narrativas por parte del alumnado lleva consigo necesidades de referenciarlas y situarlas en contextos más amplio que el de producción. El estudio que ya reseñamos de Körber (2015), (apartado 1.3.2.) señalaba la existencia de múltiples historias y la necesidad de disponer de un referente para su análisis, proporcionando tres niveles de plausibilidad<sup>271</sup>: empírica (muestra sus fuentes para el conocimiento y análisis)<sup>272</sup>, normativa (recoge el grado de relevancia y aceptación de las normas y valores presentes en la narrativa desarrollado y la amplitud y

---

<sup>266</sup> “si me siento orgullosa es de que algunas personas fueran capaces de querer cambiar el país y que España saliera de la crisis en la que estaba metida y se modernizara, como por ejemplo con las Cortes de Cádiz”. (3007.VI.2.1)

<sup>267</sup> “Me indigno, al ver como engañaban a la pobre población, como querían que fuera un pueblo inculto para que no se rebelara y estuvieran siempre bajo su mando”. (3007.VI.7.1)

<sup>268</sup> “A veces cuando dábamos un tema, como por ejemplo el de la guerra civil o el absolutismo, me sentía como si yo fuera de la época y me daba cuenta de lo afortunados que somos por no haber estado en ese tiempo y haber sufrido lo que sufrieron aquellas personas inocentes, o como por ejemplo, los fusilamientos del tres de mayo”. (3007.VI.1.1)

<sup>269</sup> “Sí, porque hay que seguir luchando por lo que el pueblo español ha luchado y ha perdido su vida muchas veces por ello. Ese pueblo nos ha conseguido que vivamos en un país, democrático, más igualitario entre razas, sexos y entre clases sociales. A pesar de que estemos viviendo una grave crisis, la situación de la cultura y nuestra forma de pensar ha evolucionado mucho, y creo que por todo lo que han luchado nuestros antepasados, no debemos dejar que nadie nos arrebate estos derechos”. (3007.VI.9.1)

<sup>270</sup> Si bien es cierto que su objetivo está en el estudio de los manuales, la finalidad que tiene dicho Instituto incluye con mucha más razón las prácticas que el profesorado lleva a cabo. Destacamos las dos publicaciones que hemos mencionado en el apartado 1.4.1.: UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision de Pingel (2010) y la llevada a cabo por Fuchs, y Sammler: *Textbooks between Tradition and Innovation: A journey through the history of the Georg Eckert Institute S.* (2016).

<sup>271</sup> “Ones, depending on their perspective, interest etc., but that nevertheless there are also less plausible, flawed and even outright wrong stories, he postulates that the general quality of a story can be discerned by the degree to which it is opened to criticism and offers anticipated answers to possible criticism and questioning”. (Körber, 2015, p. 17)

<sup>272</sup> “Empirical plausibility marks the degree by which a narrative (a story) lays open to the recipient (reader/audience) its basis of experiences from the past. Stories can be totally made up, so that any (primary) source can veto them. Until anyone brings forth such a denying source, they may be believed, but they won't stand the test. Other stories may be plausible even without explicitly referring to source material or witnesses, because nobody will be able to bring forth contradictory sources, but in order to be more readily accepted, any narrator should reference the sources on which he grounds his claims of actual experiences being used in his story. Therefore a) to name the sources or witnesses is a method the increase empirical plausibility as is b) to increase the number of sources used and c) to explicitly discuss their relevance and reliability”. (Körber, 2015, p. 17)

características de la audiencia a la que va destinada)<sup>273</sup> y la narrativa (el grado con el que la estructura, los referentes y las explicaciones que le dan sentido a la narración, son conocidos aceptados por la audiencia a la que va dirigida)<sup>274</sup>. Concluye con la necesidad que tiene cada historia para ser aceptada como plausible si cumple los tres criterios satisfactoriamente.

El análisis e interpretación realizado de las emociones sociales, ha permitido identificar lo que señalaba Burke (2006) ¿Quién se emociona? y cuáles son las emociones que se desarrollan, adentrarnos en la propuesta de las “comunidades emocionales” de Rosenwein (2006), en la que los historiadores quieren conocer los sistemas de sentimientos que subyacen en grupos sociales más o menos amplios. Con un sentido mucho más restrictivo y contextualizado, centrado en los aprendizajes alcanzados por los alumnos en esta materia, se debería explorar esa posibilidad, el alcance que pueda tener y en qué medida se podría hablar de una comunidad emocional desarrollada en la asignatura de Historia de España. Igualmente se ha identificado, en parte, *las prácticas emocionales* que Scheer (2012) mencionaba: cognición y emoción se encuentra las dos al mismo tiempo. Incluso se ha procedido a recoger esa información, recordando las palabras de Plamper (2014) “¿Cómo vamos a saber lo que la gente realmente sentía si mantenían esa sensación para sí mismos y no dejaron ningún registro histórico?” (p. 26).

No se trata en este caso de la enseñanza por parte del profesor de las emociones, sino de lo que la participante ha expresado cuando se le han sugerido estas cuestiones. En parte ha sido la propia actitud del profesor, implicando al alumnado en los roles de los protagonistas, que ha podido desarrollar la empatía histórica (Doñate y Ferrete, 2019 y Davison, 2012a y 2012b) aunando dimensiones afectivas y cognitivas. Por otra parte, Damasio (2013) exponía cuando hablaba de cómo se producen los sentimientos (que están en la mente de los sujetos), que estos poseen un objeto en el origen del proceso (dicho objeto lo define como emocionalmente competente) y que es capaz de iniciar el ciclo emoción-sentimiento. En esa misma dirección, podríamos razonablemente argumentar que las clases de la asignatura Historia de España puede considerarse ese objeto competente que ha desarrollado los aprendizajes emocionales, estudiados en este apartado.

El análisis e interpretación llevado a cabo en este estudio exploratorio, ha puesto de manifiesto la existencia y potencialidad de las emociones en la enseñanza habitual de Historia de España, al menos en esta participante. Sus resultados abren la viabilidad de indagar las emociones en muestras más amplias de diferentes años, mantener la misma estructura y preguntarse por la actuación e influencia que pueda tener el profesorado en el alumnado.

---

<sup>273</sup> “Normative plausibility refers to the acceptability of the norms and values (including criteria of relevance) used when constructing a narrative in the eyes of the intended audience. If the norms and values used correlate with those of the audience, they will regard the story as plausible. On the first level, when these values and norms are not made explicit, this may be prone to relativism. A story is, however, considered normatively plausible to a higher degree, if it addresses the values not only of a small audience, but of several and greater groups, e.g. addressing the perspectives of several groups relating to that history. The ultimate level of plausibility in this respect would be reached by a story which (ideally) can be told towards mankind as a whole, not excluding any perspective in principle. The method by which to enhance normative plausibility is the widening of incorporated perspectives”. (Körber, 2015, pp.17-18)

<sup>274</sup> “Narrative plausibility is the third dimension. It refers to the degree in which the patterns of explanation (and of sensemaking) are made explicit and acceptable to the audience, e.g. referring to their everyday concepts of how people or systems work, or (on a higher level) explicitly referring to theories and empirical results of academic disciplines”. (Körber, 2015p.18)

### 3.6.2. Aplicación de lo aprendido: proyecto de una charla sobre un tema de Historia de España: El Sexenio Democrático

La calidad y la utilización de los aprendizajes alcanzados en Historia de España es una pregunta que nos hacemos constantemente cuando analizamos esta asignatura. En este caso se solicitó a la participante que, partiendo de los conocimientos que habían adquirido, fuese capaz de planificar una charla que debía impartir a otros compañeros, siendo ella ya maestra<sup>275</sup>. El tópico de dicha charla (conferencia) es el tema que estudió titulado *El sexenio revolucionario 1868-1874*. En esa tarea trabaja un período de la Historia, en primer lugar, recordando algunos contenidos estudiados y después realizando el diseño de dicha conferencia. Se le facilitó a nuestra participante la siguiente situación para contextualizar su trabajo: *Piensa ahora que ya eres maestra y que estás en un seminario al que han venido profesorado de distintos países y la organización te pide que les expliques, en una hora, ese período de la Historia de España, que ellos no conocen*. Igualmente, se le proporciona un esquema de análisis (ayudas del profesor, como señala Sánchez, 2009), distinto al que habitualmente utiliza -introducción, desarrollo y conclusiones-. Así, concretamente se le pide:

- Primero que recuerde qué contenidos se impartieron en su clase de Historia de España y que los estructure teniendo presente: las figuras de autoridad, los lugares donde ocurren los hechos, los símbolos y el tipo de hecho recordado (político, social, económico y cultural)<sup>276</sup>.
- Segundo, que explicitase el tipo de orientación de la Historia que le gustaría desarrollar y las emociones que transmitiría, apartado 3.6.1.

---

<sup>275</sup> Este trabajo lo prepara en casa, por lo tanto es off-line.

<sup>276</sup> En parte desarrolla lo que Baker (2013) denomina “Cultura conmemorativa”, que está relacionada con el trabajo de Boyd (2013), sobre los “Textos escolares de historia”. Dicha cultura conmemorativa está presente en los contenidos estudiados, muchas veces en su vida cotidiana y en el mundo social y natural que le rodea; formando parte de su proceso de socialización política y también de las emociones y sentimientos que alude Damasio (2010, 2011 y 2013) y hemos estudiado.

- Por último que desarrollase, brevemente, un esquema con los puntos más importantes a tratar en su charla.

El esquema que la participante realizó, *El Sexenio Democrático*, será el que analizaremos e interpretaremos, pues fue el referente para elaborar la charla. Un tema que lo fundamentó en el manual, siguiendo la estructura de todos los realizados en la asignatura.

### 3.6.2.1. Análisis e interpretación del tema: la historia aprendida y recordada

El tema *El Sexenio Democrático* fue el onceavo que la participante elabora, partiendo ya de un buen nivel de redacción y de síntesis de contenidos, tal y como quedan recogidos en el Anexo XIX. Se le solicitó que recordara lo que había estudiado<sup>277</sup>, recuperando lo que ella mantenía en la memoria, es decir, aquella información que ha superado el olvido y que puede ser la que utilice en su vida cotidiana.

Las respuestas dadas por la participante a la primera parte del trabajo, recordar los contenidos estudiados de acuerdo con la nueva estructura de información (figura 82), muestra un buen grado de comprensión y adaptación de los contenidos estudiados.

VIII.1. "El sexenio revolucionario 1868-1874". Quisiéramos que, en primer lugar, recordaras los contenidos siguientes (es importante que escribas los contenidos que disteis).

VIII.1.1. ¿Qué personajes recuerdas que se mencionaron?

**Amadeo de Saboya, Pi y Margal, Salmerón, el general Serrano, Cánovas del Castillo,...**

VIII.1.2.- ¿Qué lugares físicos se citaron?

**Cádiz, Córdoba, donde se realiza la revolución, Cartagena, donde desembarca Amadeo, Madrid**

VIII.1.3.- ¿Qué hechos políticos?

**Guerra carlista con Carlos VII, La I República, La dictadura de Serrano, El reinado de Amadeo I, El cantonalismo**

VIII.1.4.- ¿Qué hechos económicos?

**Numerosos gastos por las guerras, como la Guerra de Cuba y carlista.**

VIII.1.5.- ¿Qué hechos sociales?

**Problemas diversos como motines en Andalucía, huelgas, violentas insurrecciones de carácter social, conflicto laboral en Alcoy que termina en incendios y asesinatos de autoridades y patronos. Revueltas sociales agrarias, motines republicanos, huelgas, bandolerismo en Andalucía.**

VIII.1.6.- ¿Qué hechos culturales?

**La amplia declaración de derechos individuales: libertad de cultos, reunión, asociación, enseñanza, expresión,**

VIII.1.7.- ¿Qué símbolos recuerdas que se te han quedado como más importantes?

Figura 82. Indagación sobre los recuerdos previos del tema. Fuente: legado NMV-MOR

<sup>277</sup> Se le pidió que no consultase el material del que disponía, pues lo importante era ¿qué recordaba? Evidentemente no hay ninguna garantía de que así lo hiciese, aunque al ver los resultados estimamos que respetó bastante esta condición.

a) *Las figuras de autoridad*: Amadeo, Salmerón, Serrano, Pi y Margal, etc. La participante lleva a cabo una relación significativa de los personajes.

b) *Los lugares de memoria* en los que ocurrieron: espaciales (Cádiz, Córdoba, Cartagena, Madrid, etc.) y temporales, pues quedan incluidos en el título del tema (1968-1974).

c) *Las creaciones políticas, sociales, económicas y culturales*, que intentaron instaurar o dieron respuesta a la realidad del momento que vivieron (monarquía, república, constitución, gastos de guerra, partidos políticos, asociaciones obreras, derechos, sufragio, quintas, bandolerismo, cantonalismo, etc.).

d) *las creencias y símbolos* que normalmente se refiere a banderas, himnos obras de arte, etc., que la participante interpreta como *ideales* que sintetiza en la *declaración de derechos individuales* (culto, reunión, asociación enseñanza y expresión).

Evidentemente podemos identificar toda esta información en el tema 11 desarrollado por la participante y en el manual utilizado, pero también indica que ella está *utilizando los contenidos de historia*. Este uso de los contenidos, que daría una primera respuesta a la pregunta ¿Qué queda de lo estudiado?, tiene un significado más positivo del que creemos, como lo mostrará en la confección del guion de su charla.

La redacción de las preguntas formuladas, que responderá la participante más adelante, implicará explicaciones complejas, en el sentido que señalan Lucero y Montanero (2006) “en las explicaciones complejas, los eventos y condiciones pueden interpretarse como los nodos de una trama de relaciones de diverso tipo” (p. 92). La charla de la participante recoge esa complejidad y trama, en la que todos y cada uno de esos recuerdos son presentados de una forma emotiva que configuran, para ella, ese período de la Historia de España.

### 3.6.2.2. Proyecto de charla “El Sexenio Democrático”

Comentamos en nuestro primer capítulo, cuando hablábamos de la enseñanza de la Historia, que según Körber (2015) la finalidad de la historia no es la de “implantar una interpretación dada en las cabezas de los alumnos, sino permitirles participar en la cultura histórica de su sociedad” (p. 23). Los dos apartados siguientes muestran hasta qué punto esa finalidad se ha podido alcanzar.

#### Orientación y sentimientos

Se le formularon dos sugerencias para situar la charla: la orientación que querría darle a la Historia durante su explicación (estudiada en el apartado 3.1.2.) y los sentimientos que le gustaría desarrollar (apartado 3.6.1.). Cabe señalar, en primer lugar, que las respuestas dadas no las encontramos en el manual y tampoco en el tema redactado, por lo que se puede hablar de una narración propia de la participante (figura 83). La redacción, construida con una frase muy larga, dificulta la comprensión de las distintas ideas, que están separadas por comas y tienen una estrecha relación entre ellas.

Las inferencias estructurales mantienen la idea global de lo que se quiere comunicar, anunciando incluso hechos futuros como la *aparición de los militares en la vida política*. Su planteamiento (figura 83), a partir de la pregunta de cómo la orientaría, sigue la secuencia

efecto causa, narrando los hechos temporalmente, pero indicando en cada uno de ellos las consecuencias que tuvo.

También, destaca la filosofía que impregnó este período *formar un país mejor* y cuando se le pide que defina los sentimientos que le gustaría transmitir señala *el ánimo de la revolución Gloriosa, las ganas de cambiar el país*. Ese ánimo lo encontramos en sus valoraciones sobre las emociones cuando habla de *orgullo* y de *personas que fueron capaces de querer cambiar el país* y la de *admiración* cuando expresamente cita a Amadeo de Saboya<sup>278</sup>. Referido a la comprensión de la narración (Sánchez, 2009) estimamos que podría situarse en la *crítica*, aunque no entra en contradicción con las ideas que pueden detectarse en el manual o apuntes, aunque las interioriza y las presenta como propias con un sentido crítico de los hechos.

VIII.2. Piensa ahora que ya eres maestra y que estás en un seminario en el que han venido a Murcia profesores de distintos países y la organización te pide que les expliques, en una hora, ese periodo de la Historia de España, que ellos conocen. Para ello deberías plantearte:

VIII.2.1.- Desde que posicionamiento les orientarías los hechos de este periodo

**Empezaría explicando que como consecuencia de todo lo vivido en el reinado de Isabel II, y enumeraría las características principales de ese reinado, se crea una revolución, la revolución de la Gloriosa y su intento de formar un país mejor a través de la monarquía de Amadeo de Saboya, pero que su intento fue fallido y se creó una república, y los fallos de esta república, hicieron que a través de un golpe de Estado, se estableciera una dictadura del general Serrano con una gran aparición de los militares en la vida política.**

VIII.2.2.- Que sentimientos te gustaría que se formasen en ellos, no debes desarrollarlos todos sino elegir aquellos que creas más de acuerdo con tu forma de pensar y citarlos nada más.

**Me gustaría que se transmitiese el ánimo de la revolución gloriosa, las ganas de cambiar este país.**

Figura 83. Orientación y sentimientos en la confección del tema. Fuente: legado NMV-MOR

## La mirada y perspectiva de la participante

Para la redacción del contenido concreto que desarrollaría en la charla, se le proporcionó la información siguiente: VII.2.2.3.- *¿Qué hechos, personajes, lugares, economía, sociedad, cultura, imágenes, gráficos, textos, etc. les contarías? No tienes que explicarlos sino enunciarlos y decir por qué lo harías. Ahora sí puedes consultar todo lo que quieras, pero recuerda que tienes una hora para desarrollar tu conferencia.* Los contenidos que utiliza en la redacción de lo que ha considerado significativo explicar<sup>279</sup> pueden identificarse perfectamente en el manual, en el tema elaborado por ella y en los apuntes del profesor.

Por otra parte, hay que destacar que la selección que realiza y la necesidad de la comprensión del texto, implica un alto grado de utilización de las inferencias referenciales y estructurales (Sánchez, 2009), que mantienen la coherencia del contenido y su aceptable redacción gramatical, siendo el resultado una elaboración propia de la participante.

<sup>278</sup> La renuncia al trono de España por este rey, fue el comentario de texto que realizó en las PAU. Tenemos pues así: el tema que realizó: *Al-Ándalus: evolución política* y el comentario de texto *Amadeo I renuncia a la corona de España*.

<sup>279</sup> Es conveniente recordar que puede consultar todo el material que crea necesario. También recordar que es un trabajo off-line y que por lo tanto los problemas con la memoria de trabajo para procesar la información se reducen a lo que ella sea capaz de procesar.

La secuencia que sigue es temporal (va refiriéndose a cada uno de los periodos del Sexenio Democrático), pero dentro de cada uno de ellos establece un marco explicativo que suele adoptar el formato de efecto-causa. Para su análisis presentamos el texto completo (figura 84) y, a continuación, su análisis pormenorizado.

VII.2.2.3.- ¿Qué hechos, personajes, lugares, economía, sociedad, cultura, imágenes, gráficos, textos, etc. les contarías? No tienes que explicarlos sino enunciarlos y decir por qué lo harías. Ahora si puedes consultar todo lo que quieras, pero recuerda que tienes una hora)

**Mencionaría hechos interesantes como la formación de juntas revolucionarias en varias capitales con ideario demócrata: sufragio universal, supresión de consumos y quintas, defensa de las clases medias y trabajadoras...**

**Destacaría los ideales del gobierno provisional, con la Concesión de derechos: asociación, reunión. Libertad de imprenta, enseñanza, religiosa. Sufragio universal masculino para los mayores de 25 años. Emancipación de hijos de esclavos nacidos tras la revolución...**

**Esos los mencionaría como ideal social que cambia totalmente con respecto a la historia anterior, y los compararía con los principios que, por ejemplo, Fernando VII seguía en su reinado.**

**También aludiría a las buenas intenciones del rey Amadeo de Saboya, pero ante la soledad en el poder, los problemas dentro de su mismo partido así como los problemas acarreados con la oposición y los problemas sociales como la Guerra de Cuba, le llevaran hacia su dimisión como Rey, y me centraría en lo que podía haber sido España si este reinado hubiera salido bien. Plantearía preguntas como ¿Hubiera sucedido la Guerra Civil? ¿Habríamos llegado antes hacia la España actual?**

**Concluiría con el reinado de Amadeo, estableciendo que era un Rey con intenciones de renovar el país, con un ideario totalmente diferente al que los reyes españoles estaban acostumbrados y una renovación con una nueva dinastía al poder, ni los Borbones ni los Austria.**

**Después, de hacer este pequeño hincapié, enunciaría la creación de la Republica, con pocas esperanzas de éxito, sus múltiples líderes, Intensa agitación social, el nacimiento del cantonalismo, nace como una reacción ante la posible derechización de la República y la presión para acelerar la implantación de la República Federal, divisiones políticas entre los propios republicanos y su fracaso, y enunciaría mis motivos que según mi punto de vista fueron las causas del fracaso de la Republica.**

**Estas son las causas según mi opinión:**

**¿Por qué fracasa la República en España?**

- 1. Falta de un verdadero líder.**
- 2. Descoordinación entre el parlamento**
- 3. Marginación de muchos sectores sociales y descuido de los problemas sociales y económicos**
- 4. Guerra de Cuba y carlista.**

**Y por último hablaría de la dictadura del General Serrano, enumeraría las características principales de su política. Y cómo Cánovas del Castillo aprovechando la situación iba ganando simpatía para la vuelta de Alfonso, el hijo de Isabel II, para ser Rey, con el que empezaría una nueva etapa en España que estuvo más tiempo vigente, la llamada Restauración a través del sistema bipartidista que Cánovas del Castillo diseñó.**

Figura 84. Contenidos del proyecto de charla. Fuente: legado NMV-MOR

El primer período: *Las Juntas revolucionarias*. La participante destaca precisamente el ideario demócrata que tuvieron, focalizándose en las *creaciones políticas* como un símbolo del ideario de estos comienzos del Sexenio Democrático, iniciado en varios lugares de la memoria conmemorativa. Apreciamos un alto uso de las inferencias referenciales y estructurales, como consecuencia de la selección de la información realizada.

Su preocupación se centra en las reivindicaciones que se quieren alcanzar y en la defensa de las clases medias y trabajadoras. Sigue una secuencia efecto-causa, presentando lo que es importante y posteriormente indicando por qué lo es, de acuerdo con su opinión. Puede apreciarse que estamos hablando de un texto elaborativo, figura 85. Los destacados, que hemos realizado nosotros, tienen como finalidad enfatizar aquellos contenidos relevantes.

1 { Mencionaría hechos interesantes como la formación de **juntas revolucionarias** en varias capitales con **ideario demócrata: sufragio universal, supresión de consumos y quintas, defensa de las clases medias y trabajadoras...**

Figura 85. Destacados realizados por nosotros. "Las Juntas revolucionarias". Fuente: legado NMV-MOR

El segundo apartado lo centra en el gobierno provisional. Sigue la misma estructura de análisis que el anterior y lo focaliza en lo que denomina el valor esencial *la idea social* que aprovecha para contrastarla con otro período de la historia, el de *Fernando VII*.

En el sentido anterior trata de lo que se denomina *cambios y continuidades en la historia* (García y Jiménez, 2014), una decisión personal que, posiblemente pudo escucharla en el aula de su profesor, pero que en cualquier caso la utiliza como propia y cree oportuna utilizarla para esa charla, figura 86.

2 { Destacaría los ideales del **gobierno provisional**, con la **Concesión de derechos: asociación, reunión. Libertad de imprenta, enseñanza, religiosa. Sufragio universal masculino para los mayores de 25 años. Emancipación de hijos de esclavos nacidos tras la revolución...**  
Esos los mencionaría como **ideal social** que cambia totalmente con respecto a la historia anterior, y los compararía con los principios que, por ejemplo, Fernando VII seguía en su reinado.

Figura 86. Destacados realizados por nosotros. "El gobierno provisional". Fuente: Legado: NMV-MOR

El tercer apartado aborda el reinado de Amadeo y lo que pudo suponer para España. En este caso recurre a lo que se denominan *figuras de autoridad y las creaciones políticas* mostrando los problemas que se encontró. Sigue la misma estructura que los anteriores (redacción, inferencias, efecto-causa, etc.). Introduce dos importantes novedades *la historia contrafáctica* (Pelegrín, 2014) ¿Qué hubiera pasado si...? y una perspectiva crítica a las monarquías anteriores, pues define a la de Amadeo como renovadora frente a los Borbones y Austrias.

Esta pregunta, abierta a posibles hechos futuros, es importante y posiblemente también ha podido estar presente en la enseñanza realizada en el aula, pues ella comentaba que "en la clase de historia remitía mucho a situaciones actuales para darnos cuenta de la relevancia que tenía en el momento" (3007.IV.3), figura 87.

3 { También aludiría a las buenas intenciones del rey **Amadeo de Saboya**, pero ante la soledad en el poder, los problemas dentro de su mismo partido así como los problemas acarreados con la oposición y los problemas sociales como la Guerra de Cuba, le llevaran hacia su dimisión como Rey, y me centraría en lo que podía haber sido España si este reinado hubiera salido bien. Plantearía preguntas como **¿Hubiera sucedido la Guerra Civil? ¿Habríamos llegado antes hacia la España actual?**  
Concluiría con el reinado de Amadeo, estableciendo que era un Rey con intenciones de **renovar el país**, con un ideario totalmente diferente al que los reyes españoles estaban acostumbrados y una renovación con una nueva dinastía al poder, ni los Borbones ni los Austria.

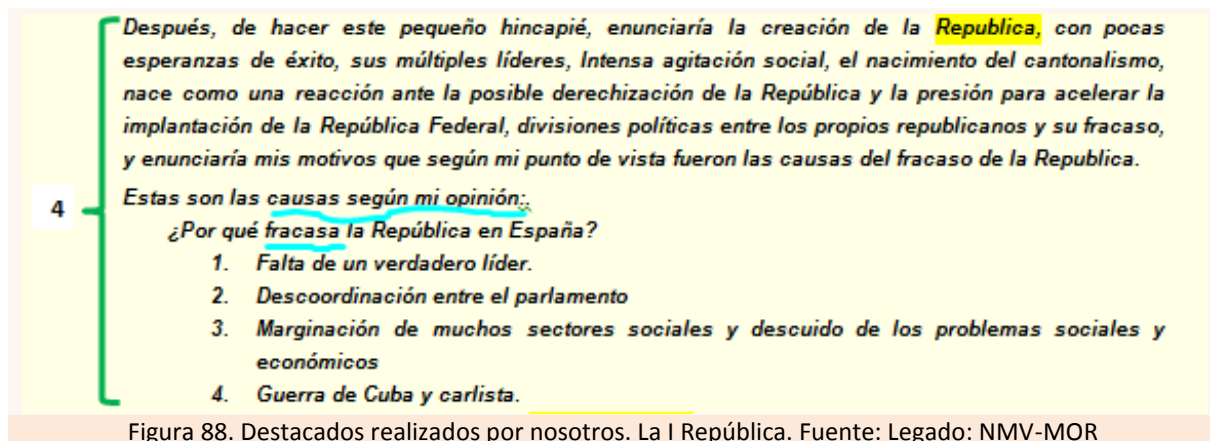
Figura 87. Destacados realizados por nosotros. Amadeo de Saboya. Fuente: Legado: NMV-MOR

El cuarto apartado trata de la *I República*. Lo vuelve a centrar en *las creaciones políticas* y señala, desde el principio, las pocas esperanzas de éxito que tuvo. Por otra parte, lo que



venimos analizando e interpretando acerca de la redacción y de los referentes, sigue la misma estructura y calidad de los anteriores, mostrando varias singularidades importantes. Así, inicia el texto aludiendo implícitamente, al final del párrafo anterior (figura 87), una monarquía renovadora, pero que debido a los hechos que ocurren, en gran medida cierran esa posible organización política.

Igualmente muestra sus opiniones al *fracaso de la I República*, pero da por hecho que defiende los ideales democráticos y sociales que aludía en los anteriores apartados. Nos encontramos también con *una valoración personal* que ha tomado de lo estudiado en clase o en casa, tanto en el libro como en los apuntes, pero que la hace suya y aporta otra variación a la secuencia de la charla, sus posiciones personales, las cuales son advertidas a la audiencia, Figura 88.



4 Después, de hacer este pequeño hincapié, enunciaría la creación de la **República**, con pocas esperanzas de éxito, sus múltiples líderes, Intensa agitación social, el nacimiento del cantonalismo, nace como una reacción ante la posible derechización de la República y la presión para acelerar la implantación de la República Federal, divisiones políticas entre los propios republicanos y su fracaso, y enunciaría mis motivos que según mi punto de vista fueron las causas del fracaso de la República.

Estas son las causas según mi opinión:

¿Por qué fracasa la República en España?

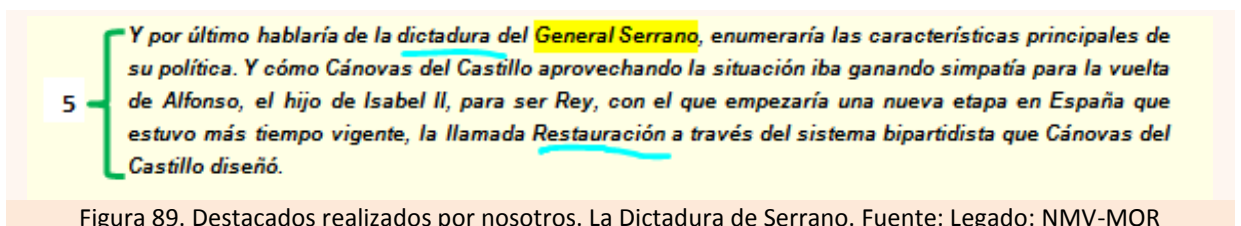
1. Falta de un verdadero líder.
2. Descoordinación entre el parlamento
3. Marginación de muchos sectores sociales y descuido de los problemas sociales y económicos
4. Guerra de Cuba y carlista.

Figura 88. Destacados realizados por nosotros. La I República. Fuente: Legado: NMV-MOR

El quinto apartado trata del final de este período, con una dictadura y una propuesta de Restauración. En ese apartado recurre a las *figuras de autoridad* militar y política con Serrano, Cánovas, Isabel II y Alfonso XII, confrontando, implícitamente, las características de estos personajes. Sigue una secuencia narrativa de los hechos y de efecto-causa cuando habla de la restauración borbónica.

En cuando al análisis e interpretación que realizamos de la narración, tiene las mismas características que la llevada a cabo en los apartados anteriores. Vuelve nuevamente a mencionar el futuro, adelanta el nuevo tema e, implícitamente, señala dictadura, monarquía y consenso político a través del bipartidismo.

Es interesante señalar la similitud que hay con la situación de 1978. Sin embargo -en su narración- no proporciona ninguna evidencia explícita vinculada con la situación de la Transición española de 1978 y del momento actual que vivió ella cuando estudiaba y narraba sus experiencias, 2012-2013, a no ser su alusión a lo que hubiera ocurrido si Amadeo (y sus ideales) hubiese triunfado. No deja de ser una interpretación por nuestra parte, pero con un posible grado de verosimilitud. Figura 89.



5 Y por último hablaría de la dictadura del **General Serrano**, enumeraría las características principales de su política. Y cómo Cánovas del Castillo aprovechando la situación iba ganando simpatía para la vuelta de Alfonso, el hijo de Isabel II, para ser Rey, con el que empezaría una nueva etapa en España que estuvo más tiempo vigente, la llamada **Restauración** a través del sistema bipartidista que Cánovas del Castillo diseñó.

Figura 89. Destacados realizados por nosotros. La Dictadura de Serrano. Fuente: Legado: NMV-MOR

### 3.6.2.3. A modo de discusión y cierre

La construcción de esta conferencia, por parte de la participante, ha sido un objetivo consciente que desde esta línea de investigación, propone: analizar e interpretar la enseñanza habitual de las clases de Historia de España e indagar en la construcción de temas o problemas vinculados con esa asignatura, a partir de los datos utilizados.

Tal y como se ha ido analizando todo el proceso de enseñanza de Historia de España, éste presenta un modelo tradicional bien estructurado (Wilson, 2001 y Nokes, 2017) con las PAU como fondo, condicionando los procesos seguidos. El concepto de ayuda de Sánchez (2009), la importancia de las inferencias y la clarificación del trabajo que la participante realiza en casa han mostrado otros aprendizajes que ocurren en el aula y que pasan desapercibidos. La construcción de este tema por parte de la participante ha puesto de manifiesto un nivel de elaboración diferente de los temas académicos. La clarificación de las intenciones que tiene (la consciencia por su parte de lo que quiere transmitir) y el desarrollo de cada una de las etapas de este período (enfaticando en una idea que la considera fundamental, llegando a propuestas del tipo ¿qué ocurriría si...?) muestran un aprendizaje que va más allá del formal expuesto en los trabajos que hemos denominados *académicos*.

En el sentido anterior, podemos decir que la participante posee un nivel de madurez alto, en lo que Souto, Fuster y Sáiz (2014) exponían cuando el alumnado se implicaba en la resolución de problemas sociales “hemos evidenciado que el alumnado puede alcanzar elevados niveles de madurez explicativa si se desarrollan proyectos de evaluación que tengan en cuenta la resolución de problemas sociales”. (p. 164)

En la entrevista realizada a Barton en el año 2014 se le preguntaba por lo que él entendía como un buen aprendizaje de historia, destacando que la participación en la vida pública de los estudiantes se alcanza<sup>280</sup> cuando se *involucran históricamente*, se ven como actores y

---

<sup>280</sup> “Aunque la historia puede servir múltiples propósitos, creo que el rol más central que ésta tiene en las escuelas primarias y secundarias es preparar a los estudiantes para participar en la vida pública de una democracia. Esto significa mucho más que simplemente repetir información o aprenderse el conocimiento histórico que otros crearon, significa que deben llegar a comprender elementos importantes del pensamiento histórico. Esto incluye:

- Involucramiento histórico: los estudiantes deberían comprender quién ha sido responsable de acciones históricas (no sólo las élites políticas, sino que todos), qué los motivó, que acciones tomaron, y cuáles han sido los resultados de esas acciones (tanto las intencionadas como las no intencionales). Esto ayuda a que los estudiantes se piensen a sí mismos como actores y personas que toman decisiones en el mundo de hoy, a pensar de qué maneras se pueden hacer cambios en la sociedad. La participación democrática requiere que tengamos un sentido acerca de nuestra propia habilidad para influir en la dirección que toma la sociedad.
- Reconocimiento de perspectiva (o empatía): Los estudiantes deberían ser capaces de reconocer los valores, actitudes y creencias de las personas en el pasado, de tal manera que puedan ver el mundo a través de los ojos de otros, en lugar de pensar que la gente siempre ha pensado en el mismo modo en que lo hacemos hoy. También deberían reconocer que, en cualquier punto, las personas entran en desacuerdos con sus valores, actitudes y creencias porque las sociedades no son completamente unificadas en su forma de pensar. Esto prepara a los estudiantes a pensar acerca de la manera en que las actitudes de las personas difieren hoy en día, y la medida en que las personas con ideas distintas podrían tener sustentos razonables para sus creencias. La participación democrática requiere que intentemos comprender las ideas de los demás.
- Datos y evidencia: Los estudiantes deberían ser capaces de comprender como los datos históricos son creados a partir de la evidencia, particularmente, el hecho de que evidencia incompleta, y en ocasiones contradictoria, es utilizada para crear interpretaciones sostenibles. Deberían reconocer que el conocimiento histórico no se sostiene en autoridad o tradición, sino que requiere de un juicio razonado, sobre la base de un análisis crítico de fuentes. Esto es también un elemento importante de la participación cívica democrática:

personas que pueden influir en la vida política, pues conocen a los responsables, los motivos que tuvieron y los resultados que produjeron. Igualmente, son consciente de las *perspectivas o empatías* que se generan, conocen y comprenden cuáles eran los valores, las actitudes y las creencias de quienes vivieron en el pasado y en el presente, comprenden sus ideas y las de los demás. También podemos señalar que se conocen y utilizan *datos y evidencias* (el manejo crítico de las fuentes) pues los hechos históricos se sostienen en las evidencias y requieren juicios razonados que fundamenten nuestras posiciones. Así pues, en el trabajo que la participante lleva a cabo podemos identificar bastantes de las características a las que Barton se refiere como un buen aprendizaje histórico.

---

nuestro conocimiento no tiene certezas, pero deberíamos ser capaces de fundamentar nuestra posición con lógica y evidencia. (Barton, 2014, pp. 2-3)



# CONCLUSIONES



## 4. CONCLUSIONES

La realización de este apartado supone un momento diferente a los demás, sobre todo cuando se trata de trabajos amplios en los que se han manejado muchas dimensiones de la enseñanza. Su redacción necesita un tiempo sosegado para dialogar con los datos, las interpretaciones realizadas, las vinculaciones que se han establecido con los anteriores trabajos y resultados y, desde un cierto alejamiento, presentar lo que es más significativo y relevante de ese estudio. Es un espacio donde lo interno (qué se ha realizado) y lo externo (cómo presentarlo a los posibles lectores), cobran carta de existencia y orientan la estructura del discurso.

El reto inicial que inspiró nuestros estudios fue *conocer cómo son las clases habituales de Historia de España*. Este desafío se orienta en este trabajo hacia *los procesos y tareas que se realizan dentro y fuera del aula* y a indagar sobre *las características de los resultados alcanzados, focalizándose en los procesos que se desarrollan para llegar a ellos*.

Presentar estas conclusiones ha supuesto, por una parte, *clarificar cómo se ha organizado la investigación*: la importancia de la línea de trabajo, los recursos humanos necesarios para alcanzar los objetivos previstos, la recopilación de una base de información que permita responder a la preguntas formuladas (libro de texto, materiales del profesor, programas de la asignatura, trabajos realizados y las descripciones y valoraciones que realiza la participante sobre las distintas dimensiones de la enseñanza), los motivos para la selección de la participante y, por último, aludir al tipo de evidencias que constituyen la base para el análisis e interpretación de la información recogida, es decir, *las huellas y valoraciones* que la participante ha dejado en el libro de texto, apuntes del profesor y trabajos realizados.

Por la otra, presentar una síntesis de *los resultados más relevantes*: ambiente y tareas de casa, contexto de enseñanza, programaciones de la asignatura, procesos de enseñanza, análisis del manual/materiales y, por último, los procesos seguidos y los trabajos producidos cuando la participante elaboraba los temas, comentarios de texto, hablaba de las emociones que había sentido al estudiar la Historia de España y cómo había realizado el esquema para una charla partiendo de lo que había aprendido en esta asignatura. También, para finalizar, *ofrecer una idea global de lo realizado y una perspectiva de trabajo a seguir*.

**La línea de investigación** con la que se está trabajando desde hace 30 años, permite abordar temas que surgen de las necesidades derivadas de los distintos proyectos realizados (justificando su necesidad y dando mayor continuidad y coherencia al plan que se está llevando a cabo), avanzar en lo que la línea ya conoce, integrar contribuciones de otras investigaciones relacionadas, incluir en su agenda trabajos vinculados con las necesidades que el momento en el que se vive demandan y programar un futuro de trabajo que, con sus raíces en el pasado, procura atender los retos del presente.

**La composición del grupo de investigación** es una dimensión importante pues a largo de estos 30 años son muchos los investigadores que han participado en la línea de indagación, perteneciendo a distintas áreas, universidades y países. La contribución realizada ha sido como autores, colaboradores o asesores sobre determinados contenidos. Todos ellos, en cada uno de los trabajos realizados, han ido enriqueciendo la visión que sobre la enseñanza de la Historia de España se ha realizado en las aulas.

La participación, los trabajos y las publicaciones dependen también de las disponibilidades de cada uno de los miembros del grupo y de la introducción de nuevas problemáticas que exigen la visión de otros ámbitos de conocimiento. En este trabajo hemos introducido, para el análisis de la información, los estudios que se han llevado a cabo sobre *la comprensión de los textos y el uso de inferencias, las ayudas del profesor, la identificación de las tareas llevadas a cabo por la participante en el aula y en casa, los trabajos realizados por la participante, el estudio de las huellas y su relación con marginalia, los géneros discursivos y una breve caracterización de la evolución de los manuales, guías y editoriales en la que se ubica el libro de texto utilizado por la participante de la Editorial Santillana (2009).*

Estas modificaciones han llevado a consultas con profesores como Rafael Valls, Xose Manuel Souto, Jesús Rodríguez y Emilio Sánchez (a los que agradecemos su tiempo y sugerencias) y a la incorporación en la elaboración del trabajo de las profesoras Graciela Carbone y Rosana Pasquale.

**La selección de la participante** llevó consigo la necesidad de clarificar lo que se quería indagar, como se planteó en el capítulo 2. La selección realizada no ha sido una tarea fácil, pues se dispone de 200 casos del período 2012-2016, en el que se había llegado a 30 localidades y 79 centros, de los 136 que imparten bachillerato en la CARM. En este trabajo, la elección de la participante tiene un referente claro: *una alumna con resultados académicos medios y disponer de la información suficiente para poder profundizar en los procesos y resultados que deseamos.*

Concretamente esa información debía incluir (además de donarla para que formase parte de la memoria educativa en la que estamos implicados), valoraciones y documentos del contexto (centro, aula, relaciones, currículo), de los procesos de enseñanza-aprendizaje realizados y de los resultados obtenidos, que incluyen los trabajos que académicamente se le pedía y otros que, a tenor de nuestra línea de investigación, se le solicitaron como las valoraciones de las emociones que desarrolla durante el curso y la planificación de una charla sobre uno de los temas cursados. Estos requisitos permitían cumplir con los objetivos marcados.

**Las huellas** que la participante deja, tanto en *el manual, como en los apuntes del profesor*, muestran que estamos ante *una usuaria real* del manual y de los materiales. Estudios similares ya los hemos realizado en trabajos anteriores, dejando constancia de las aportaciones que permiten la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje



llevados a cabo por profesores y alumnos en las aulas, siendo también un instrumento eficaz para la investigación. Las evidencias muestran qué recursos de los que el manual y/o los apuntes que el profesor proporciona son utilizados, en qué temas se detiene, cómo se complementan, qué modificaciones se introducen en ellos y qué diferencias hay cuando se encuentran con dos géneros discursivos distintos: los temas y los comentarios de texto.

Estas evidencias son cruciales para la identificación del contenido de los trabajos que realiza nuestra participante, pues permiten conocer de dónde obtuvo la información, cómo se desarrollaron y cuál es el aporte personal de la participante. Los estudios de *marginalia* son de un apoyo importante, sobre todo cuando son utilizados con finalidades que exploran campos próximos al trabajo que proponemos.

*El ambiente y las tareas* que se desarrollan, incluyen las funciones que tienen que realizar tanto el profesor (enseñar, conceptualizar en su sentido más amplio), como la alumna (estudiar, como la actividad propia de quien quiere aprender. La Real Academia Española (RAE) la define con varias acepciones, nos referimos a la 1ª. *Ejercitar el entendimiento para alcanzar o comprender algo*). Parte de estas tareas se cumplen en el aula, pero también en casa, conocer y fundamentar lo que se hace, al menos en este estudio de caso, es indispensable hoy en día por los cambios que están ocurriendo, pero también lo es conocer lo que se hacía antes, para poder comprender algunos de los cambios que se producen.

No ha sido un trabajo fácil, pero hemos de afrontar una exploración de lo que podemos saber sobre el tema en este estudio. Para ello, como ya hemos comentado, se parte de la documentación y valoración de las vivencias que la participante tiene. Más concretamente, una de las características que han influido para la selección de esta participante, ha sido la decisión del profesor de no autorizar la presencia del manual en el aula, pues permite una interpretación distinta (aula y casa) de las huellas y trabajos que la participante realiza (los apartados 1.1. y 3.5.1. recogen los referentes teóricos y las evidencias empíricas que hemos estudiado). Hemos de destacar la importancia de las *tareas* como nexos entre los ambientes de aula y de casa (Cooper, 2001, Walker, 2007 y Parra, 2017) y la coherencia que han de tener para dar sentido a las finalidades que tiene en la enseñanza.

Centrándonos en lo que ocurre en casa (con las limitaciones que ya señalamos en este estudio), podemos apreciar una complejidad mayor de la que aparentemente pueda pensarse. Distinguimos (gracias a los documentos y las huellas en ellos dejadas por el profesor y la participante), las tareas de procesar la información que se explicó en el salón de clase y las de elaborar los trabajos que se le solicitaron.

Diferenciamos tres fases para llevar a cabo su trabajo -decisión, planificación y ejecución-, que podemos fundamentar muy razonablemente en el trabajo de Marzano y Kendall (2007), incluidas las capacidades cognitivas que, previsiblemente, se llevan a cabo. También las *ayudas del profesor* que proponen Ruano, Sánchez, Ciga y García (2011): -activadora, elaborativa, ilustradora y consolidadora-, llevadas a cabo tanto on-line (aula) como off-line (en casa a través de los materiales y más directamente por las correcciones realizadas por el profesor en los trabajos de la participante).

Igualmente podemos identificar lo que Castañeda y Adell (2013) denominan *Entornos Personales de Aprendizaje (PLE)*, que se articulan alrededor de la organización personal que se hace de los distintos recursos que se utilizan (haciendo hincapié en los tecnológicos) y

respondiendo a las preguntas *¿Dónde y con qué aprendo?* *¿Qué cosas hago cuando aprendo?* y *¿Cómo y con quién aprendo?*

Evidentemente se trata del estudio de un solo caso (pero elegido entre los 200 de la muestra de 2012-2016), pero hemos de decir también que la fundamentación va más allá de la limitación de la muestra y que representa lo que esta participante está llevando a cabo en su casa, sin los problemas que hoy, con el Covid-19, podemos encontrar.

*Los temas y los comentarios de texto*, estos documentos son importantes pues recogen los trabajos realizados por la participante (que son corregidos por el profesor) y permiten acercarse al proceso de elaboración y de construcción de los conocimientos históricos y no solamente al resultado de los mismos.

Es igualmente importante señalar que tanto los trabajos, como las huellas dejadas en el manual, fueron realizados en casa, con lo que ello significa tanto para el momento que se estudió, como para el futuro, al poder identificar las tareas de casa y las de aula y contrastarlas con los que hoy en día puede estar acaeciendo. En nuestro estudio se seleccionó el mismo tema que la participante realizó en las PAU (II. Al-Ándalus: evolución política). En cambio, para el comentario de texto se optó por el primero que realizó en las clases de Historia de España -Algunos artículos de la Constitución de 1812-, por ser el primero que llevó a cabo y permitir, mediante las huellas dejadas en él por la participante y el profesor, apreciar el proceso de mejora realizado.

*El centro y su contexto* ha sido objetivo de indagación desde el principio de nuestra línea de estudio, pues la memoria semántica y el valor del alumno como testigo en los ambientes donde ha vivido, son ejes fundamentales de estos trabajos.

El recuerdo de los datos, cuando al alumno se le invita a evocar su centro, aula, compañeros y relaciones, es una información relevante para todo el proceso de investigación. Buena prueba de ello es que recordamos nuestro centro y algunos profesores, incluso después de muchos años. Sin embargo, relacionarlo con los procesos y resultados de la enseñanza de Historia de España no es tan claro, y posiblemente siga ofreciendo dificultades en el futuro.

En este trabajo hemos incorporado, como referente, lo que Damasio (2010) denomina *emociones de fondo* (concretamente felicidad/agradable o tristeza/aburrido), referidas a la Historia de España; también los trabajos que contemplan la *empatía* del alumno con la historia (vivenciar el momento como si fuera una más). Así, se le solicitó a la participante la valoración que la asignatura tiene para ella. Sus descripciones y juicios han permitido vincular este contexto, tanto con el profesor, como con ella misma, entrando de esta manera en las motivaciones extrínsecas e intrínsecas, al hablar de la importancia que tuvo la enseñanza que el profesor realizó y el esfuerzo y trabajo personal que ella llevó a cabo. Una vinculación muy interesante que permite acercarse a la influencia que pueden tener estos referentes en los procesos y en los resultados de enseñanza de Historia de España en general.

*Los programas* constituyen una información básica para este trabajo, así pues es preciso conocer el del profesor, el del currículo oficial y las propuestas que se hacen desde la coordinación de las PAU.

El contraste entre estos documentos pone de manifiesto que quien realiza una selección importante del currículo oficial es el coordinador de las PAU, dejando fuera el 40% del

programa, mientras que el docente no llega al 10%. Las valoraciones que la participante realiza, cuando analiza estos documentos, pone de manifiesto que la práctica que el profesor lleva a cabo en el aula, implica un menor número de temas impartidos porque algunos los manda trabajar directamente al alumnado, porque en otros apenas proporciona un esquema, o directamente porque no los imparte.

Así pues, disponer tanto de los documentos, como de las valoraciones de la participante, supone una información imprescindible para el análisis de los libros de texto y su uso en el aula, pues permite una referencia muy clara para indagar en el programa impartido, los apuntes del profesor y el manual.

Conocer los temas que tienen las huellas de su utilización facilita y ayuda la interpretación de su presencia y relevancia en el aula, además de proporcionar información de cuáles son los recursos que han sido utilizados del manual y apuntes: texto de autor, imágenes, gráficas, ejes cronológicos, actividades, etc.

*Los procesos de enseñanza* son fundamentales para todas las tareas de esta materia y para su aprendizaje. Como ya indicamos, pueden vincularse con las vivencias de la participante y con la planificación que realmente lleva a cabo el profesor. Cabe señalar las dos perspectivas de estudio con las que las abordamos: las características de la enseñanza y las funciones que cumplen para el aprendizaje.

La revisión de los estudios realizados sobre la enseñanza de la historia que llevó a cabo Wilson en 2001 (*Handbook of Research on Teaching*), permite comprender la que en 2017 lleva a cabo Nokes (*Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*), dieciséis años después. Ambos autores identifican y analizan la clase tradicional y la innovadora, más la presencia cada vez mayor que tienen las nuevas tecnologías. Las descripciones que realizan facilitan el análisis e interpretación de la enseñanza del profesorado, que si bien son conceptualizadas como tradicionales, incluyen características que permiten valorarlas también dentro de las nuevas teorías de procesamiento de la información.

Por otra parte, la clarificación de las fases en la que se desarrolla una clase habitual, muestra una interacción más allá de la meramente formal, incluyendo los conocimientos previos, el uso del presente y la inclusión de la participante en ese momento de la Historia que estudia. Igualmente, las funciones que las ayudas del profesor tienen para llevar a cabo las tareas de aprendizaje, ha sido otra aportación muy significativa para la comprensión de los resultados que hemos analizado, unido a la tipificación de la clase de Historia de España, la comprensión de los textos y el uso de inferencias.

Como hemos analizado, los estudios de Wilson (2001) y Nokes (2017), permiten otra mirada enriquecedora que ha puesto de manifiesto aprendizajes que podrían quedar ocultos, sobre todo si nos centramos solamente en los resultados académicos.

*El análisis del manual y de los materiales del profesor* se lleva a cabo mediante el estudio de *las huellas dejadas* presentando tres dimensiones a considerar: la apariencia, la importancia de la huella en los temas estudiados y los distintos recursos que proporcionan (texto de autor, documentos, imágenes, etc.), sin olvidar la importancia que tiene que el manual sea nuevo o ya ha sido utilizado por otro alumno.

El uso del manual por parte del profesor (no lo utiliza en clase, pero implícitamente es su guía) y la participante (en casa) están prácticamente centrados en la información que los

autores del manual proporcionan (texto), teniendo presente que las huellas que tiene el libro de texto son las realizadas en casa, por la decisión del profesor de no permitir el manual en el aula y la resolución de la participante tenerlo para su consulta y estudio.

En cuanto a la utilización de los manuales de segunda mano (que contienen ya evidencias de su uso), no tiene problema de identificación debido a las propias explicaciones que la participante realiza, pero supone un problema en muchas de las situaciones donde ocurre, como ya lo evidenciamos en estudios anteriores (Martínez-Valcárcel, Ortega-Roldán y García-Marín, 2020). La existencia de las huellas y el conocimiento que se tiene de las distintas programaciones, ponen de manifiesto la influencia de las PAU, aunque pueden detectarse la enseñanza de temas que no están entre los sugeridos para estudiar por parte del coordinador de esta prueba externa.

La importancia del análisis de las huellas y su ubicación en los distintos recursos que contienen los manuales y materiales utilizados pone de manifiesto su valor en el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el papel que juegan en las prácticas habituales de clase y el apoyo que suponen para la investigación.

*Los temas elaborados por la participante* llevan consigo cinco procesos en dos ambientes: la atención en clase trabajando con los materiales del profesor, el estudio en casa primero ampliando la información y luego desarrollando el tema en los tres apartados que lo constituyen (introducción, desarrollo y conclusiones), la entrega del trabajo al profesor (que lo corrige) y, de nuevo en casa, revisando las observaciones del profesor e introduciendo, o no, la información o los cambios que le fueron sugeridos.

Estos documentos de trabajo que realiza la participante, le hemos denominado *textos intermedios*, posicionados dentro de un género académico específico, pues si bien contienen los resultados que se podrían considerar finales, incluyen todo el proceso y, en su caso, son el referente que la participante tiene para la elaboración del tema de las PAU.

El trabajo realizado en el manual y las huellas dejadas en él, permiten apreciar la utilización de las macro reglas de omisión/selección del contenido, para el *desarrollo de los temas* y generalización/integración, para las *introducciones* y *conclusiones* de los mismos.

La identificación de las ideas fundamentales y secundarias (perfectamente visibles a través de las huellas dejadas), son destacadas en los materiales del profesor y/o en el manual, siguiendo las orientaciones de las ayudas prestadas por el docente en el aula. Igualmente su existencia permite apreciar que la participante maneja una información más amplia que la de los apuntes del profesor.

La necesidad de dar coherencia al texto que redacta para los temas (es mayor cuando utiliza el manual y los materiales), implica el uso de inferencias referenciales que permiten el desarrollo gramatical de las distintas ideas desarrolladas, normalmente con la estructura causa-efecto. La inclusión de información personal aparece en la introducción y en las conclusiones del tema.

Las correcciones que el profesor realiza (y el diálogo profesor alumna que se puede apreciar en las respuestas de uno y otra registradas en los temas), permiten ver la evolución y mejora del trabajo de la participante, como pusimos de manifiesto cuando presentamos las introducciones y conclusiones de los temas: 1. *Hispania romana*", 2. *Al-Ándalus: evolución política*", y 3. *Reinos cristianos*. A pesar de la clara influencia de las tareas realizadas en el aula y de las exigencias de las PAU, sobre todo en la organización de las

respuestas, se pueden apreciar aprendizajes de estrategias de trabajo y de comprensión de contenidos que deberían tenerse presentes en los trabajos de investigación.

**El comentario de texto** es un género discursivo nuevo y necesita su aprendizaje. Si bien existen algunas similitudes en su proceso de elaboración con respecto a los temas, los comentarios de texto conllevan variaciones significativas. En primer lugar, porque los comentarios de texto necesitan de la contextualización histórica y ello supone buscar los referentes del contenido en los temas que la participante ha realizado. Segundo, porque se parte de una estructura diferente, pues se proporciona desde la coordinación de la PAU todos los protocolos de los comentarios de texto y la organización de las respuestas (tipología, análisis, contextualización y conclusiones). Este hecho lleva consigo que el profesor y la participante usaran dichos protocolos de comentario de texto, registrando en ellos todas las ideas importantes para su redacción. Así pues, estos trabajos se generan a partir de los protocolos de comentario de texto, del tema que lo fundamenta y de las ayudas proporcionadas por el profesor. A partir de lo anterior la participante elabora su comentario de texto con una redacción más personal que la realizada en los temas. El comentario de texto seleccionado para nuestro análisis e interpretación fue el primero que realizó (Algunos artículos de la Constitución de 1812), porque cambiaba de género discursivo, después de la elaboración de 8 temas. Efectivamente, este hecho es advertido por el profesor, tanto en el desarrollo del tema con él vinculado, como en el propio comentario de texto, ya que pone de manifiesto que no se redacta a partir de la misma estructura de los temas. Por otra parte, la redacción del comentario de texto exige bastante más procesamiento de la información manejada y, por lo tanto, la participante requiere de un mayor número de inferencias estructurales y elaborativas. La valoración de este primer trabajo por parte del profesor es baja, pero irá aumentando en los siguientes, alcanzando una nota media que coincide con la que la participante declara que obtuvo en selectividad. También reseñar que al disponer de un comentario de texto elaborado por otra alumna del mismo profesor y curso (valorado cuantitativamente al máximo por el docente, y cualitativamente como: *¡Qué maravilla!*), ha servido de contraste tanto para comprender las calificaciones que el profesor da, como para mostrar que se trata de una alumna con rendimientos medios e interesada en la asignatura.

**El análisis discursivo** ha permitido la interpretación de las huellas dejadas en los temas y en los comentarios de texto por la participante y el profesor, desarrollando otra lectura centrada en el *análisis discursivo*. Así pues, profesor y participante mantienen un proceso de comunicación (off-line) en estos trabajos, que ya los caracterizamos como *textos intermedios*, es decir, como ejemplares empíricos de un género discursivo dado, en constante devenir, producto de las intervenciones y modificaciones que sobre ellos operan ambos agentes. Por otra parte, estos *diálogos* ponen de manifiesto la construcción colectiva del conocimiento y del texto en el marco de la institución escolar, así como la polifonía constitutiva de todo texto, es decir, la participación de voces diferentes y múltiples. En este caso, el texto propuesto por la participante (tema o comentario de texto) se conforma con la participación de las voces de su profesor (las ayudas que hemos señalado en varias ocasiones), de su libro de texto, de trabajos de otros compañeros, del recuerdo de las clases, de los recursos motivacionales expuestos, etc., tal y como hemos visto en otros apartados de este trabajo.

**La realización de otros trabajos** llevados a cabo por la participante ha permitido identificar otros aprendizajes que se alcanzan tácitamente tanto en el aula, como fuera de ella, constituyendo parte de la formación del alumnado. Dichos aprendizajes no están

habitualmente evaluados (incluso no son conocidos) por las investigaciones. Así pues, dentro de la misma asignatura y relacionada con ella, se propusieron dos trabajos: las emociones sociales y la preparación de una charla de una hora sobre el contenido concreto de un tema *El sexenio democrático*.

La finalidad que tuvieron ambos era mostrar el grado de utilización y comprensión de los contenidos que podía haber alcanzado la participante, además de lo mostrado en los temas y comentarios de texto.

*Las emociones sociales* son experiencias importantes a conocer, concretamente se analizan las siguientes: vergüenza, culpabilidad, indiferencia, indignación, admiración, gratitud, orgullo, identidad y compromiso. Se parte fundamentalmente de la propuesta de Damasio (2013) y se consideran a autores como Haidt (2003); Kleef, Chestin, Fischer y Schneider (2016); Cova, Deonna y Sander (2015) y Tsyrlina-Spady y Lovorn (2017).

Los estudios sobre las emociones sociales ya los hemos analizado y publicado en investigaciones anteriores, con resultados muy interesantes. Precisamente, creemos que su referente en Damasio (2013) es pertinente para este trabajo, pues no parte (ni niega por supuesto) una perspectiva más centrada en los procesos de identidad, ciudadanía, responsabilidad, etc., sino que tiene una mirada más general centrada en la naturaleza e importancia del sentimiento humano, considerándolo como el cimiento de nuestra mente y a preguntarse, como lo hace Damasio (2013), por ¿Cómo habríamos evolucionado sin la capacidad para responder a los demás con simpatía, afecto, vergüenza, etc.?

Nosotros hemos vinculado su propuesta con la asignatura Historia de España, siendo conscientes de la dificultad que ello conlleva, pero también de la utilidad que tiene para conocer lo que puede desarrollar esta materia en este ámbito de formación. Los resultados que emergen del análisis e interpretación de los datos muestran el valor de la narración que la participante realiza, la coherencia y construcción gramatical, el uso de inferencias elaborativas, las aportaciones personales que explicita y el valor que los hechos, desde una perspectiva global, tienen para ella en los que está incluido los valores y, por lo tanto, la necesidad de referencias para su análisis.

Así, por ejemplo, el valor positivo y negativo de los personajes (vinculado al ejercicio del poder), las ideas de mejora que a nivel social tienen (economía, democracia, etc.), el poder de seducción de las constituciones cuando se trata de avanzar, la lucha por el voto, la necesidad de mejora en educación, etc.

La idea de Plamper (2014) sobre la necesidad de conocer las emociones enfatiza en cómo *vamos a conocerlas si no las narran* o la que preconiza Rosenwein (2006) sobre las *comunidades emocionales*, cobran carta de naturaleza en los resultados obtenidos e invitan a seguir investigando su existencia.

*Planificación de una charla sobre El sexenio democrático*, es uno de los temas de la asignatura Historia de España y que también fue el comentario de texto de la PAU que hizo, más concretamente *La renuncia al trono del rey Amadeo de Saboya*. Para su elaboración se le sugirió una estructura diferente a la realizada en los temas, proporcionándole así otro marco de aprendizaje (que le permite identificar los contenidos aprendidos e incardinarlos en una organización distinta) con resultados muy interesantes y esperanzadores para seguir investigando.

Por otra parte, tal y como hemos descrito en el apartado anterior, las inferencias elaborativas, la personalización de la narración, la utilización de valores, el uso de sus conocimientos de historia, etc., muestran un nivel de aprendizaje distinto de los temas académicos, pero aprovechando los adquiridos en esta asignatura.

Cabe destacar, cuando nos referimos a los contenidos, la estructura que utiliza y, sobre todo, la caracterización y singularidad con la que enfatiza cada apartado de ese período: ideario demócrata (para las Juntas revolucionarias), ideal social (para el gobierno provisional), valoración de la persona, contraste con otras monarquías españolas e historia contrafáctica: ¿Qué hubiera ocurrido si...? (para el reinado de Amadeo), desánimo y opiniones personales explícitamente expuestas (para la I República), y el concepto de dictadura y restauración para el período que señala sobre el fin de la *I República* y el reinado de Alfonso XII.

El valor en sí de estas aportaciones y sus orientaciones para desarrollar la charla, ejemplifican muy bien lo que ella estima valioso, recuerda de sus estudios y le gustaría transmitir la idea de *formar un país mejor*, el *ánimo para luchar* que animó a la revolución gloriosa y las *ganas de cambiar el país*.

**Recapitulación.** Así pues, teniendo como finalidad la investigación sobre la enseñanza de Historia, podemos destacar como aportaciones más significativas las que señalamos a continuación. *Conocer y analizar los libros de texto tal y como los autores los redactaron* es una necesidad básica, pero insuficiente si queremos saber el uso que profesores y alumnos hacen de ellos, además de la pertinencia de *incluir las guías didácticas* realizadas por las editoriales.

*Las huellas* dejadas por alumnos reales que utilizaron ese recurso es un paso más, pero también insuficiente. Los docentes cambian y modifican el contenido en función de múltiples dimensiones, así pues, disponer también de *los materiales que el docente realiza* para completar e incluso sustituir el contenido, vuelve a ser otro paso más en la necesidad de acercarse a la práctica de enseñanza de la historia.

Igualmente, la influencia de pruebas externas e internas modifican seriamente *el programa de la asignatura*, ya de por sí muy amplio y con necesidades de selección de información. En ese sentido, disponer del programa del profesor, las sugerencias que se realizan desde las PAU (programa y estructura de las pruebas) y el currículo oficial de la CARM para la asignatura, permite dar un paso más en la comprensión de lo que ocurre en la práctica. También constatar que esa enseñanza no se produce en el vacío, sino en lugares concretos como centros, aulas, casas de los alumnos, horas del día, etc. En esos espacios *profesores y alumnos dejan constancias de sus tareas mediante las huellas* que quedan en los documentos utilizados; bien las llevadas a cabo de una forma presencial (comprensión de los temas, diálogos en directo entre el profesor y la participante, etc.), o en casa (elaboración de los trabajos, estudio, diálogos diferidos entre profesor y participante, etc.).

Nuevamente, como venimos señalando, estas dimensiones investigadas van completando nuestra línea de trabajo y, progresivamente, lo que sabemos de las prácticas de aula. Todos estos recursos y procesos nos acercan a ese mundo complejo que ocurre cuando se cierra una puerta (del aula o de casa) y se inicia un proceso de enseñanza-aprendizaje que, previsiblemente, tendrá unos *resultados académicos*.

Conocerlos y disponer de la documentación que se le proporciona a los alumnos (trabajada en el aula y en casa) o la que ellos mismos crean, permitirá indagar aún más en lo que se ha alcanzado, pues posibilita no solamente *conocer el resultado*, sino también *el proceso*, que puede no quedar suficientemente claro si no se dispone de esos documentos. La persistencia de una línea de investigación indica, por múltiples evidencias colaterales, la presencia de *otros aprendizajes* no evaluados.

Nuevamente insistimos en la necesidad de disponer y de conocer esos documentos, pues sus análisis e interpretación, complejos y difíciles, son un paso más en el conocimiento de la enseñanza-aprendizaje de la historia. Igualmente es necesario conocer las *valoraciones que realiza el alumnado* de todo este proceso, pues completa lo que hoy sabemos y en este trabajo ofrecemos.

Es evidente que hay otros instrumentos para obtener información que enriquecerían esta disertación, por ejemplo, la opinión de profesores (que ya la indagamos en anteriores investigaciones y publicaciones), o la observación directa (como la que está realizando con contenidos similares Chaves, 2019), y como cualquier trabajo de esta naturaleza son pasos a dar, caminos que recorrer e ilusiones por mantener.

**Aprendizaje alcanzado.** Cabe plantear en estos momentos de cierre del trabajo, por la pregunta inicial *¿Qué procesos y resultados de aprendizajes alcanzan los alumnos en Historia de España?* Para responder es pertinente recordar lo que decía Körber (2015) cuando defiende la idea de múltiples historias que pueden orientar a unas personas, pero no a otras, manteniendo el principio de que la finalidad de la historia no es la de “implantar una interpretación dada en las cabezas de los alumnos, sino permitirles participar en la cultura histórica de su sociedad” (p. 23).

Así pues, para tener esa participación e interpretación propia de la historia, es necesario construir un modelo coherente con lo que se dice, y para ello se necesitan elaborar inferencias causales sobre los antecedentes de la acción, como indicaban Sánchez y García-Rodicio (2014), hoy tenemos pruebas de cuándo se llevan a cabo dichas inferencias, pues se cuenta “con evidencias de neuroimagen asociadas –¡no lo olvidemos!–, a datos comportamentales, de que se ha generado una inferencia causal” (p. 31). Así pues, tras el análisis e interpretación de los trabajos y procesos de construcción llevados a cabo por la participante, y de acuerdo pues con ambos autores, *podemos mantener que nuestra participante sí alcanzó, suficientemente, la finalidad enunciada por Körber (2015), y desarrolló inferencias causales en su aprendizaje.*

**Propuesta de continuidad.** Durante mucho tiempo, este trabajo y el fin que nos proponíamos alcanzar con él ocupó el centro de la escena. En su desarrollo han sido múltiples las ideas que se tenían que materializar, unas partían de nuestro propio recorrido, otras las que proponían los propios participantes o las que sugerían investigaciones consultadas.

Desconectar de esa tarea no ha sido fácil, y la música ha ocupado espacios relajantes llenos de emoción. Muchos de ellos fueron los que nos deleitó el tenor mexicano Javier Camarena. En la entrevista biográfica que en el 2014 le hicieron<sup>281</sup>, llena de humanidad, en el minuto 3,45 habla de su estancia en Zúrich y de que “antes de terminar la representación

---

<sup>281</sup>El Noticiero cultural de México, Noticias 22 Historias de vida. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=cmMGH-cv-qY>



de una de las óperas, ya estaban preparando la siguiente”, también de sus proyectos futuros que pretendía cumplir en un plazo moderado de más de 5 años (minuto 8,07); ambas vivencias son las que ahora tenemos contenidas en la pregunta *¿Por dónde seguir?*

Es evidente que las emociones y la aplicación del contenido de la asignatura a situaciones no académicas han constituido una cuestión que invita a la ampliación de los resultados a muestras más extendidas de participantes, registrando regularidades y diferencias. Pero también lo es, a medio plazo, investigar los apuntes-materiales del profesor o lo que los alumnos entienden por apuntes propios.

Igualmente hemos registrado las tareas de aula y las de casa en un período determinado (2012-2013) y el uso de los diferentes recursos (2015-2016). Partiendo de estos datos, como en la cita inicial de los ecólogos marinos, nos interrogamos por este período de pandemia que estamos pasando (con confinamiento incluido) por el coronavirus (Covid-19), y nos preguntamos: *¿Qué ha cambiado de esas tareas? ¿Qué evidencias anteriores teníamos de cómo se hacían esas tareas?* Como el citado tenor manifestaba, vamos a dejar que todo llegue e ir manteniendo la ilusión para continuar con nuestro trabajo.



# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, M.D. (2009). *Las PAU de Historia de España en el año 2009: un estudio descriptivo por Comunidades Autónomas*. [Diploma de Estudios Avanzados]. Universidad de Murcia, Murcia.
- Aliberas, J., Gutiérrez, R. e Izquierdo, M. (2017). Introducción a un método para la conducción y análisis de diálogos didácticos basado en la evaluación de modelos mentales. *Enseñanza de las Ciencias*, 35(2), 7-28. Disponible en: [https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc\\_a2017v35n2/edlc\\_a2017v35n2p7.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2017v35n2/edlc_a2017v35n2p7.pdf)
- Alonso-Quecuty, M.L. (1990). Memoria Autobiográfica: La influencia de los estados de ánimos sobre la perspectiva del recuerdo. El papel que tienen los estados afectivos sobre la memoria. *Revista Estudios de Psicología*, 43-44, 5-18.
- Altamira, R. (1997). *La enseñanza de la historia*. Madrid: Akal. Obra reeditada de la realizada en 1891, debido al centenario de su muerte.
- Álvarez, C. y San Fabián, J.L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gaceta de Antropología*, 28 (1). Artículo 14. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Anderson, J. R. (2000). *Learning and memory: an integrated approach*. New York: Wiley.
- Anderson, L. y Krathwohl, D. (2001). *Taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Angulo, J. F. (2017). Las tareas os harán libres. *Cuadernos de Pedagogía*, 475, 50-53
- Area, M. (1991). *Los medios, los profesores y el currículum*. Barcelona: Sendai.
- Area, M. (2004). Medios didácticos. En S. Rodríguez y A. Bolívar (Eds.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* (pp. 234-258). Aljibe: Málaga.
- Area, M. y Rodríguez, J. (2017). De los libros de texto a los materiales didácticos digitales. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2), 9-12. Disponible en: <http://dx.medra.org/10.17398/1695-288X.16.2.9>

- Area-Moreira, M., Bethencourt-Aguilar, A. y Martín-Gómez, S. (2020). De la enseñanza semipresencial a la enseñanza online en tiempos de Covid19. Visiones del alumnado. *Campus Virtuales*, 9(2), 35-50.
- Arenas, E. (8 de junio de 2018). Nuevos ambientes de aprendizaje [Blog]. Recuperado de <http://eduardoarenas.com/nuevos-ambientes-de-aprendizaje/>
- Arias, D. H. y Torres, E. (2017). Unidades didácticas. Herramientas de la Enseñanza. *Revista Noria. Investigación Educativa*, 1(1), 41-47.
- Armbruster, B.B. (2000). Taking notes from lectures. En R. Flippo y D. Caverly (Eds.), *Handbook of college reading research* (pp. 175-199). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Ausubel, D.P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bajtin, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. París: Gallimard.
- Baker, E. (2013). La cultura conmemorativa. En J. Álvarez (Coord.), *Las historias de España* (pp. 565-644). Barcelona y Madrid: Crítica y Marcial Pons.
- Barnett, J. (2003). Do Instructor-Provided Online Notes Facilitate Student Learning? *The Journal of Interactive Online Learning*, 2(2), 1-7.
- Barthes, R. (2003). *El grado cero de la escritura y nuevos ensayos críticos*. Buenos Aires: Siglo XXI..
- Barton, K. (2014). Entrevista a Keith Barton, experto en didáctica de la historia. Publicada el 15 de febrero de 2014 por el Departamento de Historia de la UAH (Chile). Realizada por Liliam Almeyda y Liliana Bravo durante el seminario de Didáctica de la Historia. Disponible en <http://filosofiahumanidades.uahurtado.cl/noticias/entrevista-a-keith-barton-experto-en-didactica-de-la-historia>
- Bartra, R. (2011). La conciencia: tramas simbólicas entre cerebro y cultura. *Revista Ciencia*, 62(4), 24-29.
- Bel, J.C., Colomer, J.C. y Valls, R. (2019). Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico: actividades con imágenes en manuales escolares. *Educación XXI*, 22(1), 353-374.
- Bell, J. (202). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación: guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Beltrán, J., Martínez-Valcárcel, N., Souto, X., Franco, S., Hernández, J. (2004). Explorando la memoria viva. Una propuesta metodológica en el marco de una investigación en curso. *Revista Investigación en la escuela*, 54, 39-54.
- Bernhard, R. y Kühberger, C. (2017). Scientific thinking and the use of textbooks in the history classroom. Comunicación presentada a 14<sup>th</sup> IARTEM *International Conference on Textbooks and Educational Media. Changing media-changing schools?* Lisbon: Portugal.
- Blackmore, S. J. y Frith, U. (2007). *Como aprende el cerebro*. Barcelona: Ariel.
- Bolaños, B. G. y Molina, B. Z. (2007). *Introducción al currículo*. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1), 1-26. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

- Borries, B., Körber, A. y Meyer-Hamme, J. (2006). Uso reflexivo de los manuales escolares de Historia: resultados de una encuesta realizada a docentes, alumnos y universitarios. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 5, 3-19.
- Boyd, C. (2013). Los textos escolares. En J. Álvarez, (Coord.), *Las historias de España* (pp. 441-653). Barcelona y Madrid: Crítica y Marcial Pons.
- Braga, G. y Belver, J. (2016). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 27 (1), 199-218. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n1.45688](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45688)
- Braga, T. M. (2016). El Programa Nacional de Livros Didáticos en Brasil (PNLD): procesos de homogenización y los desafíos para contemplar la diversidad y la cultura local. En M. Gómez, T.M. Braga y J. Rodríguez (Comps.), *Balance y análisis de la investigación sobre el libro de texto escolar y los medios digitales. Memorias. Conferencia Regional para América Latina de la International Association for Research on Textbooks and Educational Media IARTEM* (pp. 443-454). Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Bramann, C. (2017). History textbooks and the development of historical thinking Analytical insights from Austria. Comunicación presentada a 14<sup>th</sup> IARTEM International Conference on Textbooks and Educational Media. *Changing media-changing schools?* Portugal, Lisbon.
- Braudel, F. (1968). *La Historia y las Ciencias Sociales*. Madrid. Alianza.
- Bronckart, J.P. (1994a). Lecture et écriture: éléments de synthèse et de prospective. In Y. Reuter *Les interactions lecture-écriture, Actes du colloque Théodile-Crel (Lille)* (171-404). Bern: Peter Lang.
- Bronckart, J. P. (1994b). *Le fonctionnement des discours*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J. P. (1996a). *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J. P. (1996b). L'acquisition des discours. Le point de vue de l'interactionnisme socio-discursif. *Le français dans le monde*, numéro spécial, Juillet 1996, 55-64. Paris: Hachette
- Bronckart, J.P. (2008). Actividad lingüística y construcción de conocimiento. *Revista Iberoamericana de Lectura y Vida*, 29(2), 6-18.
- Brousseau, G. (1988). Le contrat didactique: le milieu. *Recherches en didactique des Mathématiques.*, 9 (3), 309-336.
- Bruillard, E. (2019). Understanding teacher activity with educational resources. Selection, creation, modification, use, discussing and sharing. En J. Rodríguez, T.M. Braga y E. Bruillard (Edits.). *IARTEM 1991- 2016. 25 years developing textbook and educational media research* (pp. 475-478). Santiago de Compostela: IARTEM.
- Burke, P. (2006). *¿Qué es la Historia Cultural?* Barcelona: Paidós
- Cabezas, M. (2013). Juicios morales y fronteras biológicas: más allá de la frontera razón/emoción. *Arbor*, 189 (762) a052 doi: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2013.762n4003>
- Carbone, G. M. (2003). *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires: FCE.
- Carbone, G. M. (2007). *Del Manual del alumno a la enciclopedia en hipertexto. Argentina, 1958-1998*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. Argentina.

- Carbone, G. M. (2016). Libros de texto en la era de la información. Una interpretación de su reconocimiento y de sus apropiaciones. *Conferencia Regional para América Latina, IARTEM*. (pp. 183-193). Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Carbone, G. M. (2018). La Enciclopedia: un género textual perenne en hábitats cambiantes. Reflexiones sobre el documento fundacional, los manuales argentinos y las enciclopedias virtuales de mayor difusión en español. *IARTEM e-Journal*, 9(2), 70-92.
- Carbone, G.M. (2019). Datos para una historia compleja: normas curriculares y producciones editoriales. El caso argentino. 1960-2014. *IARTEM e-Journal*, 10 (1-2), 23-48.
- Carbone, G. M. (2020). La Unidad Didáctica en los manuales y libros de texto, a tres décadas de su presencia en Argentina. Una mirada diacrónica a su devenir. En *IARTEM "International Association for Research on Textbooks and Educational Media"*. *Conferencia Regional para América Latina*. "Libros de texto y medios de enseñanza en los distintos niveles del sistema educativo. Presencias, ausencias, encuentros y desencuentros". Universidad de Buenos Aires, 26, 27 y 28 de septiembre de 2018: en prensa.
- Carina, A., Maturano, C.I. y Soliveres, M.A. (2020). Los géneros en los textos de manuales escolares de ciencias naturales. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 53(103), 520-546.
- Carretero, M. y Montanero, M.I. (2008). Enseñanza-aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. En *Cultura y Educación*, 20(2), 133-142.
- Carretero, M., Castorina, J.A., Sarti, M., Van Alphen, F. y Barreiro, A. (2013). La Construcción del conocimiento histórico. *Revista Propuesta Educativa*, 39(1), 13-23.
- Carriazo, J.L., Díaz, A.J., Conejero, M., Cruz, S., Gómez, M., Jerez, A., y Sánchez, M. A. (2014). *Análisis de los contenidos de los manuales de Historia de España (Segundo de Bachillerato)*. Sevilla: Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces, Consejería de la Presidencia, Junta de Andalucía.
- Cartolari, M. y Carlino, P. (2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(7), 67-86.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós
- Castañeda, L. y Adell, J. (Eds.). (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil. Disponible en: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/CastanedayAdelllibroPLE%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/CastanedayAdelllibroPLE%20(2).pdf)
- Castro, M. y Morales, M.E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educar*, 19 (3), 1-32.
- Cebreiro, B. y Fernández, M.C. (2004). Estudio de casos. En F. Salvador, J.L. Rodríguez y A. Bolívar, *Diccionario enciclopédico de didáctica* (pp.665-668). Málaga: Aljibe
- Chaves, E.A. (2015). *A presença do livro didático de história em aulas do ensino médio: estudo etnográfico em uma escola do campo*. [Tese de doutorado]. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.
- Chaves, E. A. (2019). O livro didático e sua presença em aulas de História: contribuições da etnografia. *Educar em Revista*, 35 (77), 159-181. Disponible en [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602019000500159&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602019000500159&tlng=pt)



- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Choppin, A. (1992). *Les Manuels Scolaires. Histoire et actualité*. Paris: Hachette.
- Choppin, A. (2008). Le manuel scolaire, une fausse évidence historique. *Histoire de l'éducation*, 117, 7-56. Traducido en 2016 como "El libro de texto escolar: una falsa evidencia histórica. En M. Gómez, T.M. Braga y J. Rodríguez (Comps.), *Balance y análisis de la investigación sobre el libro de texto escolar y los medios digitales. Memorias. Conferencia Regional para América Latina de la International Association for Research on Textbooks and Educacional Media IARTEM* (pp. 456-505). Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Clark, C. y Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En J.M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, III* (pp. 443-539). Barcelona: Paidó.
- Colomer, J.C., Sáiz, J., y Valls, R. (2018). Competencias históricas y actividades con recursos tecnológicos en libros de texto de Historia: nuevos materiales y viejas rutinas. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 53-64.
- Compère, M.M. (2004). "Las hojas clásicas" un soporte para la preselección de textos latinos y griegos (siglos XVI-XVII)", 6 de abril de 2004 [en línea] [http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/cours\\_magistral/expose\\_feuilles\\_classiques/expose\\_feuilles\\_classiques\\_complet.php](http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/cours_magistral/expose_feuilles_classiques/expose_feuilles_classiques_complet.php) (consultado el 25-11-2020)
- Cooper, H. M. (2001). Homework for all in moderation. *Educational Leadership*, 58, 34-38.
- Cova, F., Deonna, J. y Sander, D. (2015). Introduction: Moral Emotion. *Topoi* 34, 397-400. <https://doi.org/10.1007/s11245-015-9345-0>
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. y Arribas, D. (2004). *Batería de evaluación de los procesos lectores. Revisada*. TEA Ediciones: Madrid. Existen otras revisiones más actualizadas hasta el 2015.
- D'Hainaut, L. (1984). *Objetivos didácticos y programación*. Barcelona. Oikos-Tau
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino.
- Damasio, A. (2011). *El error de Descartes*. Barcelona: Destino.
- Damasio, A. (2013). *En busca de Spinoza*. Barcelona: Destino
- Dargusch, J., Persaud, N. y Horsley, M. (2011). Judging the quality of educational materials - a research Project on student voice. *IARTEM e-Journal*, 4(2), 45-62.
- Davison, M. (2012a). "It is Really Hard Being in Their Shoes": *Developing Historical Empathy in Secondary School Students*. [Tesis Doctoral]. Auckland: University of Auckland.
- Davison, M. (2012b). Teaching historical empathy and the 1915 Gallipoli campaign. En M. Hartcourt y M. Sheehan (Eds.), *History Matters: Teaching and Learning history in New Zealand schools in the 21<sup>st</sup> century* (pp. 11-31). Wellington: NZCER Pres.
- De Amézola, G. (2008). *Esquizohistoria. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Buenos Aires: El Zorzal.
- Díaz, J.L. (2009). Persona, mente y memoria. *Revista Salud Mental*, 32, 513-526.
- Diéguez, J., Fernández, J., Fernández, J.M., González, J., Iniesta, J. León, V. y Ramírez, G. (2009). *Historia de España. 2º Bachillerato*. Proyecto: La casa del Saber. Madrid: Santillana.

- Doñate, O, y Ferrete, C. (2019). Vivir la Historia: Posibilidades de la empatía histórica para motivar al alumnado y lograr una comprensión efectiva de los hechos históricos. *Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 36, 47-60.
- Duarte, O. (2018). La enseñanza de la Historia: innovación y continuidad desde Rafael Altamira. *Revista Española de Pedagogía*, 269, 141-155.
- Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris: Hermann.
- Dueñas, G. (2015). La normatividad escolar: orden, disciplina y derechos humanos. *Revista de Educación y cultura az*. <http://educacionyculturaaz.com/analisis/lanormatividad-escolarorden-disciplina-y-derechos-humanos>
- EDITORIAL SANTILLANA (2009). *Historia de España. 2º Bachillerato. Biblioteca del profesorado: Guía y recursos*. Proyecto: La casa del Saber. Madrid: Santillana.
- EDITORIAL SANTILLANA (2009). *Historia de España. 2º Bachillerato*. Proyecto: La Casa del Saber. Madrid: Santillana.
- Eizaguirre, A., Bezanilla, M.J., Arruti, A. y Sáenz, N. (Coords.) (2019). *Espacios de aprendizaje en educación superior*. Barcelona: Octaedro.
- Escolano, A. (1998). La segunda generación de manuales escolares. En A. Escolano (Ed.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*. (pp. 19-49) Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Escolano, A. (Ed.). (1997). *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Escolano-Benito, A. (2000). Tipología de libros y géneros textuales en los manuales de la escuela tradicional. En A. Tiana (Dir.), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (pp. 439-449). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Serie Proyecto MANES.
- Escudero, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora: Una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 7 (4), 1-32. Es importante seguir el enlace siguiente de la Revista, pues hay numerosas versiones de este trabajo en las que no constan las páginas de este artículo: <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/issue/view/12/N%C3%BAmero%207>
- Escudero, I. y León, J.A. (2007). Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito. Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión. *Revistas Signos*, 40(64), 311-336.
- Espino, S. (2012). *La toma de apuntes, su uso y enfoque de aprendizaje en estudiantes universitarios* [Tesis Doctoral]. Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona, Barcelona. En: [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42729/2/SED\\_TESIS.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42729/2/SED_TESIS.pdf)
- Estepa, J. (2017). *Otra didáctica de la Historia para otra escuela*. Huelva: UHU.ES Publicaciones.
- Fenstermacher, G.D. (1989): Tres aspectos de la Filosofía de la Investigación sobre la enseñanza. En M.C. Wittrock (Ed.). *La investigación de la enseñanza*, (pp. 149-179). Barcelona/Madrid: Paidós/MEC.
- Fernández, J.M., González, J., León, V. y Ramírez, G. (2009). *Historia de España. 2º de Bachillerato*. Proyecto: La casa del Saber. Madrid: Santillana.
- Fernández, N. e Iglesias, J.L. (1998). Los libros y guías para el maestro. En A. Escolano-Benito (Dir.) *Historia Ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa* (pp. 439-468). Madrid. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

- Fernández-Freire, L., Rodríguez-Ruiz, B. y Martínez-González, R.A. (2019). Padres y madres ante las tareas escolares. La visión del profesorado. *Aula Abierta*, 48(1), 77-84.
- Fernández-Sánchez, A. (2016). *La enseñanza de la historia a través de los textos escolares (1975-2000)*. *Historiografía, metodología y formación de identidades* [Tesis Doctoral]. Universidad Complutense de Madrid, Madrid Disponible en: <https://eprints.ucm.es/40416/1/T38094.pdf>
- Finn, C. E. (Coord.) (1986). *What Works: Research About Teaching and Learning*. Washington: Departamento de Educación de EE. UU.
- Franco, I. (2009). ¿Por qué es el libro del profesor una herramienta útil? Analizando actividades 1. *Revista Foro de profesores de Español como Lengua Extranjera*, 5 (8), pp. 1-8. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/6563/6349>
- Fuchs, E., y Sammler, S. (2016). *Textbooks between Tradition and Innovation: A journey through the history of the Georg Eckert Institute*. Braunschweig: Georg Eckert Institute.
- Fuentes, C. (2003). *Concepción de la historia como materia escolar interés y utilidad entre el alumnado de E.S.O.* [Tesis Doctoral]. Departamento de Didáctica de las Ciencias sociales, Universidad de Barcelona.
- Fuentes, C. (2004). Concepciones de los alumnos sobre la Historia. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 3, 75-83.
- Fuster, C. (2013a). *¿Control o desarrollo del pensamiento histórico? Las PAU de Historia de España* [Trabajo Fin de Máster de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, inédito]. Universitat de València: Valencia
- Fuster, C. (2013b). Las Pruebas de Acceso a la Universidad y el control del aprendizaje de Historia. Comunicación presentada en el *XIII Congreso Internacional Jornadas de Educação Histórica*, Barcelona.
- Fuster, C. (2016). *Pensar históricamente. La evaluación en la PAU de Historia de España*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Valencia, Valencia. Disponible en: [http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/55502/TESIS\\_FUSTER.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/55502/TESIS_FUSTER.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Fuster, C., Sáiz, J. y Souto, X.M. (2016). El uso de fuentes históricas en las PAU de Historia de España. Comparación entre Valencia y Santiago de Compostela. En R. López-Facal, (Eds.), *Ciencias sociales, educación y futuro. Investigaciones en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 258-267). Santiago de Compostela: Universidad de S. de Compostela.
- Fuster, J. (2010). El paradigma reticular de la memoria Cortical. *Revista Neurología*, 50, suplemento 3, pp. 53-59
- Fuster, J. (2012). Entrevista realizada al profesor Joaquín Fuster. *Revista Participación Educativa*, 1(1), 29-31.
- Fuster, J. (2014). *Cerebro y Libertad*. Barcelona: Ariel
- García, A. L. y Jiménez, J. A. (2014). Los principios de cambio-continuidad: base para la comprensión de los hechos históricos y sociales. Su aplicación en el aula. *Educación y Futuro Digital*, 8, 16-30
- Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum?. En Gimeno, J. (Comp.): *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 21-35). Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2012). Grandeza y miseria del libro de texto. En J. Gimeno, R. Feito, P. Perrenoud y M. Clemente, *Diseño. Desarrollo e innovación del currículum*. (pp. 113-118). Madrid: Morata.

- Gómez, C.J., Chaparro, A., Felices, M.M. y Cózar, R. (2020). Estrategias metodológicas y uso de recursos digitales para la enseñanza de la historia análisis de recuerdos y opiniones del profesorado en formación inicial. *Aula abierta*, 49(1), 65-74.
- Guzmán-Simón, F., Moreno-Morilla, C., Gallardo, I. y García-Giménez, E. (2019). Las inferencias de comprensión textual y los géneros discursivos: un estudio comparativo entre Costa Rica y España. *Revista de Educación*, 385, 63-90.
- Haidt, J. (2003). The moral emotions. En RJ Davidson, KR Scherer y HH Goldsmith (Eds.), *Handbook of Affective Sciences* (pp. 852-870). Oxford: Oxford University Press. (pp. 852-870).
- Haidt, J. (2007). The New Synthesis in Moral Psychology. *Science*, 18 ( 316), 998-1002.
- Hattie, J., Biggs, J. y Purdie, N. (1996). Efectos de las intervenciones de habilidades de aprendizaje en el aprendizaje de los estudiantes: un metaanálisis. *Review of Educational Research*, 66(2), 99-136.
- Hernández, M. (2020). *Sobre la función de la narratividad en la construcción de la «ética del sí mismo como otro» en la obra de Paul Ricoeur*. [Tesis de licenciatura]. Universidad Autónoma del Estado de México: México.
- Hernández, R, Fernández, P. y Baptista, M.P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.
- Horsley, M., Knudsen y Selander, S. (Eds.) (2005). *Has Past Passed? Textbooks and Educational Media for the 21st Century*. Stockholm: Stockholm Institute of Education Press.
- Hoyuelos, A. (2005). La escuela, ámbito estético educativo. En I. Cabanellas y C. Eslava (Coords.), *Territorios de la infancia. Diálogos entre la arquitectura y la pedagogía* (pp. 166-175). Barcelona: Graó.
- Huang, R., Yang, J., and Zheng, L. (2013). The Components and Functions of Smart Learning Environments for Easy, Engaged and Effective Learning. *International Journal for Educational Media and Technology*, 7(1), 4-14.
- Ibáñez, R., Moncada, F., Cornejo, F. y Arriaza, V. (2017). Los Géneros de Conocimiento en los Textos Escolares de educación primaria. *Calidoscopio*, 15(3), 462-476.
- Joyce, B., Weil, M y Calhoun, E. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa
- Kandel, E. (2007). *En busca de la memoria*. Buenos Aires. Katz Editores
- Kleef, G. A., Cheshin, A., Fischer, A. H. and Schneider, I.K. (2016). Editorial: The Social Nature of Emotions. *Frontiers in Psychology*, 7 (896), 1-5. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00896
- Körber, A. (2015). *Historical consciousness, historical competencies -and beyond?* Some conceptual development within German history didactics, (1-56). URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-108118. [https://scholar.google.com/scholar\\_lookup?hl=es-ES&publication\\_year=2015&author=A.+K%C3%B6rber&title=Historical+consciousness+%2C+historical+competencies+%E2%80%93+and+beyond%3F+Some+conceptual+development+within+German+history+didactics](https://scholar.google.com/scholar_lookup?hl=es-ES&publication_year=2015&author=A.+K%C3%B6rber&title=Historical+consciousness+%2C+historical+competencies+%E2%80%93+and+beyond%3F+Some+conceptual+development+within+German+history+didactics)
- Laguna, L. (2013). *Derechos de los niños y espacios jugables. La reconceptualización del juego y el niño como una estrategia para la definición de un nuevo paradigma de espacios públicos abiertos a escala vecinal para la ciudad de Puebla* [Tesis Doctoral]. Puebla (México): Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Disponible en: [http://www.unicef.org/mexico/spanish/mx\\_179I-Derechos\\_de\\_los\\_ninos\\_y\\_espacios](http://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_179I-Derechos_de_los_ninos_y_espacios)

- León, J.A., Peñalba, G. y Escudero, I. (2010). Profe, ¿puedo preguntar? Una breve introducción a la interacción de preguntas y respuestas entre profesor y alumno (2002). *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 7, 1-14.
- León, J.A. (2001). Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso. Un análisis para su estudio e investigación. *Revistas Signos*, 34(49-50), 113-125.
- León, J.A. y Pérez, O. (2003). Taxonomías y tipos de inferencias. En J.A. León (Coord.) *Conocimiento y discurso: claves para inferir y comprender* (pp. 45-66). Madrid: Pirámide.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- López, C.S. (2011). El papel del color en los espacios inmateriales: Caso en una interfaz histórica. *Razón y Palabra*, 16(75), 1-52. Disponible en: [http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/varia\\_75/varia3parte/39\\_Lopez\\_V75.pdf](http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/varia_75/varia3parte/39_Lopez_V75.pdf)
- Lucero, M. y Fernández, M. (2008). La explicación multicausal en el aula de Historia. Tres experiencias de asesoramiento pedagógico. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, 31(1), 45-66.
- Lucero, M. y Montanero, M. (2006). El discurso causal en la enseñanza de la Historia. *Revista Campo Abierto*, 25(1), 89-101.
- Manns, G, Adlerstein, P. y González, A. (2016). El ambiente físico de aprendizaje como tercer educador. *BASE Diseño e Innovación*, 2, 36-41. Disponible en: <https://repositorio.udd.cl/bitstream/handle/11447/1769/03%20Alderstein%20C.%20Manns%20P.%20Gonzalez%20A.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Marina, J.A. (2012). Neurociencia y Educación. *Revista Participación Educativa. Segunda época*, 1, 7-14.
- Martin, H. J. et Febvre, L. (1971). *L'Apparition du livre*. Paris: Albin Michel
- Martín, B. y Ramos, I. (2012). Exposiciones de cuadernos escolares. Una aproximación a la historia de la escuela. En *VVAA. Patrimonio y etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*, (pp. 625-638). Murcia: Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa-CEME-SEPHE
- Martínez, E. (2008). *La evaluación de Historia de España en COU y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (1993-2004)*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Murcia: Murcia
- Martínez, E. y Segura, R. (2011). La dinámica de las emociones en el uso de las tecnologías. En E. Martínez y C. Mata: *Jóvenes interactivos: modos de comunicarse* (pp. 17-36). La Coruña: Netbiblo
- Martínez, J. y Rodríguez J. (2010). El currículum y el libro de texto. Una dialéctica siempre abierta. En J. Gimeno (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 246-268). Madrid: Morata.
- Martínez-Rodrigo, E.E., Martínez-Cabeza, J., Martínez-Cabeza, M.A. (2019). Análisis del uso de dispositivos móviles en las aulas universitarias españolas. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 997-1013.  
<http://www.revistalatinacs.org/074paper/1368/51es.html> DOI: 10.4185/RLCS-2019-1368
- Martínez-Valcárcel, N, (Dir.) (2014). *La Historia de España en los recuerdos escolares. Análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos*. Valencia: NauLlibres

- Martínez-Valcárcel, N. (2016). El uso del libro de texto de Historia de España en bachillerato: entre el aula y la casa. *Revista História da Educação*, 20 (50), 69-73. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3216/321646882007.pdf>
- Martínez-Valcárcel, N. (2012a). La propuesta de Marzano-Kendall sobre las tareas cognitivas: su utilidad en la investigación sobre los resultados de los aprendizajes en Pedagogía. En C. Leite y M. Zabalza (Coords.), *Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência* (pp. 521-540). Oporto: CIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Martínez-Valcárcel, N. (2012b). El uso de los manuales escolares de Historia de España: análisis de los resultados desde la propuesta de Shulman. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 48-58.
- Martínez-Valcárcel, N. (2012c). La enseñanza de Historia de España de COU y Bachillerato: la mirada de profesores y alumnos. En P. L. Moreno y A. Sebatián (Eds.), *Patrimonio y etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX* (pp. 279-292). Murcia: SEPHE y CEME.
- Martínez-Valcárcel, N. (2016). El patrimonio enseñado al concluir el bachillerato: base para el desarrollo de un turismo responsable. En García-Marín, R. Edit.) *Lorca: ciudad histórica del Mediterráneo* (pp.289-314). Murcia: Fundación Séneca.
- Martínez-Valcárcel, N. (Dir.) (2009). Diseño y desarrollo de los proyectos curriculares de historia en bachillerato de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: profesores y alumnos. *Memoria del proyecto subvencionado por la Fundación Séneca: 03003/PHCS/05*. Depositado en dicha fundación en abril de 2009. Disponible en Academia Edu file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Nicolas\_Martinez\_Valcarcel.pdf
- Martínez-Valcárcel, N. (Dir.) y García-Hernández, R. (Coord.). (2016). *La construcción de los recuerdos escolares de Historia de España en Bachillerato (1983-2015). Base de Datos 1983-2003*. Murcia: Diego Marín.
- Martínez-Valcárcel, N. (Dir.) y Souto, X. (Coord.) (2014). *La construcción de los recuerdos escolares de Historia de España en Bachillerato (1993-2013). Base de Datos (2011-2013)*. Murcia: Diego Marín.
- Martínez-Valcárcel, N. (Ed.) (2018). *Los materiales y los trabajos de los alumnos en el aula de Historia de España en Bachillerato: Seis escenarios para su interpretación*. Murcia: Diego Marín. Disponible en <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/64079>
- Martínez-Valcárcel, N. y Alarcón, M. D. (2016). *La utilización del libro de Historia de España dentro y fuera del aula: alumnos, manuales, huellas, interpretación y contexto*. Murcia: Diego Marín. Disponible en <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/52850>
- Martínez-Valcárcel, N. y García-Marín, R. (2016). *El patrimonio enseñado: plataforma para el desarrollo de un turismo responsable. Base de datos 2013-2014*. Murcia: diego Marín.
- Martínez-Valcárcel, N. y Somoza, M. (2014). Las emociones sociales en la enseñanza de Historia de España en Bachillerato: el presente como puente con el pasado y legado de futuro. En A. M. Badanelli, M. Poveda y C. Rodríguez (Coords.), *Pedagogía Museística. Prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo*, (pp. 79-88). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Martínez-Valcárcel, N., Espinoza, I. y Hervás-Avilés, M.R. (2014). El diseño de investigación: una relación con el contenido y la formación cuando se trata de una línea de estudio. En N. Martínez (Dir.), *La Historia de España en los recuerdos escolares. Análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos* (pp. 77-99). Valencia: NauLlibres.

- Martínez-Valcárcel, N., García-Marín, R. y Ortega-Roldán, M. (2020). Los recursos del entorno socio-cultural y la utilización del presente en las aulas de Historia de España. *Revista BIBLOS*, 6, 147-168.
- Martínez-Valcárcel, N., Miralles, P. y Navarro, E. (2009). Análisis de cómo los docentes plantean el inicio de las clases desde la perspectiva del alumnado. *Revista de Educación*, 349, 413-433.
- Martínez-Valcárcel, N., Ortega-Roldán, M. y García-Marín, R. (2020). Printed material and digital media in teaching of History: presence and level of frequency of use in the classroom. *International Journal of Social Policy and Education*, 2(1), 14-29.
- Martínez-Valcárcel, N., Valls, R. y Pineda, F. (2009). El uso del libro de texto de Historia en España en bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003 y dos reformas (LGE-LOGSE). *Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 23, 3-35.
- Martín-Fraile, B. y Ramos-Ortíz, I. (2014). El Instituto, el aula y las relaciones entre los discentes: un marco de comprensión lleno de descripciones y sentimientos. En Martínez, N. (Dir.) *La Historia de España en los recuerdos escolares. Análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos* (pp. 131-155). Valencia: NauLlibres.
- Marzano, R. y Kendall, J. (2007). *The New Taxonomy of Educational Objectives*. California: Corwin Press, 2007.
- Marzano, R.J. (1998). *A Theory-Based Meta-Analysis of Research on Instruction. Research funded by the Office of Educational Research and Improvement*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement (ED) Department of Education, under Contract Number RJ96006101 Disponible en:  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED427087.pdf>
- Mejía, W. (2016). Bibliografía sobre libros de texto escolar impresos y libros de texto escolar digital En M. Gómez, T. M. Braga y J. Rodríguez (Comps.), *Balance y análisis de la investigación sobre el libro de texto escolar y los medios digitales. Memorias. Conferencia Regional para América Latina de la International Association for Research on Textbooks and Educacional Media IARTEM* (pp. 496-627). Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Méndez, A. M., Contreras, N. K. y Valdez, D. E. (2012). La relevancia de las tareas escolares para generar prácticas educativas con personas jóvenes y adultas y mejorar la vinculación escuela-comunidad. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 34(2), 62-78 Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545091005>
- Merchán-Iglesias, J. y Duarte-Pina, I. (2014). Los Grupos de Innovación en la enseñanza de la Historia de España en Bachillerato: innovación, cambio y continuidad. En Martínez, N. (Dir.) *La Historia de España en los recuerdos escolares. Análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos*. (pp. 53-74). Valencia: NauLlibres.
- Milito-Barone, C. C. (2011). La representación de los docentes en los manuales escolares y guías didácticas de la Ley General de Educación de 1970. XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación. Burgo de Osma, Soria. En P. Celada (Coord.) *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica* (pp. 221-228). Soria: UNED
- Monereo, C., Barberá, E., Castelló, M. y Pérez, M. (2000). *Tomar apuntes: un enfoque estratégico*. Madrid: A. Machado Libros. S.A.

- Montanero, M. y León, J.A. (2004a). La comprensión de textos multicausales en el Área de Ciencias Sociales. *Revista de educación*, 333, 409-424
- Montanero, M. y León, J.A. (2004b). Influencia de variables estructurales en la comprensión y recuerdo de los textos expositivos. *Revista Psicología General y Aplicada*, 57(3), 327-342.
- Montanero, M., Lucero, M. y Méndez, J.M. (2008). Enseñanza de contenidos históricos mediante diagramas multicausales. *Revista española de pedagogía*, 66(239), 27-48.
- Morales G., Chaves E., Rodríguez, R., Peña, B. y Carpio, C. (2016). Estudiar y aprender: precisiones sobre la naturaleza analítica en investigación empírica. *Revista Educación y desarrollo*, 37, 5-14.
- Morote, A.F. (2020). La investigación sobre manuales escolares de Geografía españoles: Análisis bibliométrico (1980-2019). *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 40(2), 467-497.
- Moscoso, J. (2015). La historia de las emociones, ¿De qué es historia?. *Vínculos de historia*, 4, 15-27-
- Muddiman, E., Lyttleton-Smith, J. and Moles, K. (2018). Pushing back the margins: power, identity and marginalia in survey research with young people. *International Journal of Social Research Methodology*, 22(3), 293-308.  
Available in: <https://doi.org/10.1080/13645579.2018.1547870>
- Mujica, F.N., Orellana, N. y Luis-Pascual, J.C. (2019). Perspectiva moral de las emociones en los contextos de educación formal. *Revista ensayos Pedagógicos*, XIV (1), 69-90.
- Navarro, E. (2012). *La evaluación del siglo XIX en la enseñanza de la Historia de Bachillerato: 2003-2004 en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*. [Tesis de licenciatura]. Universidad de Murcia: Murcia.
- Newmann, F.M. (1990) Higher order thinking in teaching social studies. *Journal of Curriculum Studies*, 22, 41-56.
- Nokes, J.D. (2017). Historical Reading and Writing in Secondary School Classrooms. In Carretro, M., Berguer, S. and Berger, M. (Eds.). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 553-571). New York: PalgraveMacMillan.
- Olson, D. (1998). *La constitución de la mente letrada. En el mundo sobre el papel*. Barcelona: Paidós.
- Ortega, D. y Pagès, J. (2019). Las emociones y los sentimientos en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales. En M. Joao y A. Dias (Eds.), *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 261-270). Lisboa: Escola Superior de Educaçao de Lisboa y AUPDCS.
- Ortega, D., Pagés, J. y Pérez-Gonzalez, C. (2020). Emotions and Construction of National Identities in Historical Education. *Education Sciences*, 10(322), 1-12.  
<https://doi.org/10.3390/educsci10110322>
- Otero, J.C. y Campanario, J. (1990). Variables cognitivas y metacognitivas en la comprensión de textos científicos: el papel de los esquemas y el control de la propia comprensión. *Enseñanza de las Ciencias*, 8, 17-22.
- Pagès, J. (2001). ¿Hacia dónde va la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales? apuntes para la comprensión de un debate. *ÉNDOXA: Series Filosóficas*, 14, 261-288.
- Pagès, J. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El Futuro del Pasado*, 10, 19-56. Disponible: <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.001>.



- Pagès, J. y Santisteban, A. (2014). Una mirada desde el pasado al futuro en la didáctica de las Ciencias Sociales, en J. Pagès y A. Santisteban (eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona (pp. 17-41). Barcelona: AUPDCS/Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (Eds.) (2014). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: AUPDCS y Universidad Autònoma Barcelona.
- Pagès-Blanch, J., Martínez-Valcárcel, N. y Cachari, M. M. (2014). El tiempo histórico: construcción y referentes en la memoria del alumnado. En Martínez, N. (Dir.) *La Historia de España en los recuerdos escolares. Análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos* (pp. 229-256). Valencia: NauLlibres.
- Palacios, J. (1979). *La cuestión escolar. Críticas y Alternativas*. Valencia: LAIA
- Parra, M.E. (2017). *Análisis de las tareas para casa en educación primaria en contextos de diversidad cultural y alto índice de fracaso escolar* [Tesis Doctoral]. Universidad de Granada. Granada. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10481/46974>.
- Pasquale, R. (2018). Marginalia en los manuales contextualizados de FLE. Un peritexto evocador. En Perduca, F. (Comps.). Actas de las IV Jornadas Internacionales sobre formación e investigación en lenguas y traducción "*Lenguas en el cruce de fronteras: políficas, prácticas y saberes*. Buenos Aires: IES en Lenguas Vivas "Juan R. Fernández". (pp. 353-358).
- Pasquale, R. (2019) Las marginalia como huellas de las lenguas, las culturas y las identidades en construcción. En S. Deleyed (Comp.) *II Jornadas Lengua, Cultura e Identidad: Las lenguas en la Universidad: desafíos en tiempos de plurilingüismo, interculturalidad e intertextualidad* (pp. 9-17). Quilmes (Argentina): RIDAA (Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto). Disponible en:  
<https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/1021/LenguasUniversidad.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Pelegrín, J. (2014). La historia contrafáctica en los manuales de Historia de ESO y Bachillerato: modelos y propuestas, *Revista Ensayos*, 29(1), 115-130. Disponible en: <https://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/501/453>
- Peytard, J. (1995). *M. Bakhtine: Dialogisme et analyse du discours*. Paris: Bertrand Lacoste. Col. Références.
- Piaget, J. (1975). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Madrid: Siglo XXI.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Paris/Braunschweig: UNESCO.
- Plamper, J. (2014). Historia de las emociones: caminos y retos. *Revista Cuadernos de Historia Contemporánea*, 36, 17-29.
- Portela, A., Martínez-Valcárcel, N. y García, M. L. (2014). La voz de los alumnos como testimonio vivo. En Martínez, N. (Dir.) *La Historia de España en los recuerdos escolares. Análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos* (pp. 101-127). Valencia: NauLlibres.
- Pozo, J. A. (1999). Aprendizaje de contenidos y desarrollo de capacidades en la educación secundaria. En C. Coll (Coord.), *Psicología de la Instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (pp. 45-68). Barcelona: Ice-Horsori

- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza Editorial.
- Prats, J. (2017). Retos y dificultades para la enseñanza de la historia. En: P. Sanz, J. Molero y D. Rodríguez (Eds.), *La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria* (pp. 15-32). Lleida: Editorial Milenio.
- Prats, J. y Valls, R. (2011). La didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 17-35.
- Pro, J. (2015). Presentación del editor (DOSSIER Historia de las emociones). *Rúbrica Contemporánea*, 4(7), 1-4.
- Reddy, W. (2001). *The Navigation of Feeling: A Framework for the History of Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511512001
- Regio Children y Domus Academy Research Center (2009). *Niños, espacios, relaciones: Metaproyecto de ambiente para la infancia*. Buenos Aires: Red solare de School of Art and Communication.
- Reints, A. and Wilkens, H. (2009). Evaluating the quality of textbooks from the perspective of the learning process. En M. Horsley, S. V. Knudsen y J. Rodríguez (Edits.), *Local, National and Transnational Identities in Textbooks and Educational Media* (pp. 99-108). Santiago de Compostela: IARTEM.
- Reints, A. and Wilkens, H. (2019). How teachers select textbooks and educational media. En J. Rodríguez, T.M. Braga y E. Bruillard (Edits.). *IARTEM 1991- 2016. 25 years developing textbook and educational media research* (pp. 475-478). Santiago de Compostela: IARTEM
- Riché, P. (1962). *Pierre Riché, Éducation et culture dans l'Occident barbare VIe-VIIIe siècles*. Paris: Seuil.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narrativa*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez, H. (2012). *Ambientes de Aprendizaje*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado de: <http://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/huejutla/n4/e1.html>
- Rodríguez, J. (2016). IARTEM y los estudios sobre el texto escolar y los medios en educación. Conferencia de apertura. En M. Gómez, T. M. Braga y J. Rodríguez (Comps.), *Balance y análisis de la investigación sobre el libro de texto escolar y los medios digitales. Memorias. Conferencia Regional para América Latina de la International Association for Research on Textbooks and Educational Media IARTEM* (pp. 16-42). Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Rodríguez, J. (2019). A revision of proposals for textbook and didactic material models and evaluation guides. En J. Rodríguez, T.M. Braga y E. Bruillard, *IARTEM 1991-2016: 25 Years Developing Textbook and Educational Media Research* (pp. 63-98). Santiago de Compostela: IARTEM.
- Rodríguez, J. y Rodríguez, N. (2016). Revisión de la investigación publicada sobre el libro de texto digital en revistas, publicaciones y congresos internacionales de referencia. *Revista currículum y formación del profesorado*, 20(1), 9-31.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe
- Rodríguez, M. (1999). *Historia de la Región de Murcia*. Murcia: Editora Regional de Murcia.
- Romero, A. y Alonso, F. (Coords.) (2007): *Atlas Global de la Región de Murcia*. Murcia: Ed. La Verdad - CMM S.A. Murcia (España)

- Romo, V. (2012). Espacios educativos desafiantes en educación Infantil. En V. Peralta y L. Hernández (Coords.), *Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana* (pp. 141-145). OEI y UNICEF.  
Recuperado de: <http://www.oei.es/metas2021/infancia2.pdf>
- Rosenwein, B. (2006). *Emotional Communities in the Early Middle Ages*. Ithaca/Londres: Cornell University Press
- Ruano, E., Sánchez, E., Ciga, E. y García, J. R. (2011). Un protocolo para Observar cómo los Profesores Ayudan a sus Alumnos cuando Leen Textos en el aula. *Revista Psicología Educativa*, 14, 89-112.
- Ruiz, J.M., Fernández, S. y González, J. (2006). Aspectos teóricos actuales de la memoria a largo plazo. De las dicotomías a los continuos. *Revista anales de psicología*, 22(2), 290-297.
- Rüsen, J. (1997). El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 12, 79-93.
- Sáiz, J y Fuster, C. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de Historia de España. *Revista Investigación en la Escuela*, 84, 47-52
- Sáiz, J. (2011). Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 37-64.
- Sáiz, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 83-99.
- Sáiz, J. y Valls, R. (2014). Libros de texto de historia y nivel cognitivo: modelo conceptual e hipótesis sobre actuales manuales españoles. En I. Barca, J. Prats, R. y R. López-Facal (Org.) *Atas do V Simpósio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Ámbito Iberoamericano & Congresso Internacional das XII Jornadas de Educação Histórica* (pp. 477-488). Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Salkind, N. (2017). *Exploring Research*. New Jersey: Pearson Education
- Sánchez, E. (1989). *Procedimientos para instruir la comprensión de los textos*. Madrid. Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Sánchez, E. (2009). Mente, cerebro y educación. *Revista Aula*, 15, 25-46.
- Sánchez, E. y García-Rodicio, H. (2014). Comprensión de textos. Conceptos básicos y avances en la investigación actual. *Revista Aula*, 20, 83-103.
- Sánchez, E., Orrantia, J. y Rosales, J. (1992). Cómo mejorar la comprensión de los textos. *Comunicación, lenguaje y educación*, 14, 89-112.
- Santos, M.A. (1993). Espacios escolares. *Cuadernos de Pedagogía*, 217, 55-99.
- Santos, M.A. (2010). El proyecto de centro, una tarea comunitaria, un proyecto de viaje compartido. En J. Sacristán, (Comp.), *Saberes e incertidumbres del currículum* (pp. 294-310). Madrid: Morata.
- Scheer, M. (2012). Are emotions a kind of practice (and is that what makes them have a history)? A bourdieuan approach to understanding emotion. *History and theory*, 51(2), 193-220.

- Schneuwly, B (1998). Genres et types de discours: considerations psy-chologiques et ontogénétiques. *En: Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque Théodile-Crel* (155-173). Bern: Peter Lang
- Schneuwly, B. (1988). *La langage écrit chez l'enfant*. Neuchâtel: Delechaux et Niestlè.
- Shweder, R. A. y Haid, J. (2000). The cultural psychology of the emotions: Ancien and new. En M. Lewis and J. Haviland (Eds.), *Handook of emotions* (pp. 397-414). New York: Guilford.
- Sikorova, Z. (2011). The role of textbooks in lower secondary schools in the Czech Republic. *IARTEM e-Journal*, 4(2), 1-22.  
Disponible en: <http://biriwa.com/iartem/ejournal/> Consultado el 25/02/2015.
- Souto-Gonzalez, X. M., Fita-Esteve, S. y Fuster-García, C. (2014). El control del conocimiento de Historia: exámenes y selectividad. En N. Martínez-Valcárcel (Dir.): *La construcción de los recuerdos escolares de Historia de España en Bachillerato (1993-2013). Análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos* (pp. 287-304). Valencia: NauLlibres.
- Souto, X.M., Fuster, C. y Sáiz, J. (2014). Un camino de ida y vuelta: reválidas y selectividad en las rutinas escolares de la enseñanza de Geografía e Historia. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.) *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 157-165). Barcelona: AUPDCS y Universitat Autònoma Barcelona.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Steimberg, J. (2004). Investigación en el Ártico. *National Geographic*, 14(1), 90-107.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del Currículum*. Buenos Aires: Troquel.
- Tejedor, F.J. y González, S. (2008). Estrategias atencionales y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Revista latinoamericana de Psicología*, 40(11), 123-132.
- Tirapu, J. y Muñoz, J.M. (2005). Memoria y funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*, 8(41), 475-484.
- Tsyrlina-Spady, T. y Lovorn, M. (2017). Emotional, Moral, and Symbolic Imagery of Modern History Textbooks. In M. Carretro, S. Berguer y M. Berger, M. (Eds.). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 697-716). New York: PalgraveMacMillan.
- Valero, M.C. (2011). Técnicas de estudio. *Revista de Claseshistoria*, 8, 1-15. Disponible en: <http://www.claseshistoria.com/revista/2011/articulos/valero-tecnicas-estudio.pdf>
- Valls, R. (1999). De los manuales de historia a la historia de la disciplina escolar. Nuevos enfoques en los estudios sobre la historiografía escolar española. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 18, 169-190.
- Valls, R. (2001a). Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15, 23-36.
- Valls, R. (2001b). Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 6, 31-42.
- Valls, R. (2007a). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid, UNED
- Valls, R. (2007b). La Guerra Civil española y la dictadura Franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 61-73.

- Valls, R. (2008). *La enseñanza de la Historia y textos escolares*. Buenos Aires: El Zorzal
- Valls, R. (2009). *Historia y memoria escolar. Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas (1938-2008)*. Valencia: Publicacions Universitat de Valencia
- Valls, R. y Radkau, V. (1999). La didáctica de la historia en Alemania: una aproximación a sus características. *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 21, 89-105.
- Vázquez, M. (2010). *Del instituto a la universidad*. Recuperado el 4 de julio de 2014. [www.consumer.es/web/es/educacion/universidad/2010/07/14/194330.php](http://www.consumer.es/web/es/educacion/universidad/2010/07/14/194330.php)
- Velasco, J. (2020). Tiempo histórico, longuée durée y sistema-mundo en la enseñanza secundaria: una didáctica de las teorías de Wallerstein y Braudel. En García, F.; Gómez, C, J.; Cózar, R. y Martínez, P. (Coords.) *La Historia Moderna en la enseñanza secundaria. Contenidos, métodos y representaciones* (pp. 115-124). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha
- Viñao, A. (2004). Espacios escolares, funciones y tareas: La ubicación de la dirección escolar en la escuela graduada, *Revista Española de Pedagogía*, 228, 279-304.
- Viñao, A. (2014). Prólogo. En N. Martínez, (Dir.) y X. Souto, (Coord.) (2014). *La construcción de los recuerdos escolares de Historia de España en Bachillerato (1993-2013)*. Base de Datos (2011-2013) (p. 3-6). Murcia: Diego Marín.
- Viñao, A. (2016). El espacio escolar ¿Cómo abordar un objeto polifacético y multiforme?. En P. Dávila y L.M. Naya (Coord.), *Espacios y patrimonio histórico-educativo* (pp. 25-59). Donostia: Erein.
- Walker, K. (2007). Homework: Too much, too little? Research brief. *EPI: Education Partnerships, Inc*. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED537910.pdf>
- Wilson, S. M. (2001). Research on History Teaching. In V. Richardson (Ed.) *Handbook of Research on Teaching* (524-544). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Woolfolk, A. (2019). *Educational Psychology*. México: Pearson.
- Zaragoza, J.M. (2013). Historia de las emociones: una corriente historiográfica en expansión. *Asclepio*, 65(1), e012. <https://doi.org/10.3989/asclepio.2013.12>



# TABLAS Y FIGURAS





## TABLAS Y FIGURAS

Nº	TABLAS	Pág.
01	Niveles de comprensión de los textos.....	103
02	Caracterización de los términos “tema y “comentario de texto”.....	111
03	Valoraciones de la influencia en el aprendizaje del centro, aula y relaciones.....	138
04	Valoraciones de la perspectiva general de la asignatura.....	140
05	Valoraciones de la perspectiva general de los contenidos de la asignatura.....	141
06	Valoraciones de la perspectiva general de sus clases.....	142
07	Dimensiones cognitivas y afectivas de la empatía histórica.....	143
08	Valoración de los distintos recursos utilizados en la enseñanza-aprendizaje de Historia.....	152
09	Valoración de las tareas generales que se presentan en el aula.....	000
10	Las ayudas del profesor.....	159
11	Páginas dedicadas a cada apartado del manual de Historia de España de Santillana.....	167
12	Páginas dedicadas a cada tema del manual de Historia de España de Santilla y su uso.....	183
13	Valoración del uso del libro por el profesor en clase y por la participante en casa.....	184
14	Valoración del uso de los apuntes del profesor en el aula y en casa. Participante 3007.....	185
15	Índice de contenidos del manual y de los apuntes del profesor.....	198
16	Emociones sociales: indiferencia, vergüenza y culpabilidad. Valoración y ejemplificación.	254
17	Emociones sociales: desprecio o indignación. Valoración y ejemplificaciones.....	255
18	Emociones sociales: admiración, orgullo y gratitud. Valoración y ejemplificación.....	256
19	Emociones sociales: identidad y compromiso. Valoración y ejemplificación.....	256

Nº	FIGURAS	Pág.
01	Propuesta cómo llevar a cabo la respuesta a una pregunta larga. Santillana, p. 49.....	048
02	Propuesta cómo llevar a cabo la respuesta a un comentario de texto. Santillana, p. 104.....	049
03	Modelo Marzano-Kendall. Fuente: interpretación propia a partir de Marzano y Kendall.....	054
04	Capacidades y memoria. Fuente: elaboración propia a partir de Marzano y Kendall.....	056
05	Exemple d'annotations marginales qui montre le système d'appel de note par les premiers mots de chaque phrase: Pro Flacco de Cicéron éd. 1614. Eexemplaire conservé à la Sorbonne.....	098
06	Evidencias dejadas por la participante 3007. 2012. Manual Santillana, p. 116. Trabajo realizado en el interlineado y márgenes. Legado MNV-MOR.....	099
07	Trabajo realizado en iPad. Interlineado y márgenes. Curso 2020. Colaboradora E.M.C.....	099
08	Las ayudas del profesor. Tomado de Sánchez (2009, p. 27).....	112
09	Aula participante 3007 (base 3, participante 007). Fuente: Legado NMV-MOR.....	138
10	Ítems del cuestionario relacionados con el currículo. Fuente: Legado NMV-MOR.....	146
11	Ejemplo de relación entre las tres programaciones. Fuente: Legado NMV-MOR.....	147
12	<u>Libro de texto</u> . Evidencias del subrayado lineal en color rosa. Texto abreviado. Puede leerse la selección realizada “En España el conflicto sucesorio se convirtió en una guerra civil... derivó también en un enfrenamiento entre dos concepciones del Estado: centralista y autonomista”. Declarante 3007, p. 109. Fuente: legado NMV-MOR.....	174
13	<u>Apuntes del profesor</u> . Evidencias del subrayado en los apuntes del docente. Declarante 3007, tema 6, p. 7. Fuente: legado NMV-MOR.....	174
14	<u>Libro de texto</u> . Evidencias del subrayado lineal, color verde, y de realce, color rosa. Puede apreciarse cómo el contenido seleccionado y el de realce, en general, conservan una estructura gramatical aceptable. Declarante 3007, p. 109. Fuente: legado NMV-MOR.....	175
15	<u>Libro de texto</u> . Evidencias de pequeñas ampliaciones del contenido, unido al subrayado lineal y destacado. Puede leerse referido a Esquilache “Secretario de Carlos III”. Declarante 3007, p. 116. Fuentes: legado NMV-MOR.....	175
16	<u>Apuntes del profesor</u> . Evidencias del subrayado y ampliaciones en los apuntes del docente. Declarante 3007, tema 6, p. 3. Fuente: legado NMV-MOR.....	175
17	<u>Libro de texto</u> . Evidencias ampliaciones de mayor contenido y de comprensión del texto de autor. Declarante 3007, p. 384. Fuente: legado NMV-MOR.....	175
18	<u>Apuntes del profesor y Libro de texto</u> . Evidencias ampliación del contenido no incluido en el texto de autor o utilizando el realizado por la primera propietaria del manual de Historia de España p.217). Declarante 3007. Fuente: legado NMV-MOR.....	176
19	16 <u>Libro de texto</u> . Realización de esquemas que incluye todo el período franquista. Declarante 3007, p. 373. Fuente: legado NMV-MOR.....	176
20	<u>Apuntes del profesor</u> . Evidencias de la elaboración de esquemas en los apuntes del docente. Declarante 3007, tema 6, p. 8. Fuente: legado NMV-MOR.....	176
21	<u>Libro de texto</u> . Evidencias de la agenda de trabajo. Indicación que la última frase iniciada a partir de/en 1086 los almorávides... <b>no se estudiaba</b> (palabra NO en azul). Declarante 3007, p. 35. Fuente: legado NMV-MOR.....	177
22	<u>Libro de texto</u> . Evidencias de la agenda de trabajo. Indicación de la fecha de examen. Declarante 3007, p. 139. Fuente: legado NMV-MOR.....	177

Nº	FIGURAS	Pág.
23	<u>Apuntes del profesor</u> . Evidencias la agenda en los apuntes del docente. No se estudia este apartado. Declarante 3007, tema 6, p. 3. Fuente: legado NMV-MOR.....	177
24	<u>Libro de texto</u> . Evidencias de problemas de clarificar la selección del contenido debido a las múltiples huellas dejadas por las propietarias. Declarante 3007, p. 158. Fuente: legado NMV-MOR.....	178
25	<u>Apuntes del profesor</u> . Evidencias de la densidad de información en los apuntes del docente. Declarante 3007, tema 6, p. 3. Fuente: legado NMV-MOR.....	178
26	Uso del manual por la primera propietaria y la participante. Fuente: legado NMV-MOR.....	180
27	Sombreado en amarillo los efectos (consecuencias). Fuente: legado NMV-MOR.....	203
28	Apuntes del profesor “La conquista musulmana”. Huellas participante. Fuente: legado NMV-MOR.....	203
29	El manual (pp. 30-31). Contenido matizado para facilitar la lectura. Fuente: legado NMV-MOR.....	204
30	Texto elaborado por la participante sobre las razones de la conquista. Fuente: legado NMV-MOR.....	205
31	Texto transcrito de la participante sobre las razones de la conquista. Fuente: legado NMV-MOR.....	205
32	Apuntes del profesor sobre los Emiratos y las huellas de la participante: Fuente: legado NMV-MOR.....	206
33	Texto elaborado por la participante sobre los Emiratos. Fuente: legado NMV-MOR.....	207
34	Texto transcrito del de la participante sobre los Emiratos. Fuente: legado NMV-MOR.....	207
35	Libro de texto (pp. 33-34). El Califato. Huellas de la participante. Fuente: legado NMV-MOR.	208
36	Apuntes del profesor sobre el Califato de Córdoba. Huellas participante. Fuente: legado NMV-MOR.....	209
37	Texto elaborado por la participante sobre el Califato de Córdoba. Fuente: legado NMV-MOR.....	210
38	Texto transcrito del elaborado por la participante del Califato. Fuente: legado NMV-MOR.....	210
39	Apuntes del profesor. Los reinos Taifas. Huellas de la participante: Fuente: legado NMV-MOR.....	211
40	Libro de texto (pp. 35-36). Los reinos Taifas. Huellas participante. Fuente: legado NMV-MOR.....	212
41	Texto elaborado por la participante sobre los reinos Taifas. Fuente: legado NMV-MOR.....	213
42	Texto transcrito del elaborado por la participante sobre los reinos Taifas. Fuente: legado NMV-MOR.....	213
43	Apuntes del profesor. Los reinos Taifas. Huellas de la participante. Se ha destacado en amarillo la información seleccionada y ampliada. También se ha matizado el texto no seleccionado. Fuente: legado NMV-MOR.....	214
44	Texto elaborado por la participante sobre el reino Nazarí de Granada. Fuente: legado NMV-MOR.....	215
45	Texto transcrito de la participante sobre el reino Nazarí de Granada. Fuente: legado NMV-MOR.....	215

Nº	FIGURAS	Pág.
46	Texto elaborado por la participante sobre “La Introducción al tema. Fuente: legado NMV-MOR.....	216
47	Transcripción desde el de la participante sobre “La Introducción al tema I”. Fuente: legado NMV-MOR.....	217
48	Texto elaborado por la participante sobre “La Introducción al tema I”. Fuente: legado NMV-MOR...	217
49	Texto elaborado por la participante sobre “La Introducción al tema III”. Fuente: legado NMV-MOR.	217
50	Texto transcrito sobre “Las conclusiones al tema II”. Fuente: legado NMV-MOR.....	218
51	Texto de la participante sobre “Las conclusiones al tema II”. Fuente: legado NMV-MOR.....	219
52	Texto elaborado por la participante sobre “Las conclusiones al tema I”. Fuente: legado NMV-MOR	219
53	Texto elaborado por la participante sobre “Las conclusiones al tema III”. Fuente: legado NMV-MOR.....	219
54	Tema 8: Cortes de Cádiz: Introducción” Elaborada por la participante. Fuente: legado NMV-MOR..	221
55	Tema 8: Cortes de Cádiz: Introducción” Elaborada por la participante. Fuente: legado NMV-MOR..	222
56	Trascripción del “Tema 8” elaborado por la participante. Fuente: legado NMV-MOR.....	222
57	Ampliación del contenido. Comentario de texto. Fuente: legado NMV-MOR.....	223
58	Categorización del contenido, subrayado lateral. Comentario de texto. Fuente: legado NMV-MOR	223
59	Categorización del sentido de los artículos. Comentario de texto. Fuente: legado NMV-MOR.....	223
60	Protocolo comentario texto. Huellas participante. Enfatizado nuestro. Fuente: legado NMV-MOR.	224
61	Redacción de la participante. Tipificación del comentario de texto. Fuente: legado NMV-MOR.....	226
62	Transcripción de la redacción. Tipificación del comentario de texto. Fuente: legado NMV-MOR.....	226
63	Redacción de la participante. Análisis del contenido. Fuente: legado NMV-MOR.....	227
64	Transcripción de la redacción. Análisis del contenido. Fuente: legado NMV-MOR.....	227
65	Redacción de la participante. Contexto histórico. Fuente: legado NMV-MOR.....	228
66	Transcripción de la redacción. Contexto histórico. Fuente: legado NMV-MOR.....	229
67	Figura 64. Redacción de la participante. Conclusión y valoración crítica. Fuente: legado NMV-MOR.....	230
68	Transcripción de la redacción. Conclusión y valoración crítica. Fuente: legado NMV-MOR.....	230
69	Identificación huellas: “Algunos artículos de la Constitución de 1812”. Fuente: legado NMV-MOR..	231
70	Redacción de la otra alumna autora de “La tipificación del texto”. Fuente: NMV-MOR.....	231
71	Redacción de la otra autora de “Importancia de los nexos” entre las ideas. Fuente: NMV-MOR.....	232
72	Redacción de la otra autora de “Análisis del contenido” Fuente: NMV-MOR.....	232
73	Ejemplos del “deber ser”: Debe explicar mejor la constitución, Mejor intente ser más concreta. Fuente. Legado NMV-MOR.....	238
74	Ejemplos de “precisiones terminológicas”: promulgaron (no proclamaron), la nación (no el pueblo). Fuente. Legado NMV-MOR.....	238
75	Ejemplos de “diálogo profesor-participante”: ¿Explicar consecuencias? Fuente. Legado NMV-MOR.....	239
76	Precisiones conceptuales: cambios (Las cortes, no el gobierno), completar (estaban los partidos republicanos). Fuente. Legado NMV-MOR.....	240
77	Reorientar el contenido: indicar el inicio de la práctica o falta de claridad. Fuente. Legado NMV-MOR.....	240
78	Diálogo explícito en torno al concepto de “caciques” redondeando su redacción. Fuente. Legado NMV-MOR.....	240

Nº	FIGURAS	Pág.
79	Interrogantes planteadas al profesor sin contestar: resumir, poner ideologías y apoyos. Fuente. Legado NMV-MOR.....	241
80	Saber disciplinar y textual. Fuente. Legado NMV-MOR.....	244
81	Propuesta del profesor: conclusión solamente enunciada. Fuente. Legado NMV-MOR.....	246
82	Indagación sobre los recuerdos previos del tema. Fuente: legado NMV-MOR.....	260
83	Orientación y sentimientos en la confección del tema. Fuente: legado NMV-MOR.....	262
84	Contenidos del proyecto de charla. Fuente: legado NMV-MOR.....	263
85	Destacados realizados por nosotros. “Las Juntas revolucionarias”. Fuente: legado NMV-MOR.....	264
86	Destacados realizados por nosotros. “El gobierno provisional”. Fuente: Legado: NMV-MOR.....	264
87	Destacados realizados por nosotros. Amadeo de Saboya. Fuente: Legado: NMV-MOR.....	264
88	Destacados realizados por nosotros. La I República. Fuente: Legado: NMV-MOR.....	265
89	Destacados realizados por nosotros. La Dictadura de Serrano. Fuente: Legado: NMV-MOR.....	265



# ANEXOS





## ANEXO I. Recomendaciones coordinador PAU: asignatura Historia de España.

Fuente: Coordinación Universidad



### PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD. 2013 HISTORIA DE ESPAÑA.

#### 1ª PARTE.

##### RAÍCES HISTÓRICAS DE LA ESPAÑA CONTEMPORÁNEA.

PERVIVENCIA DEL LEGADO ROMANO EN LA CULTURA HISPÁNICA. ORIGEN, EVOLUCIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL DE LAS ENTIDADES POLÍTICAS PENINSULARES EN LA EDAD MEDIA.

-Los pueblos prerromanos.

-Factores del proceso de romanización<sup>1</sup>.

-Al-Andalus: evolución política<sup>2</sup>.

-Al-Andalus: economía y sociedad.

-Los reinos cristianos: origen y evolución territorial.<sup>3</sup>

FORMACIÓN Y EVOLUCIÓN DE LA MONARQUÍA HISPÁNICA.

-Los Reyes Católicos: construcción del Estado Moderno<sup>4</sup>.

-Carlos V: política interior y política exterior.

-Felipe II: política interior y política exterior.

-América: descubrimiento y colonización.

-La crisis de la monarquía hispánica en el siglo XVII.

-Guerra de Sucesión, cambio dinástico y reformas internas.

-Las reformas económicas en el reinado de Carlos III.

#### 2ª PARTE.

##### LA ESPAÑA CONTEMPORÁNEA.

LA CRISIS DEL ANTIGUO RÉGIMEN.

-Las Cortes de Cádiz. La Constitución de 1812.

-Absolutismo frente a liberalismo. Evolución política del reinado de Fernando VII.

<sup>1</sup> Se recuerda que, en esta pregunta, la conquista romana de la Península Ibérica no es preceptiva que se aborde.

<sup>2</sup> Será procedente concretar en el desarrollo político andalusí desde los primeros momentos de la irrupción islámica en la Península hasta, al menos, la desintegración del Califato de Córdoba. Se puede prolongar la respuesta con la inclusión de los diferentes periodos de taifas, las invasiones de los pueblos norteafricanos y el reino de Granada.

<sup>3</sup> Se centrará la atención en el proceso de configuración territorial de los diversos reinos cristianos a través de las conquistas hacia el Sur, hasta la definitiva concreción de finales del siglo XV. Especial hincapié en los reinos de Castilla y León y la Corona catalano-aragonesa.

<sup>4</sup> Concretado el epígrafe en el gobierno isabelino tras la Guerra de Sucesión, con las Cortes de Toledo, la política de corregidores, reforma fiscal, el sistema de Consejos, la conquista de Granada, el problema religioso (Inquisición, judíos y mudéjares) y las Leyes de Toro.

#### CONSTRUCCIÓN Y CONSOLIDACIÓN DEL ESTADO LIBERAL.

- Revolución liberal en el reinado de Isabel II. Carlismo y guerra civil. Construcción y evolución del Estado liberal<sup>5</sup>.
- Transformaciones económicas del siglo XIX: las desamortizaciones<sup>6</sup>.
- Revolución industrial. Modernización de las infraestructuras: el impacto del ferrocarril.<sup>7</sup>
- Transformaciones sociales del siglo XIX: el movimiento obrero y su evolución.
- El Sexenio revolucionario (1868-1874).
- El régimen de la Restauración. Características y funcionamiento del sistema canovista.
- La oposición al sistema. El nacimiento de los nacionalismos periféricos.
- Guerra colonial y crisis de 1898.

#### TRANSFORMACIONES ECONÓMICAS Y CAMBIOS SOCIALES EN EL PRIMER TERCIO DEL SIGLO XX.

- Panorama general del reinado de Alfonso XIII. Intentos de modernización: el Regeneracionismo y crisis socio-económicas (1902-1923).
- La dictadura de Primo de Rivera.
- La Segunda República (I): Constitución de 1931 y el Bienio Reformador.
- La Segunda República (II): Bienio de Centro-Derecha y el Frente Popular.
- La sublevación militar y el estallido de la Guerra Civil. Desarrollo y consecuencias.

#### LA DICTADURA FRANQUISTA.

- La creación del Estado franquista: fundamentos ideológicos y apoyos sociales.
- De la autarquía al crecimiento económico. Las transformaciones sociales.
- La oposición democrática.

#### LA ESPAÑA ACTUAL.

- La Transición a la democracia.
- La Constitución de 1978. Principios constitucionales y desarrollo institucional. El Estado de las Autonomías.
- Los gobiernos democráticos. Diferentes manifestaciones del terrorismo en la actualidad. Avances políticos, sociales y económicos. Cultura y mentalidades.
- La integración de España en Europa. España en la Unión Europea.

**Los apartados que aparecen subrayados NO formarán parte de las preguntas que se seleccionarán para la confección del examen de Historia de España de este presente curso.**

<sup>5</sup> Hay que prestar mayor atención al fenómeno constitucional isabelino y al sistema de gobierno de los generales. Las alusiones a la guerra carlista se concretará en la primera, finalizando las alusiones en el acuerdo de Vergara en aras de no complicar el tema al alumnado. Es procedente cualquier mención a la política exterior, a las reacciones de carácter progresista, como la Vicalvarada, así como otros indicios de modernización socio-política e institucional del reinado.

<sup>6</sup> El epígrafe engloba las desamortizaciones eclesiástica y civil.

<sup>7</sup> Se reiteran los contenidos del epígrafe paralelo al actual, denominado años anteriores como "La Primera Revolución Industrial". La cronología del tema que se ha de desarrollar debería transcurrir de 1833 a 1876, aproximadamente. Se recomienda que el alumnado, siguiendo vuestras oportunas indicaciones sobre la materia, elabore una síntesis sobre la Primera Revolución Industrial que contemple sus principales elementos de análisis: obstáculos que retardaron y ralentizaron el proceso de desarrollo industrial en la España del siglo XIX, progreso de las comunicaciones (especial hincapié en el ferrocarril) y articulación de un mercado nacional, así como la evolución de la minería, la siderurgia española y el sector textil catalán.

## ANEXO II. Bibliografía sugerida por la Guía del Profesor de Santillana

Fuente: Guía del profesor: Santillana (pp. 37-38)

### Tema 2. Al-Andalus

- BONNASSIE, P., GUICHARD, P. y GERBERT, M.<sup>a</sup> C.: *Las Españas medievales*, Barcelona, Crítica, 2008. Obra que abarca toda la Edad Media de la península Ibérica y que incide no solamente en los aspectos políticos, sino también en los sociales y económicos.
- BURKHARDT, T.: *La civilización hispano-árabe*, Madrid, Alianza, 2008. Ensayo clásico que estudia los aspectos fundamentales de la civilización que gestaron los musulmanes que habitaron Al-Andalus.
- CEBRIÁN, Juan A.: *La Cruzada del sur. La Reconquista: de Covadonga a la toma de Granada*, Madrid, La Esfera de los Libros, 2005. Obra realizada con espíritu de divulgación que analiza todo el proceso de la Reconquista. Adecuada para el alumnado.
- DUFOURCQ, Charles E.: *La vida cotidiana de los árabes en la Europa medieval*, Madrid, Temas de Hoy, 1994. Interesante obra que incide en el análisis de numerosos aspectos de la vida cotidiana de la civilización árabe en Europa. Dedicada algunos capítulos a las relaciones entre cristianismo e islam.
- ESLAVA GALÁN, J.: *Califas, guerreros, esclavas y eunucos*, Madrid, Espasa-Calpe, 2008. Obra de lectura amena pero rigurosa que se centra en la Historia del islam en la Península y en sus relaciones con los poderes cristianos.
- GLICK, Thomas F.: *Cristianos y musulmanes en la España medieval (711-1250)*, Madrid, Alianza, 2000. Obra que analiza el contacto entre el mundo cristiano y el islámico desde todos los puntos de vista: cultural, económico, social, político, etc.
- GREUS, Jesús: *Así vivían en Al-Andalus*, Madrid, Anaya, Biblioteca Básica de Historia, 1991. Obra divulgativa concebida para el alumnado que presenta un panorama general de la vida cotidiana y de la cultura en Al-Andalus.
- MANZANO, Eduardo: *La expansión de los musulmanes en la península*, Madrid, El País, 2007. Obra que forma parte de la Historia de España dirigida por John Lynch y que realiza un análisis exhaustivo de la ocupación y de la conformación de la sociedad musulmana.
- MANZANO, Eduardo: *Los Omeyas y la formación de Al-Andalus*, Madrid, El País, 2007. También forma parte de la obra dirigida por John Lynch ya citada. Este volumen se ocupa de la sociedad musulmana en la época omeya; la analiza con una visión global.
- MANZANO, Eduardo: *Conquistadores, emires y califas. Los Omeyas y la formación de Al-Andalus*, Barcelona, Crítica, 2006. Obra que aporta una nueva visión del proceso de formación de Al-Andalus, apoyada en una amplia utilización de todo tipo de fuentes.
- MUÑOZ MOLINA, A.: *Córdoba de los omeyas*, Sevilla, Fundación José Manuel Lara, 2007. Obra sugestiva que aúna análisis histórico y belleza literaria y que nos hace conocer no solamente la capital califal, sino también parte de la historia de Al-Andalus.
- 
- SALVATIERRA, V. y CANTO, A.: *Al-Andalus, de la invasión al Califato de Córdoba*, Madrid, Síntesis, 2008. Riguroso análisis histórico de la presencia islámica en la Península; la obra concluye en el período califal, pero ofrece un exhaustivo panorama del transcurrir histórico hasta entonces.
- VALDEÓN, J.: *Cristianos, judíos y musulmanes*, Barcelona, Crítica, 2006. En esta obra se analiza uno de los aspectos más singulares de la Historia medieval de la península Ibérica: la convivencia de las tres religiones durante bastante tiempo.
- WATT, W. M.: *Historia de la España islámica*, Madrid, Alianza Editorial, 2008. Obra de gran valor introductorio, que repasa los principales momentos de la Historia de Al-Andalus con un planteamiento ameno.

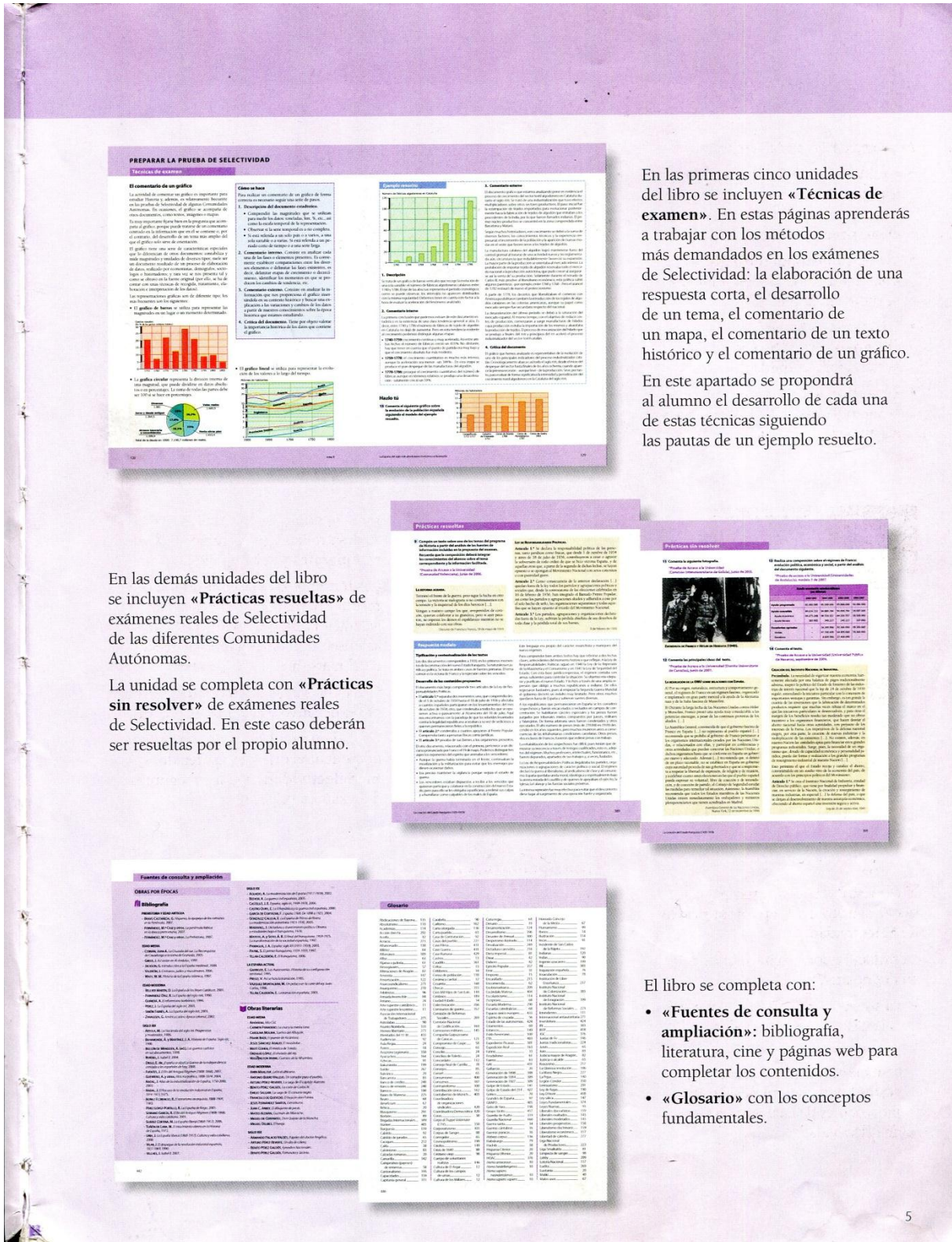
# ANEXO III. Esquema de las unidades. Manual de Santillana

Fuente: Manual Santillana (pp. 4-5)

## Esquema de la unidad

Al comenzar la unidad encontrarás:

- Un **Plan para Selectividad** con algunos de los conceptos, preguntas y comentarios de texto más frecuentes en las pruebas de Selectividad.
- Un **texto introductorio** que avanza una visión global de los contenidos que se tratan en la unidad.
- La sección **«el contexto»**, que muestra el ámbito geopolítico en el que se desarrolla la unidad.
- La sección **«el tiempo»**, con una cronología básica de la etapa que vas a estudiar.



En las primeras cinco unidades del libro se incluyen «Técnicas de examen». En estas páginas aprenderás a trabajar con los métodos más demandados en los exámenes de Selectividad: la elaboración de una respuesta corta, el desarrollo de un tema, el comentario de un mapa, el comentario de un texto histórico y el comentario de un gráfico.

En este apartado se propondrá al alumno el desarrollo de cada una de estas técnicas siguiendo las pautas de un ejemplo resuelto.

**PREPARAR LA PRUEBA DE SELECTIVIDAD**  
Técnicas de examen

**El comentario de un gráfico**  
La finalidad de este tipo de pruebas es comprobar que el alumno ha asimilado los conocimientos básicos de los gráficos de líneas, de barras, de sectores, de dispersión, etc. Este tipo de pruebas se resuelve en un tiempo limitado y se valoran los conocimientos básicos de los gráficos de líneas, de barras, de sectores, de dispersión, etc. Este tipo de pruebas se resuelve en un tiempo limitado y se valoran los conocimientos básicos de los gráficos de líneas, de barras, de sectores, de dispersión, etc.

**Cómo se hace**  
1. **Identificación del eje de las variables.** Se debe identificar el eje de las variables que se están representando en el gráfico. Se debe identificar el eje de las variables que se están representando en el gráfico.

**1. Descripción**  
Se debe describir el gráfico que se está representando en el gráfico. Se debe describir el gráfico que se está representando en el gráfico.

**2. Interpretación**  
Se debe interpretar el gráfico que se está representando en el gráfico. Se debe interpretar el gráfico que se está representando en el gráfico.

**3. Conclusión**  
Se debe concluir el gráfico que se está representando en el gráfico. Se debe concluir el gráfico que se está representando en el gráfico.

**4. Valoración**  
Se debe valorar el gráfico que se está representando en el gráfico. Se debe valorar el gráfico que se está representando en el gráfico.

**5. Conclusión**  
Se debe concluir el gráfico que se está representando en el gráfico. Se debe concluir el gráfico que se está representando en el gráfico.

**6. Conclusión**  
Se debe concluir el gráfico que se está representando en el gráfico. Se debe concluir el gráfico que se está representando en el gráfico.

**7. Conclusión**  
Se debe concluir el gráfico que se está representando en el gráfico. Se debe concluir el gráfico que se está representando en el gráfico.

**8. Conclusión**  
Se debe concluir el gráfico que se está representando en el gráfico. Se debe concluir el gráfico que se está representando en el gráfico.

**9. Conclusión**  
Se debe concluir el gráfico que se está representando en el gráfico. Se debe concluir el gráfico que se está representando en el gráfico.

**10. Conclusión**  
Se debe concluir el gráfico que se está representando en el gráfico. Se debe concluir el gráfico que se está representando en el gráfico.

En las demás unidades del libro se incluyen «Prácticas resueltas» de exámenes reales de Selectividad de las diferentes Comunidades Autónomas. La unidad se completa con «Prácticas sin resolver» de exámenes reales de Selectividad. En este caso deberán ser resueltas por el propio alumno.

**Prácticas resueltas**

**El Compañero de viaje**  
El Compañero de viaje es un libro de viajes que se publicó en 1987. El autor es un escritor que se dedica a viajar y a escribir sobre sus experiencias. Este libro es un ejemplo de cómo se puede escribir un libro de viajes que sea interesante y divertido.

**La Revolución Francesa**  
La Revolución Francesa fue un período de gran cambio social y político en Francia. Comenzó en 1789 y terminó en 1799. Durante este tiempo, se derrocó a la monarquía y se estableció una república. Este período fue muy importante para la historia de Francia y del mundo.

**Requisitos mínimos**  
Se debe haber estudiado los contenidos de la unidad correspondiente a esta práctica. Se debe haber estudiado los contenidos de la unidad correspondiente a esta práctica.

**Objetivos de la práctica**  
El objetivo de esta práctica es que el alumno sea capaz de identificar los hechos más importantes de la Revolución Francesa. El objetivo de esta práctica es que el alumno sea capaz de identificar los hechos más importantes de la Revolución Francesa.

**Desarrollo de la práctica**  
Se debe describir los hechos más importantes de la Revolución Francesa. Se debe describir los hechos más importantes de la Revolución Francesa.

**Conclusión**  
Se debe concluir la práctica describiendo los hechos más importantes de la Revolución Francesa. Se debe concluir la práctica describiendo los hechos más importantes de la Revolución Francesa.

**Prácticas sin resolver**

**El Compañero de viaje**  
El Compañero de viaje es un libro de viajes que se publicó en 1987. El autor es un escritor que se dedica a viajar y a escribir sobre sus experiencias. Este libro es un ejemplo de cómo se puede escribir un libro de viajes que sea interesante y divertido.

**La Revolución Francesa**  
La Revolución Francesa fue un período de gran cambio social y político en Francia. Comenzó en 1789 y terminó en 1799. Durante este tiempo, se derrocó a la monarquía y se estableció una república. Este período fue muy importante para la historia de Francia y del mundo.

**Requisitos mínimos**  
Se debe haber estudiado los contenidos de la unidad correspondiente a esta práctica. Se debe haber estudiado los contenidos de la unidad correspondiente a esta práctica.

**Objetivos de la práctica**  
El objetivo de esta práctica es que el alumno sea capaz de identificar los hechos más importantes de la Revolución Francesa. El objetivo de esta práctica es que el alumno sea capaz de identificar los hechos más importantes de la Revolución Francesa.

**Desarrollo de la práctica**  
Se debe describir los hechos más importantes de la Revolución Francesa. Se debe describir los hechos más importantes de la Revolución Francesa.

**Conclusión**  
Se debe concluir la práctica describiendo los hechos más importantes de la Revolución Francesa. Se debe concluir la práctica describiendo los hechos más importantes de la Revolución Francesa.

**Fuentes de consulta y ampliación**

**OBRA POR ÉPOCAS**

**Bibliografía**  
Este apartado contiene una lista de libros y documentos que pueden ser útiles para el estudio de la historia de España. Incluye obras de autores clásicos y modernos, así como documentos históricos.

**Glosario**  
Este apartado contiene un glosario de términos históricos importantes. Incluye definiciones de palabras como 'Revolución', 'Reforma', 'Guerra', etc.

**Índice**  
Este apartado contiene un índice de los contenidos del libro. Incluye los títulos de los capítulos y las páginas correspondientes.

El libro se completa con:

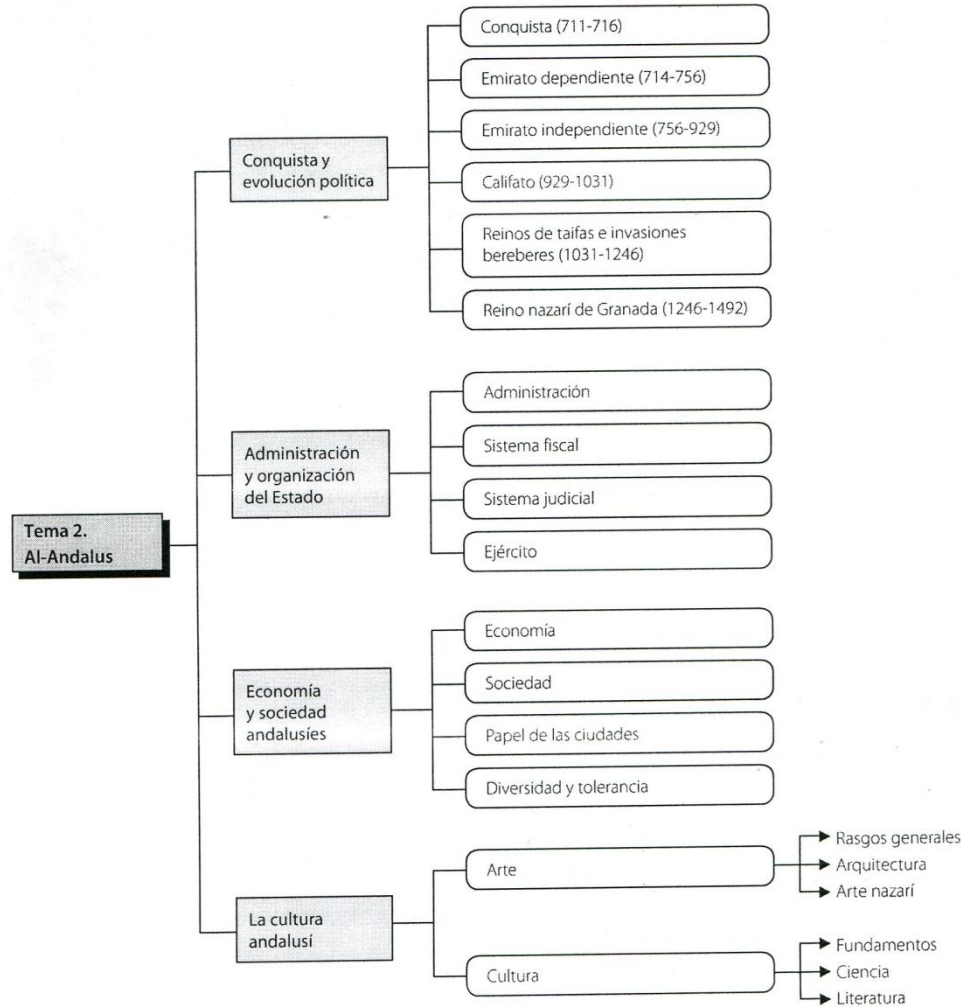
- «Fuentes de consulta y ampliación»: bibliografía, literatura, cine y páginas web para completar los contenidos.
- «Glosario» con los conceptos fundamentales.

## ANEXO IV. Guía del Profesor: unidad Al-Ándalus de Santillana

Fuente: Guía del profesor: Santillana (pp. 82-83)

# 2 Al-Andalus

### ESQUEMA DEL TEMA



### OBJETIVOS

1. Conocer las causas de la invasión musulmana.
2. Establecer la cronología de la evolución política musulmana.
3. Reconocer los rasgos principales de cada etapa política.
4. Conocer el funcionamiento de la economía andalusí y el papel de las ciudades.
5. Comprender la administración y la organización del Estado en Al-Andalus.
6. Valorar el papel y la influencia del arte y la cultura musulmana sobre nuestra propia cultura.
7. Comprender las relaciones entre las diversas confesiones religiosas en el seno de la sociedad andalusí.

## CONTENIDOS

---

### CONCEPTOS

- Causas de la invasión y de la rápida conquista musulmana de la Península.
- Rasgos políticos de la etapa emiral.
- Rasgos políticos de la etapa califal.
- La desintegración política del califato y las invasiones bereberes.
- La economía y la sociedad de Al-Andalus.
- Características del arte y la cultura de Al-Andalus.

### PROCEDIMIENTOS, DESTREZAS Y HABILIDADES

- Análisis y comentario de documentos escritos procedentes tanto de fuentes primarias como secundarias.
- Interpretación de mapas históricos como recurso para comprender la evolución política de Al-Andalus.
- Análisis de imágenes como fuentes históricas fundamentales para la comprensión del arte andalusí.
- Utilización de la explicación multicausal como instrumento metodológico adecuado para explicar el auge y la decadencia de Al-Andalus.
- Manejo con propiedad y rigor de los conceptos históricos específicos del tema.

### ACTITUDES

- Tolerancia y respeto hacia las manifestaciones culturales diferentes a las nuestras.
- Condena de la guerra como medio de resolución de los conflictos, tanto internos como externos.
- Valoración positiva del grado de convivencia con otras religiones que, en determinadas etapas, se logró en la sociedad andalusí.
- Interés por conocer las relaciones históricas y culturales entre las sociedades musulmanas y cristianas.

## CRITERIOS DE EVALUACIÓN

---

1. Conocer la evolución política andalusí, así como los rasgos elementales de cada etapa política.
2. Establecer las causas de la aparición de los reinos de taifas y de la llegada de los pueblos bereberes.
3. Reconocer los principales rasgos del funcionamiento político y social de la sociedad de Al-Andalus.
4. Enumerar las características del arte andalusí.
5. Reconocer la aportación de la cultura y la ciencia andalusíes al acervo histórico occidental.

## ANEXO V. Comentarios de texto de la Guía del Profesor de Santillana: ejemplo

Fuente: Guía del profesor: Santillana (p. 126)

# 2

TEXTO 11

## LA CONQUISTA DE TARIK

Infundió Dios el terror en los corazones de los cristianos cuando vieron que Tarik se internaba en el país, habiendo creído que haría lo mismo que Tarif, y huyendo hacia Toledo se encerraron en las ciudades de España. Entonces Julián se acercó a Tarik y le dijo. «Ya has concluido con España: divide ahora tu ejército, al cual servirán de guías estos compañeros míos, y marcha tú hacia Toledo». Dividió, en efecto, su ejército desde Écija y envió a Moguits Ar-Romi, liberto [...] a Córdoba, [...] con 700 caballeros [...]. Mandó otro destacamento a Rayya, otro a Granada, capital de Elvira, y se dirigió él hacia Toledo con el grueso de las tropas.

Moguits caminó hasta llegar a Córdoba y acampó en la alquería de Xecunda, en un bosque de alerces que había entre las alquerías de Xecunda y Tarçail. Desde aquí mandó algunos de sus adalides, quienes cogieron y llevaron a su presencia un pastor que andaba apacentando su ganado en el bosque. Pidióle Moguits noticias de Córdoba, y dijo que la gente principal había marchado a Toledo, dejando en la ciudad al gobernador con 400 defensores y la gente de poca importancia. Después le preguntó por la fortaleza de sus murallas, a lo que contestó que eran bastante fuertes, pero que sobre la puerta de la Estatua, que es la del puente, había una hendidura, que les describió. Llegada la noche, se acercó Moguits y favoreciendo Dios su empresa con un fuerte aguacero, mezclado con grani-zo, pudo con la oscuridad aproximarse al río, cuando los centinelas habían descuidado la guardia por temor al frío y a la lluvia [...].

Montó Moguits a caballo y se colocó delante de la puerta de la Estatua, por la parte de afuera, después de haber dado orden a los que habían entrado de que sorprendiesen la guardia de esta puerta, que es hoy la del puente: en aquel tiempo estaba destruido y no había puente ninguno en Córdoba [...]. Ocupó Moguits el palacio de Córdoba, y al siguiente día salió y cercó al cristiano en la iglesia, escribiendo a Tarik la nueva conquista.

Fueron después a Todmir, cuyo verdadero nombre era Orihuela, y se llamaba Todmir del nombre de su señor, el cual salió al encuentro de los musulmanes con un ejército numeroso, que combatió flojamente, siendo derrotado en un campo raso, donde los musulmanes hicieron una matanza tal, que casi los exterminaron. Los pocos que pudieron escapar huyeron a Orihuela, donde no tenían gente de armas ni medio de defensa; mas su jefe Todmir, que era hombre experto y de mucho ingenio, al ver que no era posible la resistencia con las pocas tropas que tenía, ordenó que las mujeres dejaran sueltos sus cabellos, les dio cañas y las colocó sobre la muralla de tal forma que pareciesen un ejército, hasta que él ajustase las paces. Salió en seguida a guisa de parlamentario, pidiendo la paz, que le fue otorgada [...]. Después de haber puesto en noticia de Tarik las conquistas alcanzadas y de haber dejado allí algunas tropas [...] marchó el grueso del destacamento hacia Toledo para reunirse con Tarik.

*Ajbar Machmua* (crónica bereber anónima del siglo XI)

### 1 Clasificación del texto

- Señala la naturaleza del texto. ¿Quién es su autor?
- ¿Cuál es su fecha? ¿A qué momento histórico se refiere el texto? ¿Es una fuente histórica directa?
- ¿Cuál es su finalidad? ¿A quién se dirige?

### 2 Definición de las ideas

- ¿Cuál es la idea principal del texto? ¿Cuáles son las ideas secundarias?
- ¿Quiénes son los personajes que aparecen en el texto?

### 3 Encuadre histórico

- ¿En qué etapa del dominio musulmán de la Península se puede encuadrar el texto?
- ¿Qué ocurre con anterioridad al desembarco de Tarik? ¿Qué características tenía el gobierno visigodo?
- ¿Cómo se produce la conquista? ¿Qué consecuencias va a tener?

### 4 Comentario

- ¿En qué aspectos crees que el autor no es imparcial? ¿Por qué?
- ¿Por qué los musulmanes pudieron conquistar la Península con facilidad?
- ¿Qué aportaron los musulmanes a Hispania en aquellos momentos?
- Realiza una breve síntesis sobre las conclusiones a las que hayas llegado con este comentario.



## ANEXO VI. Actividades de la Guía del Profesor de Santillana: ejemplo

Fuente: Guía del profesor: Santillana (pp. 296, 297, 300 y 3001)

**2** FICHA 8 LA PIRÁMIDE SOCIAL DE AL-ANDALUS ESQUEMAS

NOMBRE: \_\_\_\_\_ CURSO: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_

**1** Observa la pirámide y responde:

- ¿Qué representa?
- ¿Quién ocupaba la cúspide de la pirámide social? ¿Por qué?
- ¿Cuál era la posición de los bereberes? ¿Estaban contentos con esto? ¿Qué consecuencias tuvo?
- ¿Quiénes eran los muladíes? ¿Y los mozárabes?
- ¿Pagaban menos impuestos los muladíes que los mozárabes? ¿Por qué?
- ¿Hubo levantamientos de la población cristiana? ¿A qué se debieron?
- ¿Qué importancia tenían los judíos en Al-Andalus? ¿Cuál era la situación?
- ¿Quiénes ocupaban la peor posición en la sociedad andalusí? ¿Cuál era su situación?

**2** FICHA 9 LA PENÍNSULA IBÉRICA EN EL SIGLO X MAPA MUDDO

NOMBRE: \_\_\_\_\_ CURSO: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_

**1** Escribe en el mapa, en su lugar correspondiente, los nombres del Califato de Córdoba, el reino de León, el condado de Castilla, el reino de Navarra, el reino de Aragón y los condados catalanes.

**2** Señala en el mapa las campañas de Almanzor según el texto.

Almanzor gobernó durante el califato de Hisham II desde 977 hasta 1002. Desarrolló una campaña de enfrentamientos contra los reinos cristianos. Avanzó desde Tortosa hasta Barcelona, saqueándola. Desde Córdoba, pasando por Coimbra, llegó hasta Santiago de Compostela. Almanzor se trasladó desde Zaragoza con un poderoso ejército y saqueó Pamplona y Burgos, volviendo a saquear León, desde donde se dirigió nuevamente hacia Oviedo.

■ HISTORIA DE ESPAÑA 2.º BACHILLERATO ■ MATERIAL FOTOCOPIABLE © SANTILLANA EDUCACIÓN, S. L. ■ 297

**2** FICHA 12 EL AGUA COMO ELEMENTO DE CIVILIZACIÓN

NOMBRE: \_\_\_\_\_ CURSO: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_

El significado del agua como metáfora social es representativo de algunas civilizaciones hidráulicas como Al-Andalus.

El ciclo hidrológico fue entendido como un fenómeno de civilización. La poesía andalusí hablaba del jardín como la necesidad de construir un espacio irrigado que sustituyera a los orígenes desérticos de la civilización islámica.

### ¿Esta teoría se puede aplicar a Al-Andalus?

La tesis de Wittfogel fue debatida y cuestionada por otros historiadores. Glick afirmaba que la teoría de Wittfogel presentaba inconvenientes aplicada al caso de Al-Andalus. En el valle del Guadalquivir no se habían puesto en práctica sistemas de riego a gran escala. Tampoco existió un sistema despótico de tipo oriental. Barceló, sin embargo, matiza la tesis de Wittfogel, pero no la niega. La riqueza de los Omeyyades (gobernantes de Al-Andalus) se basó en la revolución agrícola que tuvo lugar en los siglos VII y IX. Para él, la economía andalusí se basó en una agricultura productiva fundamentada en las innovaciones técnicas hidráulicas, no en el comercio. Ruiz Doménech afirma que el progreso de Al-Andalus se basó en un control del agua irrigada y en la tecnología que la hizo posible.



### La tesis de Wittfogel sobre la China Song

La China Song (960-1279) fue una importante civilización coetánea, en parte, con Al-Andalus. La dinastía Song tuvo una enorme creatividad tecnológica y un control político centralizado. Esta dinastía construyó una colosal red de canales, que cubría más de cuarenta mil kilómetros. Los neofuncionarios fueron los intelectuales que legitimaron la acción político-social.

Wittfogel fue un famoso historiador. En su obra *Oriental despotism. A comparative study of total power* (1957) estudió las civilizaciones orientales. Relacionó producción, orden social y sistema de pensamiento, y creó el término despotismo oriental para definir a estas civilizaciones. Para Wittfogel el Estado chino de la dinastía Song surgió como necesidad de un control centralizado de los recursos hídricos. Para él, las sociedades hidráulicas (dinastía Song, Al-Andalus) tenían como características la economía de regadío intensivo, el control político despótico y la construcción de grandes obras hidráulicas.



### ACTIVIDADES

- 1 ¿Cuál era la tesis de Wittfogel?
- 2 ¿Qué opinan otros historiadores sobre la tesis de Wittfogel?
- 3 ¿Qué papel cumplía el agua y su control en la economía y la sociedad andalusíes?

Para más información, puedes consultar esta página web: <http://www.libreria-mundoarabe.com/Boletines/nº6A39%20Jun06/CulturaAgua.html>

### BIBLIOGRAFÍA

- BARCELÓ, M.: «La cuestión del hidráulismo andalusí», *Arqueología medieval*, Zaragoza, 1999.
- GLICK, Th.: *Tecnología, ciencia y cultura en la España medieval*, Alianza Editorial, Madrid, 1992.
- RUIZ DOMÉNECH, J. E.: *Rostros de la historia*, Barcelona, 2000.
- WITTFOGEL, K.: *Oriental Despotism: A Comparative Study of Total Power*, 1957.
- YI-FU TUAN: *The Hydraulic Cycle and the Wisdom of God*, 1968.

## ANEXO VII. Cuestionario de investigación CCAEREOP. Contexto, Currículo Aprendizaje, Enseñanza, Recursos, Orientación de la asignatura y Planificación de una charla.

Fuente: legado NMV-MOR

Nº 0000	PROVINCIA: Murcia	UNIVERSIDAD de Murcia	AÑO: 2013-2014
SEXO: ....	EDAD: .....	Grado que estudias: Educación Primaria	Curso: 1º
Nombre del instituto: .....	Localidad:.....	Provincia: ....	
Modalidad de Bachillerato: ....		Grupo: ....	
Año en el que curso Bachillerato: ....	PAU (año): 2012-2013	PAU Convocatoria:	
Nota media de Bachillerato: ..... (sobre 10)		Nota de Hª de España en Bachillerato: .... (10)	
Nota de PAU: ..... (sobre 14)		Nota de Hª de España en PAU: ... (sobre 10)	

Has pasado muchos años en tu Instituto. En él han ocurrido muchas cosas. Vamos a recordar algunas. Empieza localizándolo y hablando de aquellas que más te llamaron la atención (tamaño, relaciones, instalaciones, antigüedad, organización, etc.). No hay que contestar a todas y puedes referirte a otras. Sería interesante disponer de fotos tuyas del instituto, aula, etc. Cuidado que no aparezcan personas.

### 3007.I. EL CONTEXTO

#### 3007.I.1- EL CENTRO

3007.I.1.1- El Instituto. ...

3007.I.1.2- Modalidades: ..... Nº de grupos..... Nº de tu grupo...

#### 3007.I.2- EL AULA

3007.I.2.1. ¿Cuántos erais en clase? ..

3007.I.2.2- ¿Había un aulas especial para Historia De España? (si-no)

3007.I.2.3- ¿Dabais algunas de las clases en otra aula? (si-no)

3007.I.2.4- Describe cómo era el aula habitual de Historia de España. ...

3007.I.2.5-¿Puedes decir dónde te sentabas tú habitualmente? ...

3007.I.2.6. ¿Alguna razón, si la quieres dar, del lugar donde te sentabas? ...

#### 3007.I.3- RELACIONES ENTRE LOS ALUMNOS

3007.I.3.1. ¿Definirías la clase como conflictiva, normal, excepcional? Por qué? .....

3007.I.3.2. ¿Cómo eran vuestras relaciones? ...

#### 3007.I.4- VALORACIONES

3007.I.4.1. ¿Crees que el edificio y sus estructuras han influido en tu aprendizaje?	nada	poco	algo	bastante	mucho
--	------	------	------	----------	-------

##### 3007.I.4.1.1. ¿Razona tu repuesta? ...

3007.I.4.2. ¿Crees que las relaciones entre compañeros han influido en tu aprendizaje?	nada	poco	algo	bastante	mucho
--	------	------	------	----------	-------

##### 3007.I.4.2.1. ¿Razona tu repuesta?...

3007.I.4.3. ¿Crees que el aula donde tú estabas ha influido en tu aprendizaje?	nada	poco	algo	bastante	mucho
--	------	------	------	----------	-------

##### 3007.I.4.3.1. ¿Razona tu repuesta?...

#### 3007.I.5- OTRAS

3007.I.5.1. ¿Razona tu repuesta?...

### 3007.II. EL CURRÍCULO: CARM, Centro, Profesor y PAU

3007.II.1. Conocer y describir los contenidos de Historia de España en Bachillerato del Currículo Autonómico (se le proporciona los contenidos del currículo de Bachillerato) ...

3007.II.2. Conocer y describir los contenidos del currículo de Historia de España del Instituto (material proporcionado por la alumna) ...

3007.II.3. Conocer y describir los contenidos de Historia de España en Bachillerato de la programación del profesor (material proporcionado por la alumna) ...

3007.II.4. Conocer y describir la propuesta de contenidos de las PAU de Historia del año en que las cursaste (la alumna proporciona las recomendaciones del coordinador de la universidad facilitadas por su profesor y que todos los alumnos las tenían) ...

3007.II.5. Comparar el currículo Autonómico con el del Centro y profesor. ...

9007.II.6. Cambios ocurridos entre el currículo Autonómico, el del profesor y el real dado. ...

3007.II.7. Conocer y valorar la influencia de las PAU en todo este contexto. ...

### 3007.III. ACTIVIDADES Y RECURSOS EMPLEADOS

#### 3007.III.1- ACTIVIDADES GENERALES DESARROLLADAS

3007.III.1.1. Explicaciones del contenido por el profesor	nada	poco	algo	bastante	mucho
---	------	------	------	----------	-------

3007.III.1.1.1. Razona tu respuesta...

3007.III.1.2. Mediante el trabajo en grupo de los alumnos	nada	poco	algo	bastante	mucho
---	------	------	------	----------	-------

**3007.III.1.2.1. Razona tu respuesta...**

3007.III.1.3. Mediante el estudio por nuestra cuenta	nada	poco	algo	bastante	mucho
--	------	------	------	----------	-------

**3007.III.1.3.1. Razona tu respuesta...**

**3007.III.2- RECURSOS EMPLEADOS**

3007.III.2.1. Libro de texto	nada	poco	algo	bastante	mucho
------------------------------	------	------	------	----------	-------

**3007.III.2.1.1. Razona tu respuesta...**

3007.III.2.2. Apuntes dictados	nada	poco	algo	bastante	mucho
--------------------------------	------	------	------	----------	-------

**3007.III.2.3.1. Razona tu respuesta...**

3007.III.2.3. Apuntes entregados o fotocopiados	nada	poco	algo	bastante	mucho
---	------	------	------	----------	-------

**3007.III.2.3.1. Razona tu respuesta...**

3007.III.2.4. Fotocopias de libros u otros materiales	nada	poco	algo	bastante	mucho
---	------	------	------	----------	-------

**3007.III.2.4.1. Razona tu respuesta...**

3007.III.2.5. Internet	nada	poco	algo	bastante	mucho
------------------------	------	------	------	----------	-------

**3007.III.2.5.1. Razona tu respuesta...**

3007.III.2.6. Otros: Elaboración de temas	nada	poco	algo	bastante	mucho
---	------	------	------	----------	-------

**3007.III.2.5.1. Razona tu respuesta...**

**3007.IV. LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA**

Una clase se inicia desde el momento que viene el profesor o la profesora, desde que aparece por el pasillo, hasta que concluye y finaliza. La clase tiene tres partes importantes: inicio, desarrollo y final.

- 3007.IV.1. Llegada del profesor ...
- 3007.IV.2. Inicio de la clase ...
- 3007.IV.3. Desarrollo de la clase ...
- 3007.IV.3. Final de la clase ...

**3007.V. USO DE LOS DIFERENTES RECURSOS**

Sin duda ese material que tienes de clase, libro, apuntes, fotocopias, esquemas, etc. es muy importante para conocer el valor de esos recursos. Vamos ahora con el uso de los libros, apuntes y materiales que tú tienes. Los vamos a estudiar desde el punto de vista del uso del profesor y el que tú hacías.

**3007.V.1.- USO DEL LIBRO DE TEXTO** (en caso de no utilizarlo no lo tienes que rellenar)

3007.V.1.1. ¿Utilizabais el libro de texto? (si-no)

3007.V.1.2. ¿Cuál era la editorial?...

3007.V.1.3. Los libros de texto tienen distintas fuentes de información, vamos a ver, en primer lugar, el uso que se hacía de ellas por parte del profesor

Uso por parte del profesor	nada	poco	algo	bastante	mucho
El texto del autor del libro (contenido)					
Los documentos que tiene (Leyes, constituciones, opiniones, ...)					
Mapas					
Ejes cronológicos					
Gráficos y estadísticas					
Imágenes (fotos, cuadros, dibujos, etc.)					
Actividades					
Páginas de Internet o WEB para visitar					
C.D.					
Comentarios de Texto					
Otros (poner y valorar)					

3007.V.1.4. ¿Qué es lo que hacías tú en clase mientras el profesor desarrollaba el tema? ...

3007.V.1.5. Uso por parte tuya para estudiar

Uso por parte tuya para estudiar	nada	poco	algo	bastante	mucho
El texto del autor del libro (contenido)					
Los documentos que tiene (Leyes, constituciones, opiniones, ...)					
Mapas					

<p>Ejes cronológicos                  Gráficos y estadísticas                  Imágenes (fotos, cuadros, dibujos, etc.)                  Actividades                  Páginas de Internet o WEB para visitar                  C.D.                  Comentarios de Texto                  Otros (poner y valorar)</p>
---

3007.V.1.6. Otra cosa muy importante es todo lo que en tu libro llevas anotado, subrayado, etc. Es necesario que hagas un pequeño esfuerzo y lo expliques (colores, anotaciones en los márgenes, etc.) todo eso que cuando se abre el libro se ve...

**3007.V.2.- USO DE LOS APUNTES** (en caso de no utilizarlo no lo tienes que rellenar)

3007.V.2.1. ¿Utilizabais los apuntes del profesor? (si-no)

3007.V.2.2. Los apuntes tienen distintas fuentes de información, vamos a ver, en primer lugar, el uso que se hacía de ellas por parte del profesor

Uso por parte del profesor	nada	poco	algo	bastante	mucho
<p>El texto del autor de los apuntes (contenido)                  Los documentos que tiene (Leyes, constituciones, opiniones, ...)                  Mapas                  Ejes cronológicos                  Gráficos y estadísticas                  Imágenes (fotos, cuadros, dibujos, etc.)                  Actividades                  Páginas de Internet o WEB para visitar                  C.D.                  Comentarios de Texto                  Otros (poner y valorar)</p>					

3007.V.2.3. ¿Qué es lo que hacías tú en clase mientras el profesor desarrollaba el tema?...

3007.V.2.4. Uso por parte tuya para estudiar

Uso por parte tuya para estudiar	nada	poco	algo	bastante	mucho
<p>El texto del autor de los apuntes (contenido)                  Los documentos que tiene (Leyes, constituciones, opiniones, ...)                  Mapas                  Ejes cronológicos                  Gráficos y estadísticas                  Imágenes (fotos, cuadros, dibujos, etc.)                  Actividades                  Páginas de Internet o WEB para visitar                  C.D.                  Comentarios de Texto                  Otros (poner y valorar)</p>					

3007.V.2.5. Otra cosa muy importante es todo lo que en tus apuntes llevas anotado, subrayado, etc. Es necesario que hagas un pequeño esfuerzo y lo expliques (colores, anotaciones en los márgenes, etc.) todo eso que cuando se abre el libro se ve...

**3007.V.3.- FOTOCOPIAS** (en caso de no utilizarlo no lo tienes que rellenar)

3007.V.3.1. ¿Utilizabais fotocopias dadas por el profesor? (si-no)

**3007.V.4.- USO DE INTERNET** (en caso de no utilizarlo no lo tienes que rellenar)

3007.V.4.1. ¿Utilizabais Internet en clase con el profesor? (si-no)

3007.V.4.2. Internet tienen distintas fuentes de información, vamos a ver, en primer lugar, el uso que se hacía de ellas por parte del profesor

Uso por parte del profesor	nada	poco	algo	bastante	mucho
<p>El texto de autores (contenido)                  Los documentos que tiene (Leyes, constituciones, opiniones, ...)                  Mapas                  Ejes cronológicos                  Gráficos y estadísticas                  Imágenes (fotos, cuadros, dibujos, etc.)                  Actividades                  Páginas de Internet o WEB para visitar                  C.D.                  Comentarios de Texto                  Otros (poner y valorar)</p>					

3007.V.4.3. ¿Qué es lo que hacías tú en clase mientras el profesor desarrollaba el tema?...

### 3007.VI. LAS EMOCIONES Y SENTIMIENTOS

Sin duda, todo lo que has estudiado sobre la Historia produce distintas reacciones en las personas. Nos vamos a centrar en ti y en lo que puede, o no, haberte hecho sentir. Procura leer despacio y dedicarle mucha de atención.

3007.VI.1. Los hechos que has estudiado, las personas, lo acontecimientos, etc. pueden, o no, haberte hecho sentir identidad con ellos (evidentemente no con todos pero si en general), y provocar una cierta simpatía, es decir vinculación	0	1	2	3	4
<b>3007.VI.1.1. Razona la respuesta...</b>					
3007.VI.2. Los hechos que has estudiado, las personas, lo acontecimientos, etc. pueden, o no, haberte hecho sentir orgullo de lo que hicieron (lo que no significa que sea con toda la Historia)	0	1	2	3	4
<b>3007.VI.2.1. Razona la respuesta</b>					
3007.VI.3. Los hechos que has estudiado, las personas, lo acontecimientos, etc. pueden, o no, haberte hecho sentir vergüenza de lo que hicieron (lo que no significa que sea con toda la Historia)	0	1	2	3	4
<b>3007.VI.3.1. Razona la respuesta</b>					
3007.VI.4. Los hechos que has estudiado, las personas, lo acontecimientos, etc. pueden, o no, haberte hecho sentir culpabilidad de lo que hicieron (lo que no significa que sea con toda la Historia)	0	1	2	3	4
<b>3007.VI.4.1. Razona la respuesta</b>					
3007.VI.5. Los hechos que has estudiado, las personas, lo acontecimientos, etc. pueden, o no, haberte hecho sentir indiferencia de lo que hicieron (lo que no significa que sea con toda la Historia)	0	1	2	3	4
<b>3007.VI.5.1. Razona la respuesta</b>					
3007.VI.6. Los hechos que has estudiado, las personas, lo acontecimientos, etc. pueden, o no, haberte hecho sentir gratitud por lo que hicieron y de lo que hoy podemos disfrutar (lo que no significa que sea con toda la Historia)	0	1	2	3	4
<b>3007.VI.6.1. Razona la respuesta</b>					
3007.VI.7. Los hechos que has estudiado, las personas, lo acontecimientos, etc. pueden, o no, haberte hecho sentir indignación (desdén) de lo que hicieron (lo que no significa que sea con toda la Historia)	0	1	2	3	4
<b>3007.VI.7.1. Razona la respuesta</b>					
3007.VI.8. Los hechos que has estudiado, las personas, lo acontecimientos, etc. pueden, o no, haberte hecho sentir admiración por lo que hicieron (lo que no significa que sea con toda la Historia)	0	1	2	3	4
<b>3007.VI.8.1. Razona la respuesta</b>					
3007.VI.9. Los hechos que has estudiado, las personas, lo acontecimientos, etc. pueden, o no, haberte hecho sentir un compromiso de continuidad con lo que hicieron y de lo que hoy nos sentimos herederos (lo que no significa que sea con toda la Historia)	0	1	2	3	4
<b>3007.VI.9.1. Razona la respuesta</b>					

### 3007.VII. ORIENTACIÓN DE LA HISTORIA Y NIVEL DONDE SE ADQUIERE ESE APRENDIZAJE

#### 3007.VII.1.- ORIENTACIÓN DE LA HISTORIA

3007.VII.1.1. La asignatura ha sido agradable, me sentía bien con ganas, incluso feliz	0	1	2	3	4
<b>3007.VII.1.1.1. Razona la respuesta</b>					
3007.VII.1.2. La asignatura ha sido aburrida, monótona, me sentía cansada, sin ganas, incluso triste	0	1	2	3	4
<b>3007.VII.1.2.1. Razona la respuesta</b>					
3007.VII.1.3. Se ha estudiado lo que ocurrió, pero tengo la sensación de que no hablaba de mí, de nosotros	0	1	2	3	4
<b>3007.VII.1.3.1. Razona la respuesta</b>					
3007.VII.1.4. Se ha estudiado lo que ocurrió y siento que es mi historia, somos nosotros	0	1	2	3	4
<b>3007.VII.1.4.1. Razona la respuesta</b>					
3007.VII.1.5. Han sido muy importantes las fuentes con las que hemos trabajado y contrastado las opiniones, o los escritos del libro o los apuntes	0	1	2	3	4
<b>3007.VII.1.5.1. Razona la respuesta</b>					
3007.VII.1.6. Han sido muy importante para mí, pues me ha ayudado a comprenderla y a mejorar y cambiar mi manera de pensar	0	1	2	3	4
<b>3007.VII.1.6.1. Razona la respuesta</b>					
3007.VII.1.7. Ha sido como una narración de los grandes acontecimientos que han ocurrido, centrándose en las personas más influyentes de la política, lo militar, lo religioso ...	0	1	2	3	4
<b>3007.VII.1.7.1. Razona la respuesta</b>					
3007.VII.1.8. Ha estado centrada al estudio de la evolución temporal de las sociedades sobre todo la economía y las relaciones sociales	0	1	2	3	4
<b>3007.VII.1.8.1. Razona la respuesta</b>					

3007.VII.1.9. Se ha centrado en la vida cotidiana de las personas, su manera de pensar, de ser y de relacionarse con el entorno	0	1	2	3	4
---	---	---	---	---	---

**3007.VII.1.9.1. Razona la respuesta**

3007.VII.1.10.. Ha reconstruido el pasado de España teniendo en cuenta la sociedad, la economía, la política y la cultura estableciendo sus causas y sus consecuencias	0	1	2	3	4
--	---	---	---	---	---

**3007.VII.1.10.1. Razona la respuesta**

**3007.VII.2. ¿DÓNDE HE APRENDIDO HISTORIA DE ESPAÑA?**

La segunda reflexión pregunta por el nivel, curso o lugar donde aprendiste lo que sabes Historia de España

3007.VII.2.1. Lo que yo conozco de Historia de España se debe a lo que he estudiado en esta asignatura de 2º de Bachillerato.	0	1	2	3	4
---	---	---	---	---	---

**3007.VII.2.1.1. Razona la respuesta**

3007.VII.2.2. Lo que yo conozco de Historia de España se debe a lo que he estudiado en otras asignaturas de Bachillerato	0	1	2	3	4
--	---	---	---	---	---

**3007.VII.2.2.1. Razona la respuesta**

3007.VII.2.3. Lo que conozco de Historia de España se debe a lo que he estudiado en la E.S.O.	0	1	2	3	4
---	---	---	---	---	---

**3007.VII.2.3.1. Razona la respuesta**

3007.VII.2.4. Lo que conozco de Historia de España se debe a lo que he estudiado en Primaria	0	1	2	3	4
--	---	---	---	---	---

**3007.VII.2.4.1. Razona la respuesta**

3007.VII.2.5. Lo que conozco de Historia de España se debe a lo que he aprendido en casa.	0	1	2	3	4
---	---	---	---	---	---

**3007.VII.2.5.1. Razona la respuesta**

3007.VII.2.6. Lo que conozco de Historia de España se debe a lo que he aprendido de los medios de comunicación.	0	1	2	3	4
---	---	---	---	---	---

**3007.VII.2.6.1. Razona la respuesta**

3007.VII.2.7. Lo que conozco de Historia de España se debe a lo que he aprendido yo por mi cuenta, porque quería saber.	0	1	2	3	4
---	---	---	---	---	---

**3007.VI.2.7.1. Razona la respuesta**

**3007.VIII. Uso de la Historia: recordando y planificando una charla**

En esta tarea vamos a trabajar un periodo de la Historia, en primer lugar recordando algunos contenidos y después comprometiéndonos en una acción. El ejemplo a trabajar es el tema que trata “La transición a la democracia y los gobiernos democráticos”, en el caso de que no los hayas estudiado se centraría en “El sexenio revolucionario (1868-1874)”.

**VIII.1. “EL SEXENIO REVOLUCIONARIO 1868-1874”. QUISIÉRAMOS QUE, EN PRIMER LUGAR, RECORDARAS LOS CONTENIDOS SIGUIENTES (ES IMPORTANTE QUE ESCRIBAS LOS CONTENIDOS QUE DISTÉIS).**

VIII.1.1. ¿Qué personajes recuerdas que se mencionaron?

VIII.1.2.- ¿Qué lugares físicos se citaron?

VIII.1.3.- ¿Qué hechos políticos?

VIII.1.4.- ¿Qué hechos económicos?

VIII.1.5.- ¿Qué hechos sociales?

VIII.1.6.- ¿Qué hechos culturales?

VIII.1.7.- ¿Qué símbolos recuerdas que se te han quedado como más importantes?

**VIII.2. PIENSA AHORA QUE YA ERES MAESTRA Y QUE ESTÁS EN UN SEMINARIO EN EL QUE HAN VENIDO A MURCIA PROFESORES DE DISTINTOS PAÍSES Y LA ORGANIZACIÓN TE PIDE QUE LES EXPLIQUES, EN UNA HORA, ESE PERIODO DE LA HISTORIA DE ESPAÑA, QUE ELLOS CONOCEN. PARA ELLO DEBERÍAS PLANTEARTE:**

VIII.2.1.- Desde que posicionamiento les orientarías los hechos de este periodo

VIII.2.2.- Que sentimientos te gustaría que se formasen en ellos, no debes desarrollarlos todos sino elegir aquellos que creas más de acuerdo con tu forma de pensar y citarlos nada más.

VII.2.2.3.- ¿Qué hechos, personajes, lugares, economía, sociedad, cultura, imágenes, gráficos, textos, etc. les contarías? No tienes que explicarlos sino enunciarlos y decir por qué lo harías. Ahora si puedes consultar todo lo que quieras, pero recuerda que tienes una hora)

## ANEXO VIII. Programa del profesor

Fuente: legado NMV-MOR

IES MIGUEL HERNÁNDEZ

### BLOQUE 1: DE LA PREHISTORIA A LA EDAD MODERNA

1. La prehistoria de la Península Ibérica.
2. Los pueblos prerromanos.
3. La Hispania romana.
4. El reino visigodo.
5. Al-Ándalus (conquista, evolución política, organización, economía y sociedad andalusíes)
6. Reinos cristianos medievales. (creación de los reinos cristianos, dos grandes coronas, R.C. en la baja edad media, cultura hispano cristiana).
7. Monarquía hispánica (Reyes Católicos, Austrias mayores, Austrias menores, imperio ultramarino español, economía y sociedad en los siglos XVI y XVII)
8. Absolutismo borbónico e Ilustración (cambio dinástico, guerra de sucesión, absolutismo borbónico, política exterior de los borbones, despotismo ilustrado, economía y sociedad en el siglo XVIII, Carlos IV)

### BLOQUE 2: LA CRISIS DEL ANTIGUO RÉGIMEN Y REVOLUCIÓN LIBERAL

1. Crisis del antiguo régimen. Revolución liberal guerra de independencia, Cortes de Cádiz, sexenio absolutista, trienio liberal, década ominosa, independencia colonias americanas)
2. Isabel II (regencia María Cristina, regencia Espartero, década moderada, bienio progresista, hegemonía de la unión liberal, crisis del liberalismo)
3. Sexenio democrático (revolución de septiembre, regencia serrano, amadeo I, primera república, guerra de cuba)
4. La monarquía de la restauración (sistema canovista, bases del sistema, mecanismos, práctica política, desastre 1898, oposición a la restauración)
5. Transformaciones en el siglo XIX (transformaciones agrarias, industria y minería, comercio y comunicaciones, Banca y sistema monetario, papel del estado)
6. Transformaciones sociales y culturales (transformación demográfica, nueva sociedad, movimiento obrero, pautas culturales)

### BLOQUE 3: EL SIGLO XX

1. Reinado de Alfonso XIII (regeneración de partidos dinásticos, oposición, primera guerra mundial y consecuencias, Primo de Rivera, Edad de Plata)
2. Segunda república. (proclamación, constitución de 1931, bienio reformista, bienio centro-derecha, frente popular)
3. Guerra civil (sublevación militar, dimensión internacional de la contienda, operaciones militares, España republicana, España nacional, consecuencias)
4. Creación estado franquista (implantación nuevo estado, exilio, represión y oposición, impacto segunda guerra mundial, economía autarquía, apertura del régimen)
5. Consolidación y final del régimen franquista (consolidación del régimen, desarrollismo, oposición y represión, agonía del franquismo)

### BLOQUE 4: ESPAÑA ENTRE DOS SIGLOS

1. La España actual (final del régimen, oposición, elecciones, gobierno de UCD, gobierno de Felipe González, gobierno de José María Aznar, vuelta del PSOE, cambios sociales)

## ANEXO IX. Comentarios de texto facilitados por el coordinador PAU. Ejemplos

Fuente: legado NMV-MOR




UNIVERSIDAD DE MURCIA

Selección de textos. **Historia de España**  
Pruebas de acceso a la Universidad.

### 5.- LA DESAMORTIZACIÓN DE MADOZ. 1 DE MAYO DE 1855.

Se declaran en estado de venta, con arreglo a las prescripciones de la presente ley, y sin perjuicio de cargas y servidumbres a que legítimamente estén sujetos, todos los predios rústicos y urbanos, censos y foros pertenecientes: al Estado, al clero, a las órdenes militares..., a cofradías, obras pías y santuarios, al secuestro del ex infante Don Carlos, a los propios y comunes de los pueblos, a la beneficencia, a la instrucción pública. Y cualesquiera otros pertenecientes a manos muertas, ya estén o no mandados vender por leyes anteriores.



UNIVERSIDAD DE MURCIA

Selección de textos. **Historia de España**  
Pruebas de acceso a la Universidad.

### 8.- AMADEO I RENUNCIA A LA CORONA DE ESPAÑA

Al Congreso:  
Grande fue la honra que merecí a la nación española eligiéndome para ocupar su trono. Dos años largos ha que ciño de Corona de España y la España vive en constante lucha. Si fuesen extranjeros los enemigos de su dicha, entonces, al frente de estos soldados, tan valientes como sufridos, sería el primero en combatirlos; pero todos los que con la espada, con la pluma, con la palabra, agravan y perpetúan los males de la Nación son españoles; todos invocan el dulce nombre de la patria, todos pelean y se agitan por su bien...

Entre tantas y tan opuestas manifestaciones de la opinión pública, es imposible atinar cuál es la verdadera, y más imposible todavía hallar el remedio para tamaños males. Lo he buscado ávidamente dentro de la ley y no lo he hallado. Fuera de la ley no ha de buscarlo quien prometió observarla. Nadie achacará a flaqueza de ánimo mi resolución. Estas son, señores diputados, las razones que me mueven a devolver a la Nación, y en su nombre a vosotros, la Corona que me ofreció el voto nacional, haciendo de ella renuncia por mí, por mis hijos y sucesores.

Amadeo.- Palacio de Madrid, 11 de febrero de 1873



## ANEXO X. Protocolo de examen Historia de España PAU 2013

Fuente: Universidad



### PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD PARA ALUMNOS DE BACHILLERATO LOE

Junio 2013

### HISTORIA DE ESPAÑA. CÓDIGO 131

**OBSERVACIÓN:** El examen consta de dos opciones cerradas (A o B). El alumnado deberá elegir solamente una de estas dos opciones y contestar a las dos cuestiones dentro de cada una de ellas.

#### OPCIÓN A

**PRIMERA PARTE:** DESARROLLE EL SIGUIENTE TEMA (máximo de 4 puntos sobre 10: 0,5 puntos máximo para la introducción, 3 puntos máximo para el desarrollo del tema, más 0,5 puntos máximo para las conclusiones).

Tema: Al Andalus: evolución política.

**SEGUNDA PARTE:** COMENTARIO DE TEXTO (máximo de 6 puntos sobre 10: 1 punto máximo para la clasificación y tipología del texto, 2 puntos máximo para el análisis del texto, 2 puntos máximo para el contexto histórico y 1 punto máximo para las conclusiones).

Texto: **AMADEO I RENUNCIA A LA CORONA DE ESPAÑA.**

Al Congreso:

Grande fue la honra que merecí a la nación española eligiéndome para ocupar su trono. Dos años largos ha que cifo la Corona de España y la España vive en constante lucha. Si fuesen extranjeros los enemigos de su dicha, entonces, al frente de estos soldados, tan valientes como sufridos, sería el primero en combatirlos; pero todos los que con la espada, con la pluma, con la palabra, agravan y perpetúan los males de la Nación son españoles; todos invocan el dulce nombre de la patria, todos pelean y se agitan por su bien...

Entre tantas y tan opuestas manifestaciones de la opinión pública, es imposible atinar cuál es la verdadera, y más imposible todavía hallar el remedio para tamaños males. Lo he buscado ávidamente dentro de la ley y no lo he hallado. Fuera de la ley no ha de buscarlo quien prometió observarla. Nadie achacará a flaqueza de ánimo mi resolución. Estas son, señores diputados, las razones que me mueven a devolver a la Nación, y en su nombre a vosotros, la Corona que me ofreció el voto nacional, haciendo de ella renuncia por mí, por mis hijos y sucesores.

Amadeo.- Palacio de Madrid, 11 de febrero de 1873

#### OPCIÓN B

**PRIMERA PARTE:** DESARROLLE EL SIGUIENTE TEMA (máximo de 4 puntos sobre 10: 0,5 puntos máximo para la introducción, 3 puntos máximo para el desarrollo del tema, más 0,5 puntos máximo para las conclusiones).

Tema: Carlos V: política interior y política exterior.

**SEGUNDA PARTE:** DESARROLLE EL SIGUIENTE TEMA (máximo de 6 puntos sobre 10: 0,5 puntos máximo para la introducción, 4,5 puntos máximo para el desarrollo del tema, más 1 punto máximo para las conclusiones).

Tema: La creación del Estado franquista: fundamentos ideológicos y apoyos sociales.

## ANEXO XI. Programas de Historia de España Comparados

Fuente: Legado NMV-MOR

### I. Comunidad Autónoma BIS

#### 1. Disposiciones Generales Consejo de Gobierno

11447 Decreto n.º 262/2008, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Página 28038

Miércoles, 10 de septiembre de 2008

Número 211

La base de estudio son los contenidos del currículo de Historia de España para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. El original de dicho currículo no está numerado, hemos procedido a ello con la finalidad de poder identificar más fácilmente cualquier contenido que se desee comentar. Tomando como base este trabajo hemos identificado lo siguiente:

- . en destacado marrón con letra blanca los contenidos que son recomendados por la coordinación de la Universidad para las PAU del curso 2012-2013. Incluye las notas a pie de página que realizó el coordinador.
- . los contenidos que el profesor facilitó a los alumnos (Anexo I.3) son todos los que están “sin tachar incluidos los de las PAU”. Como puede apreciarse son muy pocos los que no están incluidos e incluso algunos de los tachados podrían interpretarse como que sí están en el programa.

### Historia de España

#### BLOQUE 1. Contenidos comunes.

- 01.** Localización en el tiempo y en el espacio de procesos, estructuras, personajes y acontecimientos relevantes de la Historia de España, identificando sus componentes políticos, económicos, sociales y culturales.
- 02.** Identificación y comprensión de los elementos de causalidad que se dan en los procesos de evolución y cambios relevantes para la Historia de España y para la configuración de la realidad española actual.
- 03.** Búsqueda, selección, análisis e interpretación de información procedente de fuentes primarias y secundarias: textos, mapas, gráficos y estadísticas, prensa, medios audiovisuales, así como la proporcionada por las tecnologías de la información y la comunicación.
- 04.** Análisis de los distintos tipos de fuentes para el conocimiento de la Historia de España en cada periodo, entre otros de los archivos históricos y otros centros culturales donde se conservan.
- 05.** Análisis de interpretaciones historiográficas distintas sobre un mismo hecho o proceso histórico, contrastando y valorando los diferentes puntos de vista.

#### BLOQUE 2. Raíces históricas de la España contemporánea.

- 2.1.- Pervivencia del legado romano en la cultura hispánica:
  - 06.** Los pueblos prerromanos. Factores del proceso de romanización (1). Las invasiones germánicas y la Hispania visigoda.
- 2.2.- Origen, evolución y diversidad cultural de las entidades políticas peninsulares en la Edad Media:
  - 07.** Al-Ándalus: evolución política (2). Economía y sociedad.
  - 08.** Los reinos cristianos: origen y evolución territorial (3). Las formas de ocupación del territorio y su influencia en la estructura de la propiedad. Instituciones políticas. Su orientación económica. La crisis de la Baja Edad Media y sus consecuencias.
- 2.3.- Formación y evolución de la monarquía hispánica:
  - 09.** De la unión dinástica de los Reyes Católicos (4) a la unión de los reinos de los Austrias.
  - 10.** Expansión ultramarina y creación del imperio colonial.
  - 11.** Política interior y exterior de Carlos V y Felipe II.
  - 12.** América: descubrimiento, conquista y colonización.
- 2.4.- El impacto en Europa y España.
  - 13.** La crisis de la monarquía hispánica en el siglo XVII. Cultura y arte en el siglo de Oro.
  - 14.** Características políticas, económicas y sociales del Antiguo Régimen.
  - 15.** Guerra de Sucesión, cambio dinástico y reformas internas.
  - 16.** La política centralizadora de los Borbones.
  - 17.** Las reformas económicas en el reinado de Carlos III: el problema de la tierra.

### BLOQUE 3. La España contemporánea.

#### 3.1.- La crisis del Antiguo Régimen:

- 18.- La crisis de la monarquía borbónica: La Guerra de la Independencia y los comienzos de la revolución liberal. Las Cortes de Cádiz y la Constitución de 1812.
- 19.- Absolutismo frente a liberalismo. Evolución política del reinado de Fernando VII.
- 20.- La emancipación de la América española.

#### 3.2.- Construcción y consolidación del Estado liberal:

- 21.- Organización política: monarquía, constitucionalismo y partidos políticos.
- 22.- Revolución liberal en el reinado de Isabel II. Carlismo y guerra civil. Construcción y evolución del Estado liberal (5).
- 23.- El Sexenio revolucionario (1868-1874): intentos democratizadores. La revolución, el reinado de Amadeo I y la Primera República.
- 24.- El régimen de la Restauración. Características y funcionamiento del sistema canovista. La oposición al sistema. El nacimiento de los nacionalismos periféricos. Guerra colonial y crisis de 1898.

#### 3.3.- Transformaciones económicas y cambios sociales en el siglo XIX y primer tercio del siglo XX:

- 25.- Transformaciones económicas. Desamortizaciones (6), cambios agrarios y revolución industrial. Modernización de las infraestructuras: el impacto del ferrocarril (7).
- 26.- Transformaciones sociales. Crecimiento demográfico. Evolución económica y cambios sociales: de la sociedad estamental a la sociedad de clases. El movimiento obrero y su evolución.
- 27.- Transformaciones culturales. Cambio en las mentalidades. La educación y la prensa.

#### 3.4.- La crisis del Estado liberal, la Segunda República y la Guerra Civil:

- 28.- Panorama general del reinado de Alfonso XIII. Intentos de modernización. El Regeneracionismo. Crisis y quiebra del sistema de la Restauración. La Guerra de Marruecos. La conflictividad social. La Dictadura de Primo de Rivera.
- 29.- La Segunda República. La Constitución de 1931. Política de reformas y realizaciones culturales. Reacciones antidemocráticas.
- 29.b.- La Segunda República: Bienio de Centro-Derecha y Frente Popular.
- 30.- La sublevación militar y el estallido de la Guerra Civil. El desarrollo de la guerra: etapas y evolución de las dos zonas. Dimensión política e internacional del conflicto. Las consecuencias de la guerra.

#### 3.5.- La Dictadura franquista:

- 31.- La creación del Estado franquista: fundamentos ideológicos y apoyos sociales. Autarquía y aislamiento internacional.
- 32.- La consolidación del régimen. Crecimiento económico y transformaciones sociales.
- 33.- Elementos de cambio en la etapa final del franquismo. La oposición democrática.

#### 3.6.- La España actual:

- 34.- La transición a la democracia. La Constitución de 1978. Principios constitucionales y desarrollo institucional. Los obstáculos: golpismo y terrorismo. El Estado de las Autonomías y su evolución.
- 35.- Los gobiernos democráticos. Diferentes manifestaciones del terrorismo en la actualidad. Avances políticos, sociales y económicos. Cultura y mentalidades.
- 36.- La integración de España en Europa. España en la Unión Europea. El papel de España en el contexto internacional.

*Los apartados que aparecen subrayados NO formarán parte de las preguntas que se seleccionarán para la confección del examen de Historia de España de este presente curso.*

(1) Se recuerda que, en esta pregunta, la conquista romana de la Península Ibérica no es preciso que se aborde.

(2) Será procedente concretar en el desarrollo político andalusí desde los primeros momentos de la irrupción islámica en la Península hasta, al menos, la desintegración del Califato de Córdoba. Se puede prolongar la respuesta con la inclusión de los diferentes periodos de taifas, las invasiones de los pueblos norteafricanos y el reino de Granada

(3) Se centrará la atención en el proceso de configuración territorial de los diversos reinos cristianos a través de las conquistas hacia el Sur, hasta la definitiva concreción de finales del siglo XV. Especial hincapié en los reinos de Castilla y León y la Corona catalano-aragonesa

(4) Concretado el epígrafe en el gobierno isabelino tras la Guerra de Secesión, con las Cortes de Toledo, la política de corregidores, reforma fiscal, el sistema de Consejos, la conquista de Granada, el problema religioso (Inquisición, judíos y mudéjares) y las Leyes de Toro

(5) Hay que prestar mayor atención al fenómeno constitucional isabelino y al sistema de gobierno de los generales. Las alusiones a la guerra carlista se concretará en la primera, finalizando las alusiones en el acuerdo de Vergara en aras de no complicar el tema al alumnado. Es procedente cualquier mención a la política exterior, a las reacciones de carácter progresista, como la Vicalvarada, así como otros indicios de modernización socio-política e institucional del reinado.

(6) El epígrafe engloba las desamortizaciones eclesiástica y civil.

(7) Se reiteran los contenidos del epígrafe paralelo al actual, denominado años anteriores como "La Primera Revolución Industrial". La cronología del tema que se ha de desarrollar debería transcurrir de 1833 a 1876, aproximadamente. Se recomienda que el alumnado, siguiendo vuestras oportunas indicaciones sobre la materia, elabore una síntesis sobre la Primera Revolución Industrial que contemple sus principales elementos de análisis: obstáculos que retardaron y ralentizaron el proceso de desarrollo industrial en la España del siglo XIX, progreso de las comunicaciones (especial hincapié en el ferrocarril) y articulación de un mercado nacional, así como la evolución de la minería, la siderurgia española y el sector textil catalán

## ANEXO XII. Manual de Historia de España Santillana: Ejemplos Al-Ándalus

Fuente: Manual Santillana

# 2 Al-Andalus

### PLAN PARA SELECTIVIDAD

Las preguntas de Selectividad relacionadas con Al-Andalus son poco frecuentes, excepto en algunas Comunidades Autónomas:

#### 1 Preguntas cortas.

- Definir conceptos, por ejemplo: califato, reino nazarí, reinos de taifas, mozárabe.
- Caracterizar personajes, por ejemplo: Almanzor, don Rodrigo, Abd al-Rahman I, Abd al-Rahman III.

#### 2 Temas para desarrollar, relacionados con:

- Al-Andalus: evolución política.
- Al-Andalus: organización económica y social.
- La crisis del siglo XI: los reinos de taifas.
- La Península en la Edad Media. Una cultura plural (cristianos, musulmanes y judíos).

#### 3 Comentarios de texto:

- Son muy infrecuentes los comentarios de texto sobre este período histórico. Una excepción ha sido el Pacto de Teodomiro.

En el año 711 comenzó la invasión musulmana de la península Ibérica. El ímpetu expansivo de los musulmanes, junto a los graves problemas internos de la monarquía, han sido considerados las causas de la rápida conquista de la Hispania visigoda.

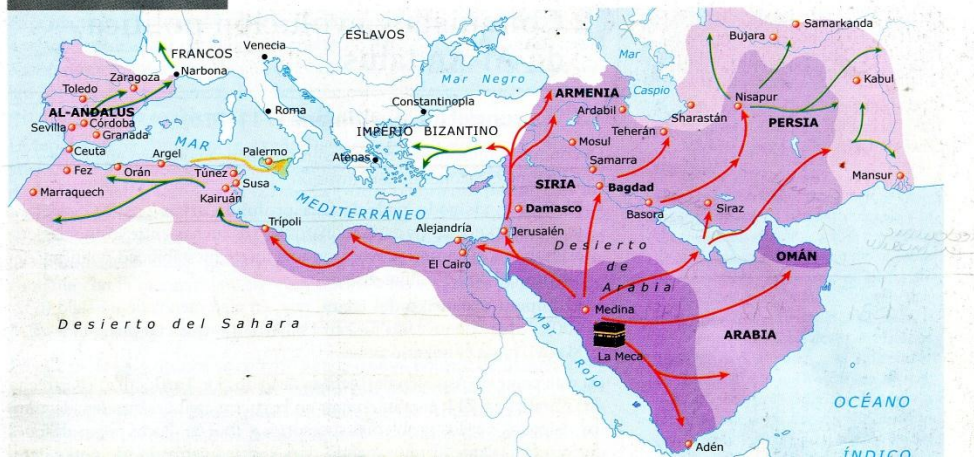
Se inició así un período de dominación islámica de la Península que se concretó en la creación de un espacio político-cultural denominado Al-Andalus, que perduró casi ocho siglos. En tan largo período alternaron épocas de esplendor y de crisis. Durante este tiempo el territorio peninsular se convirtió en frontera entre el mundo islámico y el mundo cristiano.

En Al-Andalus coexistieron, no sin problemas, tres religiones: la islámica, la cristiana y la judía. Existió cierta tolerancia, que dio lugar a un intercambio cultural sin parangón en su época. Sin duda, la huella que la civilización islámica ha dejado en nuestra historia ha sido intensa; pervive en el lenguaje, en las costumbres, en las técnicas agrarias, en el arte...

Se trata, en resumen, de un vestigio que resulta necesario para comprender tanto nuestra evolución histórica como nuestra cultura y nuestro pensamiento.

28

### el contexto



### el tiempo

Conquista y emirato dependiente	Emirato independiente	Califato	Reinos de taifas e invasiones bereberes	Reino de Granada
<b>711</b> Invasión musulmana mandada por Tarik.	<b>788</b> Hisham I.	<b>929</b> Restauración del califato omeya en Córdoba.	<b>1086</b> Llegada de los almorávides.	<b>1246</b> Creación del reino nazarí de Granada.
<b>712</b> Muza pasa a la Península.	<b>796</b> Finalizan las obras de la mezquita de Córdoba.	<b>936</b> Construcción de Madinat al-Zahra.	<b>1094</b> El Cid conquista Valencia.	Inicio de la construcción de la Alhambra. <b>Jaime I</b> conquista Valencia.
<b>714-756</b> Emirato dependiente de Damasco.	<b>818</b> Revolución del Arrabal de Córdoba. Abd al-Rahman II llega al poder.	<b>961</b> Muere Abd al-Rahman III. Le sucede Al-Hakam II.	<b>1100</b> Creación de la Escuela de Traductores de Toledo.	<b>1331</b> Granada se proclama reino vasallo de Castilla.
<b>756</b> Inicio del emirato independiente de Córdoba. Abd al-Rahman I.	<b>844</b> Desembarcos normandos cerca de Sevilla.	<b>972</b> Subida al poder de Almanzor.	<b>1144</b> Disgregación del Imperio almorávide. Segundo período de taifas.	<b>1340</b> Derrota musulmana en el Salado. Expulsión de los Benimerines de la Península.
	<b>903</b> Conquista de Mallorca.	<b>976</b> Muere Al-Hakam II.	<b>1147</b> Llegada de los almohades.	<b>1487</b> Los Reyes Católicos conquistan Málaga.
	<b>915</b> Hambrunas en toda la Península.	<b>1002</b> Muerte de Almanzor.	<b>1212</b> Batalla de Las Navas de Tolosa.	<b>1492</b> Los Reyes Católicos conquistan Granada.
		<b>1010</b> Destrucción de Madinat al-Zahra.	Decadencia del Imperio almohade.	
		<b>1031</b> Disolución del califato omeya de Córdoba.	<b>1232</b> Final del Imperio almohade.	
			<b>1236</b> Fernando III conquista Córdoba.	

### 1.4. El califato (929-1031)

A principios del siglo X el emirato cordobés sufría una grave crisis. Las disensiones internas y las amenazas de unos reinos cristianos cada vez más fuertes eran los problemas más acuciantes. En este contexto llegó al poder **Abd al-Rahman III** (912-961). Las victorias militares sobre sus enemigos internos le otorgaron el prestigio necesario para **proclamarse califa** en 929, lo que **significaba desligarse de toda sumisión del califato de Damasco** ▶ (Doc. 5).

Abd al-Rahman III, tras **pacificar el territorio** de la actual Andalucía, se dedicó a someter las marcas fronterizas: Badajoz en 930 y Toledo en 932. La actuación exitosa de Abd al-Rahman III le **posibilitó fortalecer la estructura del Estado**.

- Su nombramiento como califa le otorgaba la supremacía religiosa, que se sumaba a la política y la militar.
- Reorganizó la recaudación fiscal y centralizó su gestión, lo que le permitió obtener grandes recursos económicos.



DOC. 8. LOS ALMORÁVIDES.

▶ ¿Qué territorios dominaron los almorávides?

Poco más tarde, en 1089, iniciaron la ocupación de las diversas taifas —Granada, Málaga, Sevilla, etc.—. Su avance se frenó en Valencia, que había sido conquistada en 1094 por **el Cid**, impidiendo así su progresión hacia territorios más norteños durante algunos años. Solamente en 1110 pudieron conquistar Zaragoza ▶ (Doc. 8).

Su dominio se basó en la **ocupación militar** y en la imposición de una **estricta ortodoxia religiosa**, que les facilitó el apoyo de buena parte de la sociedad andalusí.

Pero los avances de las conquistas cristianas y la **impopularidad de algunas de las medidas** adoptadas —implantación de impuestos extraordinarios— **provocaron la aparición de revueltas contra los almorávides**. Las pocas tropas que estos mantenían en la Península no pudieron impedir su derrota y la fragmentación de nuevo de Al-Andalus en multitud de pequeños Estados independientes, a menudo enfrentados entre ellos. **Aparecieron los denominados segundos reinos de taifas**.

### DOC. 15. LA YIHAD.

La guerra santa (Yihad) fue manifestación del poder andalusí en los más vigorosos momentos Omeyas y de Almanzor. Desde el siglo XI, la acometida cristiana provocó apelaciones, casi solo defensivas, a la Yihad. En el XII, un cierto espíritu de Yihad local, significativamente popular, brota también en las fuentes para alabar la intervención almorávide y ensalzar la pía acción de andalusíes que marchaban a pelear, a morir, en las fronteras [...].

La teorización sobre la Yihad estuvo, por su lado, siempre presente en libros jurídicos compuestos o glosados en Al-Andalus, e incluso fue expuesta la teoría sobre la Yihad en opúsculos específicos, sobre todo redactados en momentos en que el poder político almorávide y almohade exhibía su mérito en pro de la guerra santa.

M.ª JESÚS VIGUERA, «De las taifas al reino de Granada. Al-Andalus, siglos XI-XV», en *Historia de España*, 1995

▶ ¿Qué era la Yihad?

### 3.2. La sociedad andalusí

La sociedad andalusí era muy heterogénea por su diversidad étnica y religiosa, y el factor tribal tenía gran peso. Existían diferentes grupos sociales

- El **grupo dominante** estaba conformado por los **musulmanes que habían protagonizado la invasión**. De ellos la **minoría de origen árabe** y próxima parentalmente a los Omeyas formaba la élite social y solían ser también grandes propietarios de tierras y ocupar altos cargos en la administración califal. El **grupo de origen bereber** ocupaba una posición inferior; muchos eran miembros del ejército y la administración mientras que otros eran artesanos, agricultores y comerciantes.
- La **población hispano-visigoda** estaba dividida en dos grupos muy diferenciados: una minoría privilegiada formada por los nobles y los altos eclesiásticos, y una gran mayoría dominada. Paulatinamente, casi todos ellos acabaron convirtiéndose al islam (**muladíes**).
- En el escalón social más bajo estaban los **esclavos**, que no formaban propiamente parte de la sociedad. La gran mayoría eran extranjeros de diversas procedencias y se podían encontrar tanto hombres como mujeres. Recibían un trato muy diverso, al igual que ocurría en el mundo hispano-romano. Fueron importantes en el aparato militar y en el **servicio doméstico**. Muchos de ellos acabaron convirtiéndose al islam.

Una vez que la población de Al-Andalus se convirtió en su mayoría a islam, pervivieron **minorías que practicaban otras religiones**. Estos grupos fueron tolerados a cambio del pago de impuestos y cierto control religioso. En este sentido, los grupos más significativos fueron los cristianos que vivían bajo dominio musulmán (mozárabes) y los judíos.

## ANEXO XIII. Apuntes del profesor de Historia de España: Ejemplo Al-Ándalus

Fuente: Legado NMV-MOR

### TEMA 2. AL-ANDALUS.

#### 1. La conquista musulmana.

Dos factores influyen en la conquista musulmana de la Península Ibérica:

- Crisis del estado visigodo por luchas sucesorias entre nobles (debilidad).
- Expansión del Islam.

711 – Tarik cruza Gibraltar, intervenir en las luchas sucesorias de visigodos: Rodrigo y Witiza.

Vence a Rodrigo en Guadalete, no encuentra oposición en Andalucía.

Nuevo ejército con Tarik y Muza – 5 años ocupan la Península.

Escaso número de tropas: control de ciudades y núcleos estratégicos.

Conquista muy rápida por:

- Nobles visigodos pactan con musulmanes: conservan tierras, prácticas religiosas.
- Población descontenta apoya a musulmanes.

#### 2.- Al-Andalus: evolución política.

##### a) Emirato dependiente (711-756)

Al-Andalus, provincia: capital Córdoba. *es una cosa es dirigida por un emir o wali*

Gobierno: emir dependiente del califa Omeya de Damasco.

Continúa el impulso conquistador: Tarragona, Barcelona, sudeste francés;

Pamplona, cruzan los Pirineos... derrotados en Poitiers (francos, 734).

Conflicto y problemas internos: *Hay grande* *→ suscitados con los bereberes, quejas de la*

- Bereberes discriminados por minoría árabe dirigente. *discriminación x min ár*
- Distribución de tierras, árabes ≠ bereberes (peores tierras) *ya que a...*
- Recaudación fiscal: bereberes convertidos al Islam siguen pagando.
- Rivalidades entre facciones aristocráticas árabes por el control del gobierno.

740 – rebelión de los bereberes, luchas internas.

Damasco: Omeyas son derrocados por Abassíes (750) *el emirato independiente acaba cuando...*

Abd al-Rahman (Omeya) huye a Al-Andalus, derrota al emir de Córdoba, se proclama emir independiente en el 756.

##### b) Emirato independiente (756 – 926)

Abd al-Rahman I: poder político, militar,... *→ así el emirato independiente aunque...* respeta autoridad religiosa del califa de Bagdad. Emirato de Córdoba.

Atrae a otros Omeyas, reorganiza el poder:

- Adaptó la organización administrativa independiente.
- Reorganiza la recaudación de impuestos: aumenta recaudación.
- Ejército mercenario permanente. *(base de la nueva dinastía)* *→ que permitió la creación de*

Aceifas: expediciones militares contra reinos cristianos:

- Debilitar su poder militar.
- Lograr botín de guerra.

A pesar de todo esto surgieron frecuentes conflictos

Conflictos:

entre Poder central de Córdoba y gobernadores fronterizos (marcas), zonas militarizadas, más recursos y tropas, querían independencia: Mérida, Toledo, Zaragoza.

y Problemas sociales: muladíes (cristianos convertidos al Islam), mozárabes (cristianos), presión fiscal, relaciones entre cristianos y musulmanes: causan numerosas revueltas.

Consecuencias: debilidad del poder político del emir, aristocracia con mucho poder militar, avance de los cristianos.

# Ser califa le otorgaba supremacía religiosa y política y militar.

### c) Califato (929 - 1031)

Principios del siglo X: problemas de luchas internas, amenazas de reinos cristianos.

Abd al-Rahman III: derrota a sus enemigos internos, detiene el avance de los cristianos, pacifica el territorio: gran prestigio.

Proclama califa: desliga totalmente del califa de Bagdad. Poder político, jurídico, militar, administrativo, ... y religioso.

- Aumenta la recaudación fiscal, más recursos potente ejército mercenario.

- Administración: hachib (jefe de gobierno), visires (ministros), nobleza vinculada al califa.

- Detiene el avance de los reinos cristianos, vasallos o tributarios de Córdoba.

- Aumenta la influencia en el Zagreb, conquista algunas plazas.

Al Andalus, potencia hegemónica.

Al Hakán II continúa la labor de su padre; impulso intelectual y cultural, construcciones. Última etapa con Hishan II, califa pierde el poder en beneficio del hachib, su poder es simbólico. Hachib el poder político y militar: Al-Mansur. (Almanzor), impone una dictadura militar, éxitos militares contra los cristianos, razias.

Guerra santa: razias, debilitar a reinos cristianos y botín (Santiago de Compostela)

Muerte de Almanzor: inestabilidad política, disputas internas. Debilidad del poder central: disgregación y desaparición del califato. En menos de 30 años, 30 califas.

### d) Reinos de taifas: invasiones bereberes (1031 - 1246)

Taifas: multitud de pequeños estados (más de 20), independientes, débiles, vulnerables, enfrentados entre sí, algunos pequeños asimilados por los grandes.

Pagan "parias" a reinos cristianos para sobrevivir.

Gran desarrollo cultural.

Reinos cristianos: conquistan territorios.

Amenaza de los reinos cristianos, principales taifas, finales XI llaman a almorávides: Bereberes del norte de África, principios estrictos del Islam.

Cruzan el estrecho, derrotan a los cristianos en Sagradas.

Unifican Al-Andalus, ocupan territorios de taifas (frenados en Valencia, el Cid)

Ocupan el poder, apoyo social, frenan el avance cristiano.  
Posterior: nuevos impuestos, descontento popular, revueltas, intrasigencia religiosa, fragmentación. *Almorávides pág 35.*

### **Segundos reinos de taifas** (XII)

Siglo XII: ayuda a **almohades**: bereberes africanos, *Piden ayuda a los* invasión lenta y difícil, *la por* *soberanía* controlan el sur peninsular, amenazan a reinos cristianos.

*logran* 1212 - Alfonso VIII - Navas de Tolosa, *en la batalla de* comienza la decadencia de Al-Andalus, reinos de taifas irán cayendo en manos cristianas. *que ira*

### **e) Reino nazarí de Granada (1246 - 1492)** *Tros es desaparición de*

*los reinos taifas solo hay* Único reino musulmán en la Península (taifa de Granada), dinastía nazarí.

Mantiene por:

- Hábil diplomacia entre Castilla y norte de África.
- Cohesión territorial: Almería, Granada, Málaga.
- Llegada masiva de musulmanes de reinos conquistados, incremento de población.
- Desarrollo económico: agricultura, seda.

*Tuvo que aceptar ser vasallo de Castilla. Castilla aprovechó los* Máximo esplendor siglo XIV: Yusuf I y Muhammad V.

Vasallos de Castilla, resurgimiento cultural, monumentos emblemáticos (Alhambra).

*hubo una y en* Unión de Castilla y Aragón: mayor dinamismo conquistador. 1492 - Boabdil *problemas sucesorios para conquistar algunas ciudades* rinde Granada a los Reyes Católicos. *cu se*

Tratado: población musulmana puede quedarse, conservar propiedades, practicar su religión: no se cumplió.

### **3.- ORGANIZACIÓN DEL ESTADO. GOBIERNO Y ADMINISTRACIÓN.**

Gobierno de forma piramidal. **Emir** dependiente del califa de Damasco: poderes económicos, políticos, militares. **Emir independiente** (Abd al-Rahman I), estado independiente, pero reconoce superioridad religiosa del califa. **Califa**: Abd al-Rahman III, poderes absolutos, teocrático.

Califa - primer ministro (hachib) - ministros (visires).

Cancillería: órgano principal administrativo.

Administración dividida en coras y al frente de cada una un valí (gobernador).

Las provincias fronterizas (marcas) tenían mayor poder militar: Mérida, Toledo, Zaragoza).

La administración recauda **impuestos**:

Impuestos ordinarios:

- Limosna legal a musulmanes (zakat).
- Capitación - mozárabes y judíos, tasa personal los hombres.
- Impuestos sobre la tierra - territorios con capitulación.

Extraordinarios, por necesidades concretas:

- Pagos especiales por campañas militares - el pueblo.
- Tributos de reinos cristianos.

Los no musulmanes impuestos personales y por bienes.

Recaudaciones dependía de la eficacia.



**Justicia:** La ley estaba contenida en los textos religiosos.

Jefe máximo: el califa.

Cadés (personas de moral intachable y respetabilidad social): especialistas en derecho canónico.

El **ejército** estaba formado por:

- levas de soldados musulmanes.
- Combatientes voluntarios.
- Mercenarios extranjeros.

Caballería la más importante. Infantería para asedios. Mariana de guerra: controla las comunicaciones con el norte de África y estrecho de Gibraltar.

#### 4.- CONFIGURACIÓN SOCIAL. NO.

La sociedad es diversa y heterogénea: etnias y religión.

Invasores: **árabes** (minoría, grupo dominante, grandes propietarios, cargos importantes y privilegios), **bereberes** (ejército, administración, artesanos, comerciantes).

Hispano-visigodos: minoría privilegiada (nobles y eclesiásticos), mayoría dominada (muladíes).

Proceso de islamización en la mayoría de población campesina.

Esclavos.

Las minorías religiosas toleradas, todos pagan impuestos:

- mozárabes: disminuyendo por persecuciones y conversiones.
- Judíos, minoría importante.

Conviven tres religiones, tres culturas: musulmanes, cristianos, judíos.

Islam: mayoritaria, divisiones étnicas, políticas, religión aglutina.

Cristianos y judíos: aceptados a cambio de prestaciones económicas.

Hasta siglo XI: convivencia tensa.

Siglos XI: reinos de taifas, convivencia pacífica.

Almorávides – almohades: mayor presión.

Mozárabes a reinos cristianos en expansión.

Cultura: intercambios más extensos y cordiales.

#### 5.- LA ECONOMÍA Y SOCIEDAD ANDALUSÍ. NO.

Predomina gran propiedad (arrendamiento); pequeña y mediana propiedad en los regadíos.

Cultivos: triada mediterránea (cereales, vid, olivo); en regadíos agricultura intensiva (acequia y norias) hortalizas, lino, algodón, arroz, moreras, etc.

Ganadería: ovina (ovejas y cabras), caballos y mulas.

Minería: oro, plata, hierro, cobre, plomo y cinc; mármol.

Sal marina.

Artesanía: textil (lino y seda), cueros, pergaminos, papel, vidrio, cerámica, armas, naval: Zaragoza, Toledo, Córdoba.

Comercio: muy importante, zocos, cerca de las mezquitas.

Moneda: dinar de oro y dirhan de plata.

Comerciantes: mozárabes, judíos, italianos.

Civilización andalusí es urbana. Revitalizan antiguas ciudades romanas: Sevilla, Mérida, Córdoba,... Crean ciudades nuevas: Almería, Murcia, Madrid, Badajoz,... Las ciudades entran en decadencia tras el califato.

Ciudad islámica enfocada hacia la vida privada.

Espacios públicos: zoco, mezquita.

Urbanismo: carecen de planificación, amuralladas (mezquita, zoco, alcazaba), medina (zona amurallada), arrabales (fuera de la muralla).

#### **6.- ARTE Y CULTURA.** 100 .

Lengua árabe. Gran desarrollo de las matemáticas, medicina, astronomía, música, poesía, literatura, etc. In Hazan, Ibn Arabí, Averroes, etc.

En arte prohibición de representar la figura humana. Destaca la arquitectura.

Arte de síntesis: romanos, visigodos, etc.

Mezquita de Córdoba y Alhambra de Granada.; Medina Zahara, Giralda, etc.

Cultura: máximo desarrollo en califato y taifas.

Córdoba referente cultural del siglo X.

ANEXO XIV. Tema Al-Ándalus elaborado por la participante

Fuente: Legado NMV-MOR

*Debe cuidar la redacción escrita*

**Tema 2- Al-Ándalus.**  
disponer a construir la conquista musulmana en la Península Ibérica; con sus evoluciones políticas desde el 711 hasta el 1492 donde los musulmanes gozan conquistando territorios hasta la muerte de Alvariz. ¿quién empieza la inestabilidad de Al-Ándalus y en 1142 Boabdil pide Granada a los Reyes Católicos. ¿Qué se dice de la presencia musulmana en la península?

La conquista musulmana se dio por dos motivos: El estado visigodo padecía una grave crisis por luchas sucesorias y el segundo por una gran expansión del islam. Se elevó a cabo una conquista muy rápida debido a que los nobles visigodos pactaban con los musulmanes. La población descontenta apoya a los musulmanes. *¿Por qué? Debe conectar mejor los apartados*

- E. Política Al Emirato dependiente (711-756). Al-Ándalus es una provincia y su capital es Córdoba dirigida por un Emir dependiente de Damasco. Se conquista por la Península y además hay grandes problemas internos por los conflictos con los bereberes, quejas de la discriminación por la vinculación árabe ya que se habían dado los peores tierras; por la recaudación fiscal, por las rivalidades aristocráticas por el control del gobierno, y en el 740 hay una rebelión berber. El Emirato dependiente acaba cuando Ab al-Rahman huye de Al-Ándalus y se proclama Emir independiente.

B) Emirato Independiente (756-926) Ab al-Rahman, sigue respetando la autoridad religiosa del Califato y atrae a árabes y reorganiza el poder; adaptando la organización independiente, reorganizando la recaudación de impuestos, creando un ejército mercenario permanente. A pesar de todo esto surgieron graves conflictos entre el poder central de Córdoba y Gobernadores provinciales además de los problemas sociales con los muladíes que causan revueltas.

→ (929-1031) *¿Emir?*

c) Califato: Al ser Califato tenía supremacía religiosa, política y militar. Ab al-Rahman III se proclama Califato tras haber derrotado a sus enemigos internos y ganar prestigio. Este se desliga del Califato de Bagdad y aumenta la recaudación fiscal para tener un potente ejército mercenario, crea una nobleza vinculada al Califato y aumenta la influencia en el Magreb. Con la muerte de Al-Hakim II, Al-Hakim II, se hace amigo del Califato heredero y le quita el poder, quien impone una dictadura militar. Con la muerte de Al-Hakim empieza la inestabilidad y disputas internas. En menos de 30 años guerra proclama 30 Califatos.

d) Reinos de Taifas (1031-1246) Multitud de Estados independientes surgidos entre sí, que pagou "parias" a los reinos cristianos para poder sobrevivir.

A finales del s XI llegaron a los almorávides (grupo/movimiento político-religioso) para defenderlos de los cristianos que los derrotan y unificaron Al-Andalus pero los avances de las conquistas y la impopularidad de alguna de las medidas provocaron revueltas contra los almorávides, apareciendo los segundos reinos de taifas que pide ayuda a los almorávides (movimiento religioso con aspiraciones políticas) la invasión que lenta y difícil, se van retirando lentamente el sur peninsular. En 1212, con la derrota de las Navas de Tolosa, marcó el principio de la decadencia almorávide en Al-Andalus, que irá cayendo en manos cristianas.

e) Reino Nazarí de Granada (1246-1492) Tras la desaparición de los reinos de taifas solo queda un (Taifa de Granada) que mantiene una tibia diplomacia entre Castilla y norte de África, una adhesión territorial y una elegada vasallo de musulmanes hacia la Taifa de Granada. Tuvo que aceptar ser vasallo de los reinos cristianos, Castilla aprovechó los problemas sucesorios para conquistar algunas ciudades y con la unión de Castilla y Aragón hubo un dinámico conquistador y en 1492 Granada se rinde a los Reyes Católicos y con ello desaparece Al-Andalus.

Para concluir, podemos observar es importante que ha sido la presencia islámica en nuestra historia, además de el nos viene numerosas palabras y objetos cotidianos, su legado más importante que el sistema numérico.

Por otra parte Al-Andalus ha supuesto que España tenga unas arquitecturas que constituyen el arte intercultural y es de gran atracción turística para los extranjeros como puede ser la Mezquita de Córdoba, la Alhambra o el Alcazar de Sevilla y mezclanza.

Debe cuidar la expresión escrita, debe evitar frases sin sentido o expresiones poco claras. 3007 Ad. 2. d2

## ANEXO XV. Tema Las Cortes de Cádiz elaborado por la participante

Fuente: Legado NMV-MOR

Tema 8: Cortes de Cádiz

En este tema vamos a trabajar sobre el funcionamiento de las Cortes, su labor legislativa y sobre la Constitución de 1812. <sup>Estos sucesos</sup> Se dieron en 1812 tras la Guerra de la Independencia. ~~Por~~ <sup>durante</sup> ~~el~~ <sup>el</sup> carácter liberal de la época, esta constitución no duró mucho ya que desapareció tras la restauración del absolutismo, sin embargo hubieron numerosas intentos para lograr restaurar la constitución por ello abreviamos temas como ~~los~~ <sup>los</sup> sucesos de la convocatoria de las Cortes, su funcionamiento y labor legislativa y por último la Constitución de 1812.

1. Causas: La convocatoria de las Cortes se dio a raíz de la ocupación francesa de la Península y el espíritu innovador que imperaba en todas partes por la Revolución francesa así como la Restauración. Todo ello significaba un gran cambio en la mentalidad de quienes, en ausencia del Rey, actuaban en su nombre para lograr el establecimiento de un régimen constitucional. <sup>Aquí puede ser más concreta: juntas, Guerra...</sup> La situación que vivía la Península ~~Además de~~ <sup>Además de</sup> guerra, que se instauró en España junto a la revolución neta que se combatió las Cortes "generales y extraordinarias".

2. Composición y funcionamiento de las Cortes.  
La elección de los diputados tuvo problemas por la ocupación y presencia <sup>de otros diputados de América</sup> ~~de~~ <sup>entre</sup> los diputados existían varias ~~de~~ <sup>de</sup> tendencias que ~~se~~ <sup>se</sup> querían desde ~~los~~ <sup>los</sup> que no querían ~~el~~ <sup>el</sup> modelo constitucional o los liberales que ~~se~~ <sup>se</sup> querían la soberanía nacional y el establecimiento de una constitución que recogiera ideales de la revolución francesa. <sup>Esta última posición triunfó, debido a que muchos diputados no podían acudir y eran sustituidos por otros presentes en Cádiz</sup>  
La composición de las Cortes era muy variada: en ellas estaban representados los antiguos estamentos, así como las clases medias urbanas y las personas que trabajaban en profesiones liberales. Estas Cortes se reunieron en Cádiz debido a que era la única ciudad libre de la ocupación francesa. Esta ciudad con multitud de refugiados y activa vida social, abrió a los diputados que vieron una clara ocasión para sacar a España de su retraso, pero pronto aparecieron otras tendencias más absolutistas. Por último tras la expulsión de los franceses, las nuevas Cortes se trasladaron a Madrid en 1814.

3. Labor legislativa de las Cortes: La obra legislativa de las Cortes fue una ruptura radical con los principios hasta el momento vigentes, ya que se proclamaron <sup>promulgaron</sup> ~~se~~ <sup>se</sup> decretos por los cuales se puso fin a la sociedad estamental y se ~~se~~ <sup>se</sup> tuvo el antiguo régimen. ~~Como~~ <sup>Por</sup> ejemplo se estableció una soberanía nacional y ~~se~~ <sup>se</sup> tuvo el Rey debía de ser soberano, pero que el poder lo tenía el <sup>la nación</sup> ~~el~~ <sup>el</sup> pueblo. Asimismo se proclamó la igualdad ante la ley de los ciudadanos <sup>del</sup> ~~del~~ <sup>del</sup> como la igualdad entre ciudadanos españoles y americanos.

3007. Aal. 8. 01

Y por otro lado se planteó todo un conjunto de reformas como la libertad de prensa, supresión de la Inquisición o las reformas judiciales así como la desamortización de los bienes del clero.

4. Constitución del 1812: ~~Con todos los principios antes mencionados, con el fin de división de poderes, donde ya todo el poder va a estar en el Rey, quedándose establecido una división del poder legislativo correspondiente a las Cortes, un poder ejecutivo a manos del Rey y un poder judicial independiente. La religión católica se queda como la única religión de la nación, se crea la ciencia nacional y otro de los principios más interesantes que la elección de los representantes de las Cortes mediante sufragio universal o ~~la~~ <sup>forzable</sup> designación de la nación española bajo una Monarquía moderada. Esta constitución promulgada en marzo de 1812 conocida como~~

"La Pepa" que es el reflejo de la influencia del espíritu revolucionario surgido en Francia, que a pesar de todo optarse ya que era buena hacia muy difícil su puesta en práctica, además con el Rey de Fernando VII, este no aceptó esta constitución y en 1814 con la publicación del Manifiesto de los Persas y el decreto de Valencia, se restauró el poder absoluto del Monarca. A pesar de su supresión para concluir podemos observar que el espíritu de esta constitución gozan reverencia durante toda la historia de España, además de convertirse en un mito para el liberalismo universal y un modelo a seguir para las revoluciones liberales.

\* Debe explicar mejor la constitución  
Mejor intento ser más concreta


#Año y medio debate xra la constitución, y compatibilizar tradiciones hispánicas con los ideales de la Rev.F.

3007.A21.8.02

~~La constitución del 1812~~

## ANEXO XVI. Protocolo de comentario de texto de la PAU: Algunos artículos de la Constitución de 1812

Fuente: Legado NMV-MOR

UNIVERSIDAD DE MURCIA 

Selección de textos. Historia de España  
Pruebas de acceso a la Universidad.

384 Artículos

**1. ALGUNOS ARTÍCULOS DE LA CONSTITUCIÓN DE 1812.**

Art. 1. La Nación española es la reunión de todos los españoles de ambos hemisferios.

Art. 2. La Nación española es libre e independiente, y no puede ser patrimonio de ninguna familia ni persona. *NO pertenece al pueblo (Es decir al Rey)*

Art. 3. La soberanía reside esencialmente en la Nación, y por lo mismo pertenece a esta exclusivamente el derecho de establecer sus leyes fundamentales. *Esca de Rousseau*

Art. 4. La Nación está obligada a conservar y proteger por leyes sabias y justas la libertad civil, la propiedad y los demás derechos legítimos de todos los individuos que la componen. *→ Clases de atención*

Art. 6. El amor a la Patria es una de las principales obligaciones de todos los españoles, y asimismo el ser justos y benéficos.

Art. 12. La religión de la Nación española es y será perpetuamente la católica, apostólica, romana, única verdadera... y prohíbe el ejercicio de cualquier otra.

Art. 15. La potestad de hacer las leyes reside en la Cortes con el Rey.

Art. 16. La potestad de ejecutar las leyes reside en el Rey.

Art. 17. La potestad de aplicar las leyes... reside en los tribunales... *organización de la división de poderes*

Art. 27. Las Cortes son la reunión de todos los diputados que representan la Nación, nombrados por los ciudadanos en la forma que se dirá.

Art. 172. Las restricciones a la autoridad del Rey son las siguientes; Primera: No puede el Rey impedir bajo ningún pretexto la celebración de las Cortes...  
Tercera: No puede el Rey engañar, ceder, renunciar o en cualquier manera traspasar a otra la autoridad real ni alguna de sus prerrogativas.

*Restricciones del Rey*

*Este artículo asegura que a pesar de q. en el artículo 15 nos sobrepone una soberanía compartida en este artículo se deja claro la soberanía es la única contextualizar.*

*→ Rq. qe la religión católica es la única contextualizar.*

*Soberanos que son Cortes unicamerales*

*Se escribe en cada parte*

1 3007-CT.01.U.01

## ANEXO XVII. Comentario de texto elaborado por la participante: Constitución de 1812

Fuente: Legado NMV-MOR

no existe ninguna constitución que no lo sea. Algunos artículos de la Constitución de 1812 es de naturaleza jurídica-política, fue promulgada en 1812 y es un fragmento de la Constitución que se redactó de una manera liberal, por la cual se conseguía el fin de la sociedad estamental. Este texto es de carácter público, puesto que estaba dirigido para todos los españoles y americanos y se trata de una gran declaración, puesto que esta escrito en la forma en la cual se instauró estas leyes. ¿? si es así? las cortes!!!

El autor de este texto es anónimo, pero sabemos decir que fueron escritos por una comisión encargada de elaborar el proyecto y además este documento fue escrito por personas con una ideología más bien liberal progresista. ¿? dirigida a una nación, ya que tras la ocupación francesa, los españoles se opusieron a que su rey fuera José Bonaparte I y así se tuvo establecieron unas cortes en la ciudad de Cádiz (única ciudad libre de ocupación francesa) donde se reunieron sus representantes y se proclamaron principios totalmente opuestos a los antes establecidos.

el texto es un conjunto de los primeros artículos de la Constitución. ¿? observar diferentes artículos de la Constitución. Los primeros artículos tratan sobre la nación, el artículo número doce sobre la religión establecida en España, y del artículo nº 15 hasta el nº 17 trata sobre cómo hacer, crear y aplicar las leyes. El penúltimo artículo establece que los diputados serán elegidos por la nación y el último habla sobre las restricciones al poder del Rey. Por lo tanto con estos principios es que se intenta es destruir la sociedad estamental. ¿? para poder conseguir una igualdad de los ciudadanos ante la ley? además de limitar los poderes del Rey. Esta Constitución era un gran avance para el estado español.

Como antes mencionamos, las causas por las que se hicieron estas artículos se debió a la ocupación francesa / ¿? que había secuestrado a la familia real y la mayoría de los españoles se habían opuesto y organizaron numerosas levantamientos en Madrid ¿? personas pero la ocupación se había ido por parte del ejército francés no pudo conquistar algunas ciudades como Gerona, Zaragoza o Cádiz. Esta última, se la eligió para reunir las cortes y así establecer una Constitución y formar un gobierno paralelo al de José Bonaparte.

Estas cortes, reunieron a sus diputados, de muy diferentes ideologías puesto que unos estaban a favor de un estado moderado con tendencias absolutistas y liberales, otros estaban defendiendo

3007.CT.01.A.01



el establecimiento de un estado liberal e incluso habían otros sectores de los diputados, que se oponían al absolutismo con el mantenimiento del absolutismo. Pero el hecho de que muchos de los diputados no pudieran venir y fueron sustituidos por otros unos escoceros a Gádiz cuya ideología era más liberal, ~~por eso se generalizó~~ <sup>hizo</sup> la ideología de la constitución por liberal. De este texto se tuvo especial cuidado al garantizar los derechos del individuo, principal ruptura con el antiguo régimen. En ella se afirma la soberanía nacional, se establece una división de poderes <sup>se ve en el artículo 17</sup> y se declara al Estado como una "Monarquía moderada hereditaria". A pesar de esta división de poderes, el Rey que ocupaba el poder ejecutivo tiene un poder e incluso <sup>se ve respaldado en el artículo 17</sup> podía compartir con los Cortes el poder legislativo, esto se hizo para contestar a los absolutistas. *Conviene indicar el artículo.*

En conclusión, el establecimiento de este texto podría ser un país del atraso cultural que tenía e incluso mejorar el nivel adquisitivo de su población, pero desgraciadamente poco después de la vuelta de Fernando VII, se volvió a establecer el absolutismo, con la abolición de esta constitución se estableció un conflicto entre el Rey, la soberanía nacional, y sus instituciones. Además una de sus consecuencias más graves fue en América, ya que hasta la década de 1820 todavía seguían siendo reinos autocráticos, pero debido a esta abolición y a la vejez del Rey de los proyectos americanos, el nacionalismo ultramarino optó por una insurrección armada que condicionó el final revolucionario español hasta la independencia de los países americanos.

Por otra parte en las dos Sicilias la constitución de Gádiz, tuvo un menor acogimiento y por ello con algunas modificaciones, se tradujo al italiano.

*Bien, pero hay que hacer más referencia al texto. El comentario no es un tema, es el comentario de un texto.*

3007.GT.01.A.02

## ANEXO XVIII. Comentario de texto elaborado por otra alumna: Constitución de 1812

Fuente: Legado NMV-MOR

COMENTARIO DE TEXTO : 1. ALGUNOS ARTÍCULOS DE LA CONST. DE 1812 10

El texto a comentar es una selección de artículos de la Constitución de 1812, conocida popularmente como "la Pepa". Está compuesto por 11 artículos, la mayoría de los cuales encabezaban la Constitución (Art. 1, 2, 3, 4; 6; 12; 15, 16, 17; 27), aunque también encontramos el artículo 127, que se encontraba en una posición intermedia, pues la Constitución del 12 estaba compuesta por 384 artículos.

Como toda Constitución, este fragmento es de naturaleza jurídica (establece normas de derecho) y es de carácter público, pues iba destinada a toda la nación.

Como ya hemos citado, se redactó en 1812, es decir, en un contexto histórico muy particular: la Guerra de la Independencia (1808-14); y el lugar que Cádiz, debido a que reunía unas condiciones que ya explicaremos en la contextualización del fragmento. Por último, los autores fueron los diputados de las Cortes extraordinarias y generales celebradas en Cádiz, y aunque debían haber sido representantes de los diferentes territorios e ideologías, la liberal se impuso sobre el resto.

Otra vez analizada la estructura externa del texto, nos centraremos en la interna:

Antes de nada debemos citar que el tema principal es la nueva organización de la nación, y el argumento lo podríamos definir como el establecimiento de los ideales liberales: soberanía nacional con división de poderes y restricciones al rey, así como la declaración de derechos y obligaciones, iguales para todos. Respublicanismo

Debido a que se trata de una selección de artículos y cada uno expone una idea diferente, el texto temáticamente muy heterogéneo, por lo que lo dividiremos en diferentes bloques integrados por artículos con una temática común. De esta forma, el primer bloque se corresponde con los tres primeros artículos, en los cuales se establece la soberanía nacional, entendiéndose como nación tanto a los españoles peninsulares como americanos y como entidad independiente que no es posesión de nadie. Por tanto, en estos 3 artículos se observa influencia de los ideas del ilustrado francés Rousseau.

El siguiente bloque incluye los artículos 4, 6 y 12, que ejerce a modo de declaración de derechos, y a la vez de obligaciones. El art. 4 establece los diferentes derechos, que se exponen de forma bastante concisa, pues tras citar la libertad civil y de propiedad, resume el resto sin especificar nombrándolos "demás derechos legítimos". En los otros dos artículos se establecen las obligaciones, entre ellas que no se puede creer en otra religión que no sea la católica, que es obligatoriamente la de todos los españoles.

3007.CT.01.E.01

3007.CT.01.E-02

El tercer bloque abarca los art. 15, 16, 17 y 27, y en ellos se declara la separación de poderes: el legislativo para el rey y las Cortes<sup>unicameral</sup> (de tal forma la soberanía es compartida, y no nacional como depende el primer artículo), el judicial para los tribunales, y el ejecutivo para el rey. El poder de este se ve reducido en nuestro último bloque (el art. 172), en el que se imponen restricciones al monarca. Por tanto, la estructura del texto es claramente expositiva, pues se trata de una sucesión de declaraciones legales, que carecen de carácter argumentativo o de cualquier otro tipo.

A continuación, tras haber estudiado tanto la estructura interna como externa del texto, nos centraremos en su contexto histórico, el cual es esencial conocer para comprender los diferentes artículos:

La Constitución de 1812 es la gran obra de las Cortes de Cádiz (que además tuvo una extensa labor legislativa más allá de ésta), que se convocaron de forma extraordinaria debido a la mala situación: en plena Guerra de la Independencia (1808-14) con España tomada por los franceses (José I, hermano de Napoleón, al frente) y con la monarquía española (el absolutista Fernando VII) reducida en Bayona.

Ante dicha situación, la sociedad se fue dividiendo en afrancesados y patriotas (tanto absolutistas como liberales), y fueron éstos últimos los que, además de crear guerrillas, convocaron las Cortes. Eligen Cádiz porque era la única ciudad libre de ocupación francesa y fácil de defender gracias al apoyo del duque inglés Wellington.

Como podemos observar en los diferentes artículos, la Constitución es claramente liberal. Esto se produjo porque muchos de los representantes de diferentes territorios que debían acudir (incluida América, como enuncia el art. 1) no pudieron acudir y fueron sustituidos por otros de Cádiz, ciudad de líderes liberales. Ese carácter liberal se observa en casi todos los artículos, por ejemplo, en la defensa de la soberanía nacional y separación de poderes. Así, en las Cortes eran muy heterogéneas en lo que a composición social respecta, predominando el clero, y este motivo (junto con los dilemas ideológicos) explica por qué la Constitución no es del todo liberal. Esto se aprecia, por ejemplo, en el art. 4, en el que se establece la soberanía compartida, entrando en juego el monarca, el art. 12, en el que se establece el catolicismo como "única y verdadera" religión; o en la pobre declaración de derechos y libertades. Por tanto, estos artículos reflejan que los liberales, viendo que necesitaban apoyos, decidieron ceder en algunos de sus ideas para poder triunfar. Sin embargo, se triunfó que al fin, pues en 1814 Fernando VII regresó de nuevo al país y no tardó en derogarla para establecer de nuevo el absolutismo, aunque durante el trienio liberal (1820-23) y en 1836-37 volvió a aplicarse. Pero a pesar del poco tiempo que estuvo en vigor, todavía hoy, 200 años después de su creación, la recordamos por ser la primera en tratar de convertir a España en un país liberal, a lo que hoy que añadimos que mucho más allá de sus límites.



Por esta organización de un nuevo estado tropezó con dificultades como la seguridad de su origen, al no haberse decidido por votación y la diversidad de pareceres políticos y proyectos que tenían los republicanos entre generales y unitarios.

En 1873, se hace un proyecto de Constitución, designándose una nación española, compuesta por 17 estados y regida por derechos y libertades de los españoles, que no elegí a aprobarse, por lo tanto ni todavía se instauraba la república federal y por lo tanto, no pueden eliminarse los gabinetes ni los conatos, por el establecimiento de dos gabinetes, la 3ª Guerra Carlista y la Guerra de Cuba.

Al mismo tiempo, los republicanos generales se han organizado en conatos, que quisiera la República federal ya que son demasiado ~~ambiciosos~~ y que quisiera la República hasta sus últimos conatos / la capital del Cantabria es Cantabria, que fue la última ciudad al caer en 1874.

En ello se inicia la república centralista. Salvaron dejando la presidencia, sustituido por Castaño, que quería designar una república centralista. Pero su política representó una gran oposición de la izquierda republicana y sus cartas se retiraron su organización, tras ello, Castaño dimitió, convirtiéndose en golpe de estado de Barboza.

Con lo que se impuso una república en Sevilla como presidente, muy disgustado por el estado general, disolvió las asociaciones obreras, Castaño del Castillo, prepara del partido algunos, dijo que el gobierno de Sevilla, se trataba de una dictadura. Este gobierno se puede resumir en el resultado de la distribución de un sector poderoso de la sociedad civil.

Ante esto, Castaño del Castillo, realizó los preparativos para el retorno de los Borbones. y el general Castaño preparó un golpe de estado y tras ello Alfonso XII se proclamó como nuevo rey de España.

La República fracasó por la falta de un líder, ya que con la muerte de Pérez, los demás como Castaño, eran incapaces de reacción y de acción, además de la gran división que tenían los partidos republicanos.

La parte dedicada al gobierno provisional y la constitución es demasiado larga. Quizá se pierde un poco en los detalles.

¿Conclusión?

3007.Adm.02



**Nicolás Martínez Valcárcel.** Profesor investigador de la Universidad de Murcia. Doctor en Pedagogía (premio extraordinario). Ha sido Profesor de Primaria, Asesor de Centro de Profesores y Recursos, Vicedecano, Jefe de sección del Instituto de Ciencias de la Educación y secretario del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia. Es Investigador Principal en proyectos competitivos desde el año 2002. Igualmente ha dirigido Tesis Doctorales, Tesis de Licenciatura, DEA y TFM. Es colaborador de la Academia Norteamericana de la Lengua Española y miembro del grupo de trabajo de la universidad de Experiencias Educativas en Ciencias Sociales-EDUCS. El ámbito de estudio se centra en la Enseñanza de Historia en Bachillerato



**Martha Ortega Roldán.** Profesora Investigadora de la Universidad Autónoma del Carmen, estado de Campeche México. Licenciada en Lengua Extranjera Ingles, con especialización en enseñanza del Idioma Ingles, por la Universidad Autónoma de Yucatán, Maestría y Doctorado en Lingüística Aplicada en la Universidad de Essex Inglaterra. Como profesora Investigadora ha generado diversos proyectos como La Licenciatura en Lengua Extranjera, El Centro de Auto-acceso, Sala de enseñanza aprendizaje Multimedia, Experiencias virtuales a nivel nacional e internacional en la UNACAR. Ha presentado ponencias a nivel nacional e internacional. La línea de investigación es Aprendizaje de la Segunda Lengua y Enseñanza de la Historia.



**Rosana Pasquale.** Doctora en Ciencias del Lenguaje por la Universidad de Rouen (Francia). Docente-Investigadora del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján (Buenos Aires, Argentina). Coordinadora del Programa de Posgrado sobre materiales didácticos e investigación del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Directora del Centro de Investigación, Docencia y Extensión en Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional de Luján. Miembro del Comité Académico del Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales y del Consejo editorial universitario de la Universidad Nacional de Luján. Directora de la *Revue de la SAPFESU* (Sociedad Argentina de Profesores de Francés de la Enseñanza Superior y Universitaria) y co-editora de *Polifonías, Revista de Educación* del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Vicedecana del Departamento de Educación (2009-2013, 2013-2017). Ha dirigido tesis, escrito artículos y libros, dirigido investigaciones y dictado seminarios de su especialidad. Su campo de trabajo son las ciencias del lenguaje, las lenguas extranjeras, la manualística.



**Graciela María Carbone.** Doctora de la Universidad de Buenos Aires, Área Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Profesora Extraordinaria Emérita del Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján. Investigadora. Miembro Académico pleno del Centro de Estudios en Historia de la Educación Argentina Reciente (HEAR). Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Fue coordinadora del área de investigación y del Programa de Posgrado "Libros de texto e itinerarios hipertextuales en la historia reciente de la educación argentina: temas y problemas vinculados a la formación docente y al curriculum de la educación formal". Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján. Integrante del Comité Académico de la Carrera de Especialización y Maestría en Tecnología Educativa. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Integrante del cuerpo docente de la carrera de Especialización y Maestría en Tecnología Educativa, a cargo del Seminario Análisis multidisciplinario de Materiales Educativos.



**Ramón García-Marín.** Licenciado en Geografía (2004), Premio Extraordinario de Licenciatura por la Universidad de Murcia y Primer Premio Nacional Fin de Estudios Universitarios (Ministerio de Educación, Gobierno de España, 2005). Es Doctor en Geografía (2008) por la misma Universidad, con calificación sobresaliente *cum laude* y Premio Extraordinario de Doctorado. Actualmente ocupa el cargo de Profesor Titular de Geografía Humana en la Universidad de Murcia

