



**Los procesos de enseñanza-
aprendizaje de Historia
Contemporánea en COU-BUP y
Bachillerato LOGSE en la Comunidad
Autónoma de la Región de Murcia:
Una aproximación a la práctica
realizada desde la perspectiva de los
alumnos**

Introducción

**Memoria de la actividad del proyecto
PI-50/00694/FS/01**

**Depositada en la Fundación
Séneca en mayo de 2004**

**Director e Investigador Principal:
Nicolás Martínez Valcárcel**

**La construcción de los recuerdos escolares de
Historia de España en Bachillerato (1993-2013):
Bases para la memoria educativa**

Enseñanza, Aprendizaje, Evaluación y Memoria Educativa.

Desde la última década del siglo pasado, la línea de investigación que trata de la enseñanza-aprendizaje de Historia de España en 2º de Bachillerato, ha constituido el eje principal de trabajo mi universitario. La calidad de dicha línea la avalan los cuatro proyectos de carácter competitivo concedidos y subvencionados por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España o la Fundación Séneca, tres tesis doctorales, seis tesis de licenciatura, más de 30 artículos y la participación de cerca de 40 investigadores de distintas especialidades y nacionalidades. Por otra parte, contando con el apoyo de diferentes instituciones y grupos de investigación, estos estudios inician una serie de publicaciones con el título *La construcción de los recuerdos escolares de Historia de España en Bachillerato (1993-2013)* organizadas en dos orientaciones. La primera aborda la “difusión de los resultados alcanzados”; la segunda, está vinculada con la “memoria educativa”, sobre todo con la necesidad de preservar como legado las informaciones primarias obtenidas.

La necesidad de difundir los resultados y las bases de datos recogidas, lleva a utilizar todos los medios necesarios para poner a disposición de los distintos investigadores el trabajo realizado. De acuerdo con lo anteriormente expuesto, la oportunidad que ofrece DIGITUM (Depósito Digital Institucional de la Universidad de Murcia), va a constituirse como uno de los recursos para la divulgación de los resultados. Por otra parte, debido a la extensión del proyecto aprobado en el 2001 por la Fundación Séneca (PI-50/00694/FS/01), iré dando a conocer su contenido en distintos capítulos.

Murcia enero de 2015

Nicolás Martínez Valcárcel (nicolas@um.es)

“Los procesos de enseñanza-aprendizaje de Historia Contemporánea en COU-BUP y Bachillerato LOGSE en la Comunidad Autónoma de Murcia: Una aproximación a la práctica realizada desde la perspectiva de los alumnos”

El proyecto de investigación al que se refiere este informe fue concedido en la convocatoria de la Fundación Séneca **Ayudas para la realización de proyectos de Investigación Básica y en Humanidades y Ciencias Sociales** de 15 de octubre de 2001. Código del proyecto: **PI-50/00694/FS/01**

Memoria depositada en la Fundación Séneca en mayo de 2004



Equipo investigador

**Nicolás Martínez Valcárcel
(Investigador Principal)**

**José Beltrán Llavador
Xosé Manuel Souto González
José Hernández Franco
Santiago Franco Gálvez
José Antonio Padilla Ángel
Catalina Guerrero Romera**

Índice

Introducción	11
I.- Marco teórico de la investigación	18
Introducción	17
I.1.- Investigación en la enseñanza de la Historia: Tendencias y perspectivas recientes.	18
I.1.1.- Los profesores de Historia y la enseñanza de la Historia en España.	21
I.1.2.- Los estudios teóricos y sus implicaciones en la investigación empírica.	26
I.2.- Los modelos de enseñanza el caso de Historia	45
Introducción	45
I.2.1.- Concepto de modelo de enseñanza.	47
I.2.2.- Modelos de enseñanza.	62
I.2.3.- Un breve resumen de la clase tradicional e innovadora en historia.	84
I.2.4.- La experimentación y difusión de un proyecto de enseñanza de las ciencias sociales a través de los grupos de trabajo.	87
I.3.- LGE – LOGSE: Características generales referidas a fines, metodología y evaluación.	93
I.4.- La evaluación de alumnos.	104
I.5.- Medios y recursos.	113
II.- Marco metodológico	119
II.1.-Consideraciones previas.	120
II.2.-El marco de la investigación.	123
II.2.1.- La elección del tema.	123
II.2.2.- Hipótesis.	123
II.2.3.- Consideraciones acerca de la elección de las técnicas de observación.	127
II.2.4.- La elección de la población.	135
II.2.5.- Muestra y representatividad.	136
II.2.6.- Recogida de datos: Un microcosmos educativo.	138
II.2.7.- Consideraciones acerca del tratamiento estadístico.	139
II.2.8.- Consideraciones acerca del análisis de los datos.	147

II.3.- El relato de vida como técnica de obtención de información.	149
II.4.- Un grupo de discusión: El discurso del profesorado.	161
II.5.-Análisis de las variables de representación.	164
III.- Presentación, análisis e interpretación de resultados.	172
Introducción	173
III.1.- Análisis general de los ámbitos referidos por los alumnos.	175
III.2.-Secuencia de enseñanza –aprendizaje en la clase de Historia.	186
Introducción.	186
III.2.1.- Valoración global de este ámbito.	188
III.2.2.- Análisis de las distintas categorías.	191
III.2.3.- Conclusiones alcanzadas en este ámbito.	273
III.3.- La planificación realizada por el profesorado, la planificación vivida en el aula: aportaciones desde la percepción del alumnado.	296
Introducción.	296
III.3.1. – Valoración global de este ámbito.	298
III.3.2.- Análisis de las distintas categorías.	300
III.3.3.- Conclusiones alcanzadas en este ámbito.	376
III.4.- Los medios y recursos en la enseñanza de Historia.	390
Introducción.	390
III.4.1. – Valoración global de este ámbito.	397
III.4.2.- Análisis de las distintas categorías.	399
III.4.3.- Conclusiones alcanzadas en este ámbito	518
III.5.- El patrimonio cultural: valor y uso desde la percepción del alumnado.	534
Introducción.	534
III.5.1. – Valoración global de este ámbito.	542
III.5.2.- Análisis de las distintas categorías.	543
III.5.3.- Conclusiones alcanzadas en este ámbito.	559

III.6.- Anécdotas para atraer la atención en general.	570
Introducción.	570
III.6.1. – Valoración global de este ámbito.	572
III.6.2.- Análisis de las distintas categorías.	575
III.6.3.- Conclusiones alcanzadas en este ámbito.	641
III.7.- Actividades y trabajos en la clase de Historia mandados por el profesorado, aportaciones desde la percepción del alumnado.	662
Introducción	662
III.7.1. – Valoración global de este ámbito.	664
III.7.2.- Análisis de las distintas categorías.	667
III.7.3.- Conclusiones alcanzadas en este ámbito.	722
III.8.- La gestión de clase llevada a cabo por los profesores y declarada por el alumnado.	743
Introducción.	743
III.8.1. – Valoración global de este ámbito.	748
III.8.2.- Análisis de las distintas categorías.	750
III.8.3.- Conclusiones alcanzadas en este ámbito.	828
III.9.- El control de la asistencia a clase: características y valoraciones.	846
Introducción.	846
III.9.1. – Valoración global de este ámbito.	847
III.9.2.- Análisis de las distintas categorías.	848
III.9.3.- Conclusiones alcanzadas en este ámbito.	882
III.10.- Características y dimensiones de la figura del profesor.	892
Introducción.	892
III.10.1. – Valoración global de este ámbito.	894
III.10.2.- Análisis de las distintas categorías.	896
III.10.3.- Conclusiones alcanzadas en este ámbito.	972
III.11.- Los procesos de evaluación en la enseñanza de la historia.	993
Introducción.	993
III.11.1. – Valoración global de este ámbito.	995
III.11.2.- Análisis de las distintas categorías.	997
III.11.3.- Conclusiones alcanzadas en este ámbito.	1120

III.12.- Valoración general de la metodología a través de la motivación declarada por el alumnado.	1156
Introducción	1156
III.12.1.- Valoración global de este ámbito.	1157
III.12.2.- Análisis de las distintas categorías.	1159
III.12.3.- Conclusiones alcanzadas en este ámbito.	1213
III.13.- Grupo de discusión: el discurso del profesorado	1224
III.13.1.- Problemas en la enseñanza de la Historia.	1224
III.13.2.-El ethos del profesorado y la percepción acerca de los estudiantes.	1232
III.13.3.- El papel de la formación del profesorado.	1235
III.13.4.- La clase ideal de Historia.	1237
IV.- Conclusiones.	1239
V.- Bibliografía.	1299
VI.- Publicaciones, Tesis de Licenciatura y Suficiencia Investigadora.	1324
VII.- Anexos.	

VII.1.- Proyecto de investigación.

VII.2.- Transcripción del debate realizado con docentes que imparten o han impartido clases de Historia bien en LGE y/o LOGSE.

VII.3.- Resumen estadístico.

VII.4.- Descripciones de los casos.

Introducción

*"Resulta sumamente difícil conocer cual es el estado actual de la enseñanza de la historia en España en los niveles educativos secundarios. Desde el exterior, se puede hacer una análisis tanto de los currícula oficiales, como de los libros de texto que utilizan los alumnos. La Academia tiene copiosa información sobre el contenido de los libros de texto en toda España. Pero le faltan noticias sobre un elemento esencial: la actividad docente desarrollada por cada profesor en su aula"*¹

*"Every teacher has mind some fuzzy idea of what a real or ideal instructional process is... For each lessons, they construct and produce and learning world that serves as a "life island" for young learners"*²

*"Los cambios que se promueven en la organización y en la cultura del centro, o en el currículo, o en la relación entre los profesores deben tener como finalidad última mejorar el aprendizaje de los alumnos. Por muy nobles y sofisticadas que sean las propuestas de cambio, se convertirán en nada si los profesores no las trasladan a su práctica efectiva en el aula".*³

Las tres citas anteriores, sintetizan lo que es nuestro trabajo, nuestra investigación: es imprescindible conocer lo que está pasando el aula (en todas las aulas), es conveniente identificar los procesos de fundamentación que subyacen en esas prácticas (y para ello es necesario describirlas previamente), y es preciso saber que ha llegado de las reformas últimas a las mismas (qué prácticas son las que serían posible reconocer y a ello no se accede sin conocer primero qué es lo que está ocurriendo en el aula y qué es lo que fundamenta esa práctica).

Los resultados de la investigación que presentamos dan a conocer, desde la perspectiva de los alumnos, lo que acontece habitualmente en las clases de Historia en un conjunto amplio y representativo de aulas de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Nuestra propuesta partió de tres premisas iniciales, por una parte aproximarnos a las prácticas habituales no alteradas por las percepciones de los docentes y discentes que están siendo investigados, por otra, elegir las técnicas adecuadas que nos permitan realizar estas observaciones en un número amplio de situaciones en las que se incluyan las prácticas renovadoras y las que no lo son y, en tercer lugar conocer y comprender lo que está ocurriendo a la luz tanto de la teoría seleccionada como de la práctica estudiada. Más concretamente, centramos nuestro estudio en Historia Contemporánea (bien sea de España o General) y en los niveles específicos de Bachillerato LOGSE-BUP-COU. En gran medida la decisión anterior fue tomada por la relevancia del tema, por la situación de continua revisión de contenidos de Historia dejando fuera muchas veces la práctica, por la desaparición del actual BUP-COU y por las propuestas de cambio en Humanidades. La finalidad que nos propusimos fue partir de las declaraciones de los alumnos sobre la clase habitual de su profesor de Historia y describir, analizar, comprender, valorar y conocer ámbitos de mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje, los materiales utilizados en dichos procesos y las técnicas y criterios de evaluación seguidos por los docentes de Hª Contemporánea de Bachillerato LOGSE-BUP-COU en la Comunidad Autónoma de Murcia. Mas concretamente nos propusimos las siguientes interrogantes de las que daremos cuenta en los apartados siguientes:

¹ Informe sobre enseñanza de la Historia, Real Academia Española, 2000, punto 5

² Oser y Baeriswly, 2001: 1031.

³ Fullan, citado por Marchesi (1998): pp93

* ¿Cómo es percibida la enseñanza de la Historia en las aulas, con qué materiales y cómo se evalúan dichas asignaturas?

** ¿Existen algunas diferencias entre BUP-LOGSE referidas a cómo es percibida la enseñanza, los materiales que se utilizan y cómo se evalúan dichas asignaturas?.

*** ¿Ha habido alguna evolución en cómo es percibida la enseñanza en las aulas, en los materiales utilizados y en cómo se evalúan las asignaturas en la CARM en los últimos años?

Iniciábamos esta introducción con tres citas que sintetizan lo que es nuestro trabajo, nuestra investigación. ¿Cómo es la práctica habitual de profesorado de Historia? Esa práctica es llevada al aula por un profesor que la concibe de una manera específica en función de su formación, de sus intereses, de su compromiso, de su momento personal y del contexto que le toca vivir en cada centro o coyuntura política. Es bastante habitual hablar de Reformas Educativas y del contenido y significado de las mismas, pero lo es menos el tener presente que esas Reformas son llevadas a cabo por profesores y que la mentalidad humana no cambia de la noche a la mañana (se habla de los ritmos de cambio de las Reformas y los del docente mostrando las diferencias entre los mismos). Así, además de tener en cuenta esa dificultad de cambio, conviene no olvidar que ese docente puede, a las 9 de la mañana, estar impartiendo clases de Historia de España en el curso de COU (LGE) y, a las 10, posiblemente lo esté haciendo con alumnos de 2º de Bachillerato (LOGSE). Así pues, hemos de entender que cuando hablamos de cómo son las prácticas de aula y previamente señalamos que estamos hablando de LOGSE o LGE, sería conveniente distinguir que esas prácticas representan lo que hace un docente que... imparte docencia en LOGSE o imparte docencia en LGE pero que es la misma persona y que, por lo tanto, lo que son sus ideas, sus concepciones y sus compromisos, difícilmente pueden cambiar en tan breve espacio de tiempo, pues representan lo que él es, mediatizado por algunas situaciones, pero fundamentalmente lo que él es.

El conocimiento de las prácticas escolares de la enseñanza y aprendizaje de la Historia, en los niveles de enseñanza no obligatoria, se plantea en la presente investigación a partir del recuerdo que de las mismas tenían los discentes. Esta característica no puede servir de excusa para evitar acercarnos a los planteamientos que se han hecho sobre la didáctica de esta materia desde diferentes perspectivas. La revisión que necesariamente se lleva a cabo en cualquier investigación para situar la misma en el contexto profesional al que se pertenece, es una necesidad que se precisa realizar para comprender dónde se está actuando, a la vez que proporciona y fundamenta las bases conceptuales del discurso teórico.

Sin duda, las investigaciones que hemos conocido ponen de relieve el interés de los investigadores por diversos aspectos de la influencia de la enseñanza de la historia en la formación de una conciencia cívica, así como en el control que puede ejercer sobre la consideración cultural de ciertos hechos del pasado. Sin embargo, es menor el peso que se ha concedido al estudio de las prácticas que realizan alumnos y profesores en el aula.

Los profesores de enseñanza secundaria, en España, han abierto una línea de investigación sobre la didáctica de la historia que ha tenido un punto álgido en los dos decenios finales del siglo XX. Sin duda, las aportaciones de Pilar Maestro (1997), Raimundo Cuesta (1997) o Ramón López Facal (1999), así como las que

anteriormente efectuaron Inmaculada González Mangrané (1991) y Carme Guimerá (1994) son hitos relevantes en este ámbito. En unos casos las investigaciones se efectuaron desde la perspectiva del conocimiento histórico y su influencia en la creación de valores sociales y actitudes ante el saber espontáneo y vulgar, en otros se buscó conocer cómo se fraguaba el pensamiento histórico desde las prácticas de profesores y alumnos. En este sentido podemos señalar también las aportaciones de Nieves Blanco (1992) y Ramón Galindo (1996). Posteriormente Javier Merchán ha investigado las relaciones entre alumnos y profesores en las aulas de secundaria, a partir de los presupuestos teóricos de considerar el curriculum como una construcción histórica.

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

Pues bien, esta investigación surgió de un planteamiento complejo en su concepción y en su desarrollo. Partiendo formalmente de una disciplina, la didáctica, desbordaba los marcos de la misma y recababa el concurso de, al menos otras tres perspectivas: la sociológica⁴, la histórica⁵, la psicológica y la estadística. La primera de ellas, para complementar y legitimar aquellas estrategias metodológicas que han informado nuestro objeto de estudio, a saber: la aproximación a unas prácticas educativas desde la representación de los docentes y discentes que están siendo investigados, y que nos permitieron discriminar las relaciones entre tradición e innovación en la enseñanza. Pero también la perspectiva sociológica permitió la reelaboración de un artefacto metodológico que sirve a nuestros propósitos, toda vez que nos planteaba interrogantes acerca de la naturaleza de nuestra investigación, el ámbito estadístico ha sido el instrumento eficaz que nos ha permitido no depender de una única organización de la información y poder operar con ella desde las apreciaciones interpretativas surgidas de las necesidades de cada momento. En suma, estamos refiriéndonos a una investigación que encerraba su propia problematización, o lo que es lo mismo, a una indagación acerca de la investigación desde lo que se ha dado en llamar la reflexividad sociológica, en la que sujeto y objeto de estudio convergen y se retroalimentan en su propio desarrollo. La segunda perspectiva, la histórica, ha estado presente porque así lo exigía la propia definición del objeto de estudio, en un doble sentido: porque éste

⁴ Una construcción integradora reconoce que los fenómenos y los ámbitos humanos, como la salud y la educación, son intrínsecamente complejos y se encuentran transitados por múltiples disciplinas, cada una de las cuales puede ofrecer su propia riqueza y realizar su propia aportación en la comprensión y modificación de dichos ámbitos o fenómenos, algunas disciplinas pueden optar por construir una mirada propia, que no suponga la exclusión, apropiación o desplazamiento de las demás, sino la construcción integradora de los distintas miradas, visiones y perspectivas que transitan por el ámbito escogido.

⁵ En este sentido, se destaca las relaciones entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas sobre la posibilidad o no de disponer de un campo o identidad propia. El trabajo de autores como LOURDES MONTERO, CARLOS MARCELO y el mismo BOLÍVAR (1995), señalan que la mera aplicabilidad de los principios de Didáctica General a las Didácticas específicas es ya imposible de mantener, es que ha dejado el campo desarmado, obligándole a acudir a otras bases. El trabajo de SHULMAN de «conocimiento didáctico del contenido» puede ser una salida para dar una identidad propia y abrir un campo de investigación. Sin embargo desde la Didáctica general, poco se ha hecho, así podemos recoger que desde el Congreso de la Manga en 1982 hemos de esperar al *I Congreso Internacional sobre «Las didácticas específicas en la formación del profesorado»* (Santiago de Compostela, 1992), que fue una buena iniciativa, nadie ha querido proseguirlo y el celebrado en Granada en 2001 (Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI. Granada 1-3-de Febrero de 2001). En este aspecto se podría aprender algo de los colegas franceses, donde la Didáctica se juega en las didácticas de cada campo disciplinar o en el contexto alemán, donde las didácticas *específicas* deben desarrollarse como disciplinas autónomas en la zona límite entre la Didáctica general y las distintas ciencias (KLAFKI, 1986: 37).

realiza un corte diacrónico en nuestro pasado reciente (los 10 últimos años), haciendo de este período una historia presente, y porque los sujetos susceptibles de análisis son docentes de la asignatura de Historia Contemporánea. En esta ocasión, la reflexividad se traduce en que la Historia se observa a sí misma.

En este sentido, hemos de precisar que en los últimos años se han producido avances significativos en la investigación didáctica sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. Por una parte, como comentábamos más arriba, la presentación de dos importantes Tesis doctorales: las de Pilar Maestro y Raimundo Cuesta y, por otra la publicación de libros que nos informan sobre la enseñanza de la Historia en otros países⁶. Ello nos permitía conocer que las aulas de Historia transcurren entre unas rutinas y tradiciones adquiridas en la Restauración, que todavía perduran, y que en gran medida están determinadas por la escasa relación existente entre la investigación historiográfica y la metodología didáctica. Ello en un contexto, como el español, en el que la configuración débil del Estado dio lugar a una reivindicación del sujeto colectivo abstracto (el “pueblo”) como objeto de la enseñanza en los valores patrios, como nos ilustró en su Tesis doctoral Ramón López Facal⁷. Sin obviar dichos trabajos y sus valiosas aportaciones, nuestra interrogante se dirigía a conocer si había habido alguna modificación, si estos años de cambios y reformas habían llegado al aula desde una singular mirada, la de los alumnos.

Las antedichas investigaciones, como otras, han tendido puentes entre la reflexión teórica y la práctica del aula, pero no con la pretensión de ofrecer una reconstrucción del marco interpretativo de la comunicación del aula, sino con el objeto de comprobar ciertas deficiencias de la didáctica escolar de carácter histórico, que tanta influencia tienen sobre la reconstrucción de la memoria colectiva.

Con el fin de ofrecer un criterio expositivo coherente con las decisiones metodológicas que vamos a presentar, hemos seguido las sugerencias de Daniel Bertaux , en su artículo clásico “De la perspectiva de la historia de vida a la transformación de la práctica sociológica”⁸. En este ensayo comienza Bertaux declarando su propia incomodidad hacia el papel (supuestamente elogioso) de “especialista” en el manejo de datos empíricos que le era atribuido. Como Bertaux, los autores de esta investigación no nos hemos conformado con el rol de especialistas que supuestamente nos corresponde por adscripción académica, y hemos buscado ir un poco más allá, tendiendo puentes entre diferentes disciplinas (las mencionadas Didáctica, Historia, Sociología) y agentes implicados (sector universitario, no universitario y alumnos de licenciatura o de doctorado).

Como Bertaux, también, algunos de nosotros habíamos recibido la influencia y la ayuda de *La imaginación sociológica* (1959) de C. W. Mills, poniendo en práctica, de manera un tanto intuitiva, las recomendaciones que recoge al final de su libro en el magnífico “apéndice sobre artesanía intelectual”. Concretamente, el equipo investigador había iniciado desde hacía algunos años, y desde la práctica

⁶ MAESTRO GONZÁLEZ, Pilar. *Historiografía y enseñanza de la historia*, Tesis doctoral presentada en la Universidad de Alicante, 1997. CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. *El código disciplinar de la Historia. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en la España contemporánea (siglos XVIII-XX)*, presentada en 1997 en la Universidad de Salamanca. En lo concerniente a la divulgación de las prácticas en otros países. LUIS GÓMEZ, Alberto. *La enseñanza de la historia ayer y hoy*, Sevilla: Díada, 2000 y GONZÁLEZ MUÑOZ, M^a del Carmen. *La enseñanza de la historia en el nivel medio*, Madrid: Anaya, 2002.

⁷ LÓPEZ FACAL, Ramón. *O concepto de nación no ensino da História*. Tesis doctoral presentada en Santiago de Compostela, 1999

⁸ BERTAUX, Daniel.: “De la perspectiva de la historia de vida a la transformación de la práctica sociológica.” En MARINAS, José M. y SANTAMARINA, Cristina: *La Historia Oral: Métodos y experiencias*. Madrid: Debate, 1993, 19-35.

docente de los distintos implicados, una tan interesante como fértil tarea de recopilación de datos acerca de la enseñanza de la Historia en los institutos de la región de Murcia, dando pie a la elaboración de lo que Mills denominaba “un archivo de ideas”. Esta recopilación de datos, de la que más adelante daremos cuenta, prometía ser tan eficaz, al menos, como todo aquello que podía derivarse de la representatividad de una muestra, de la prueba, etc. En este sentido, se tuvo bien en cuenta una serie de cautelas, como las siguientes:

a) En primer lugar, la necesidad de no confundir la dimensión empírica con las fuentes estadísticas. Sin renunciar a éstas, parecía importante recordar la validez de los hechos, en este caso hechos materializados en relaciones y en prácticas sociales (docentes), como base de la experiencia, de la empiria. En nuestro caso la dimensión empírica ha privilegiado los hechos narrados, el marco de las interpretaciones⁹, sobre la realidad reducida a unidades discretas contables.

b) En segundo lugar, esto a su vez nos ha conducido a dar primacía a la *significatividad* sobre la *representatividad*. Efectivamente, el valor de la muestra no se derivaba tanto de la amplitud de la misma (aunque también) como de la capacidad de contrastar y evaluar los diferentes elementos y categorías presentes en cada una de ellas. De manera que aquí los informantes y las informaciones no se han reducido ni han quedado filtrados, por un artilugio cuya pretensión es meramente operativa, sino que cada uno de ellos ha cobrado relieve precisamente por el valor de su *experiencia*, tal y como nos ha sido contada.

c) En tercer lugar, derivado de las cautelas anteriores, nos hacía mostrarnos especialmente cuidadosos con *el problema del sentido*, es decir, con la atribución o producción de sentido de nuestra investigación. En cualquier tipo de investigación, la cuestión del sentido supone todo un desafío en sí misma, porque significa testearnos a nosotros mismos como investigadores y poner a prueba la legitimidad de nuestras intenciones.

El problema del sentido, efectivamente, supone, entre otras cosas, probar que nuestra investigación respondía a una *práctica social*, y por ende a una necesidad social, y no a una *práctica meramente intelectual*, desgajada de los asuntos que nos conciernen como científicos educativos, sociales o simplemente, como ciudadanos preocupados por la constitución de una plena ciudadanía¹⁰. Así, el problema del sentido nos planta de bruces ante la cuestión de las finalidades, ante la pregunta ineludible del “para qué” de nuestra investigación, o dicho de otra manera, nos permitía justificar la elección del tema.

Por último, cabe señalar en este informe, que su estructura general está organizada en torno a cuatro bloques o capítulos generales. En el primero destacamos el marco teórico en el que se ha inspirado la investigación. En su desarrollo presentamos una revisión de los que son los modelos de enseñanza, la evaluación de alumnos, la metodología y una breve síntesis de los principios, métodos y evaluación recogidas en la LGE y en la LOGSE. En el segundo capítulo describimos con cierto detalle el diseño de la investigación, y dedicamos un gran

⁹ Hemos utilizado, en ese sentido, una “mirada hermenéutica”, en la acepción que le confiere Luis Enrique Alonso: “la interpretación hermenéutica tiende a la captación de los sentidos profundos de los procesos de interacción social, más allá de sus manifestaciones convencionales. En principio, tales sentidos son la concreción de una definición proyectiva del propio sujeto investigador, mediador por su propia cultura, situación y percepción; definición proyectiva que será progresivamente objetiva por su contextualización en el conjunto de fuerzas sociales que enmarcan al investigador y a la investigación. Lo social, en suma, es inseparable de lo simbólico –un universo preconsciente de significados compartidos–; este mundo está constituido comunicativamente y solo comunicativamente puede analizarse.” ALONSO, Luis Enrique: *La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa*. Madrid: Fundamentos, 1998, 32-33.

¹⁰ Vide CLARKE, B. *Ser ciudadano*. Madrid: Sequitur, 1999.

capítulo, el tercero, a presentar, interpretar y valorar los datos obtenidos. A su vez, está subdividido en trece apartados: uno primero general, que recoge los distintos ámbitos encontrados, y otros doce que desarrollan pormenorizadamente cada uno de ellos: Secuencias de enseñanza, Selección y desarrollo de los contenidos de Historia, Medios y materiales, Patrimonio Cultural, Anécdotas y relatos, Trabajos y actividades, Gestión de clase, Control de clase, Evaluación, El profesor, Valoración de del conjunto de apreciaciones desde la motivación del alumno, y, por último, los resultados obtenidos del grupo de debate de profesores. Para terminar, presentamos en el capítulo cuarto una serie de consideraciones generales, en las que procuramos destacar nuestro balance de los resultados e implicaciones más importantes, así como otras reflexiones que nos ha merecido la investigación realizada.

Como conclusión a esta breve presentación, quisiéramos señalar que esta investigación, durante su proceso de estudio ha generado siete artículos o comunicaciones a Congresos, una Suficiencia Investigadora y en los meses de Mayo y Junio será leídas tres Tesis de Licenciatura. Estas, sin duda, profundizaciones en algunos de los ámbitos o dimensiones de nuestro trabajo, han propiciado que algunos contenidos tengan mayor profundidad de análisis que otros. Nos llena pues de satisfacción ver proyectado nuestro trabajo en la vertiente colectiva e individual, novel y con experiencia, universitaria y no universitaria, de docentes y de discentes que están en su doctorado o en los últimos años de carrera y nos mueve la esperanza de habernos dejado arrastrar e incluso seducir por los 1523 alumnos y por sus 42.000 aportaciones que han constituido nuestra base de datos, por ese inmenso caudal de información que ha traído a nuestras manos el mundo académico, social, procedimental y personal de las aulas vistas por los discentes. Más concretamente los trabajos realizados son los siguientes:

Tradición e Innovación en la Enseñanza de la Historia en tiempos de reforma: consideraciones metodológicas a propósito de una investigación. **Comunicación** presentada a "IX Conferencia de Sociología. 10-15 de Septiembre de 2002, Mallorca

Narrativas sobre la enseñanza de la Historia en Bachillerato. Descripción de la técnica utilizada y consistencia de la misma. **Comunicación** presentada a IX Conferencia de Sociología. 19-21 de Septiembre de 2003, Valencia

El patrimonio cultural: valor y uso educativo que se hace en el bachillerato de la Comunidad Autónoma de Murcia. Comunicación presentada a "II Congreso Internacional de Gestión Patrimonio Cultural. 20-23 de Noviembre de 2003, Valencia

La ausencia de las TICS en la Enseñanza de la Historia de España en Bachillerato LOGSE y COU. Notas de una investigación en curso realizada en la CC.AA. de Murcia. **Comunicación** presentada a "XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. 30 de Marzo a 2 de Abril de 2004, Alicante. Actas del Simposio ISBN 84-609-0327-3. Disponible on-line: <http://dewey.uab.es/pmarques/EVTE/nicolastICHisto.doc>

Explorando la memoria viva. Una propuesta metodológica en el marco de una investigación en curso. **Artículo admitido** y que saldrá en la revista "Investigación en la Escuela" en julio de 2004.

Reformas presentes, reformas pendientes. Un discurso del profesorado acerca de su práctica docente. Resumen de **comunicación admitida** al Congreso Español de Sociología a celebrar en Alicante los días 23, 24 y 25 de septiembre de 2004

Diferencias entre LGE Y LOGSE en la metodología desarrollada por el profesorado en la clase de historia de bachillerato. La visión del alumnado de la práctica del profesorado. Resumen de comunicación admitida al III SIMPÒSIUM DE DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES SOCIALS a celebrar en Barcelona los días 30 de Septiembre a 2 de Octubre de 2004

El Inicio de Clase: implicaciones en la enseñanza-aprendizaje de la Historia con alumnos de Bachillerato de la CC.AA: de Murcia. Suficiencia Investigadora defendida el día 20 de Noviembre de 2003 por Santiago Franco Gálvez. Calificación Sobresaliente. Programa de Doctorado: Investigación y Mejora de la Calidad de la Educación. Ciencias Sociales. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Bienio 2002-2003. Director: Nicolás Martínez Valcárcel.